

XLI. ÉVF.

1932 JAN. – ÁPR.

1–4. SZÁM

# MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

KORNIS GYULA

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTI

NAGY J. BÉLA



BUDAPEST  
A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG KIADÁSA  
1932



## TARTALOM.

	Lap
<b>Ranschburg Pál:</b> A nemi ösztön pedagógiája. (Újabb szexuális pedagógiai mozgalmak a magyar irodalomban) .....	1
<b>Madzsar Imre:</b> Az idő szemléltetése .....	17
<b>KISEBB KÖZLEMÉNYEK.</b>	
<b>Kemény Ferenc:</b> Vörösmarty Mihály százéves német-magyar nyelvtana	29
<b>Faragó László:</b> Az állampolgári nevelés a középiskolai mennyiség-tan tanításában .....	32
<b>IRODALOM.</b>	
<b>Kiss József:</b> Az elemi iskolai számolás- és méréstanítás alapproblémái. <b>Ism. Suppan Vilmos</b> .....	37
<b>Horn József:</b> A közgazdaságtan tanításáról. <b>Ism. Lechnitzky Gyula</b>	38
<b>Barcsai József és Barcsai Károly:</b> Népiskolai módszertan. <b>Ism. Juhász Béla</b> .....	40
<b>Sacher Eleonóra és Kovácsy Jolán:</b> A női kézimunka tanításának módszere. <b>Ism. R.</b> .....	42
<b>Candaux, Émile:</b> La fonction sociale de l'éducation. <b>Ism. Kenyeres Elemér</b> .....	42
<b>Levinstein, Kurt:</b> Goethes Faust und die Erziehung des jugendlichen Menschen. <b>Ism. kf.</b> .....	48
<b>Köhler, Elsa:</b> Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik. <b>Ism. Márer Erzsébet</b> .....	49
Új magyar könyvek és füzetek .....	51
<b>VEGYES.</b>	
A pedagógiai Goethe-irodalom bibliográfiája. <b>kf.</b> .....	52
Egy olasz tankönyvről. <b>Olay Ferenc</b> .....	55
Az Új Nevelés Világligájának 1932. évi kongresszusa .....	55
<b>MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.</b>	
Felolvasó ülés 1932 január 23-án, február 20-án és március 19-én	56

## MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

- Elnök:** DR. KORNIS GYULA, egyetemi tanár, vallás- és közoktatásügyi államtitkár (Budapest IV, Semmelweis-u. 2).
- Titkár:** DR. GYULAI ÁGOST, tanárképző főiskolai igazgató (Budapest I, Fery Oszkár-u. 34). Tagajánlásokat, kültagokat a titkárnak kell bejelenteni. Minden adminisztratív ügy a titkárhoz tartozik.
- Pénztáros:** DR. FRANK ANTAL, tanítóképző-intézeti igazgató (Budapest I, Fery Oszkár-u. 40). A tagsági díjakat, előfizetési pénzeket, reklamációkat, lakásváltozásra vonatkozó bejelentéseket a pénztároshoz kell küldeni.
- Szerkesztő:** DR. NAGY J. BÉLA, gyakorló-középiskolai tanár (Budapest VIII, Múzeum-körút 6-8). Kéziratokat, ismertetésre szánt műveket, cserepéldányokat a szerkesztő nevére kell címezni.



# MAGYAR PAEDAGOGIA

A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG  
HAVI FOLYÓIRATA

NEGYVENEGYEDIK ÉVFOLYAM

KORNIS GYULA

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTETTE

NAGY J. BÉLA



BUDAPEST

A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG KIADÁSA

1932

REV 77

REV 85

REV 98

REV 2010

350  
1977



~~057~~

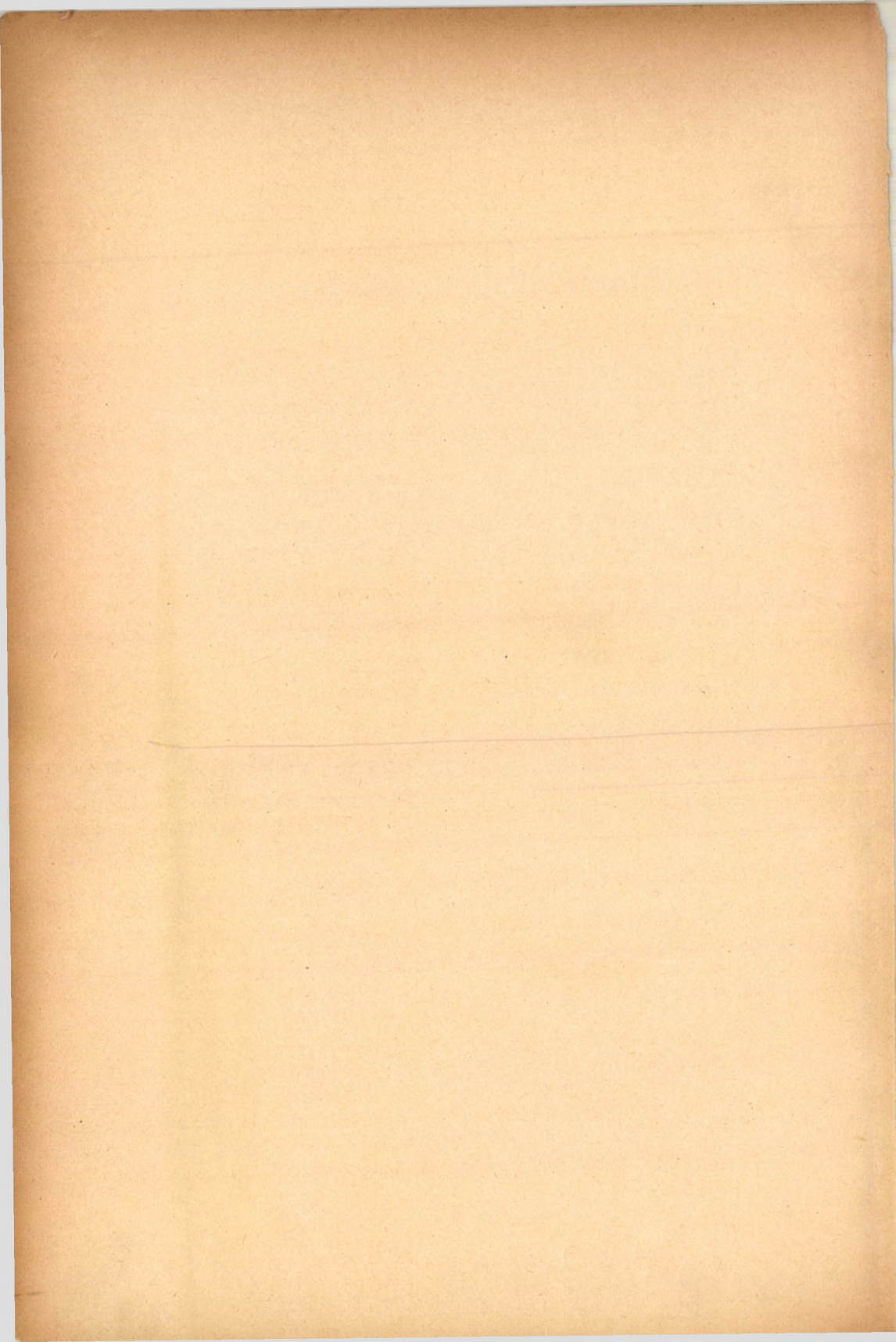
~~710216~~

## A MAGYAR PAEDAGOGIA ÍRÓI

1932-BEN:

BALASSA BRUNÓ	KORNIS GYULA
BARANKAY LAJOS	15 LÁCZER ISTVÁN
BARANYAI ERZSÉBET	LECHNITZKY GYULA
BERKY IMRE	LOCZKA ALAJOS
5 BOGNÁR CECIL	LUX GYULA
CZEKE MARIANNE	MADZSAR IMRE
FARAGÓ LÁSZLÓ	20 MÁRER ERZSÉBET
FRANK ANTAL	OLAY FERENC
GYULAI ÁGOST	RANSCHBURG PÁL
10 HAJDU JÁNOS	RELKOVIČ NÉDA
JUHÁSZ BÉLA	SOMOGYI JÓZSEF
KEMÉNY FERENC	25 SUPPAN VILMOS
KENYERES ELEMÉR	TECHERT MARGIT

---



## TARTALOM.

### TANULMÁNYOK.

	Lap
<b>Balassa Brunó:</b> Aristoteles a keresztény iskola történeti tükrében .....	153
<b>Barankay Lajos:</b> A neveléstudomány autonómiája. (A probléma fejlődése a világháború óta) .....	166
<b>Bognár Cecil:</b> Az osztályozás .....	57
<b>Kornis Gyula:</b> Gróf Klebelsberg Kunó. (Emlékbeszéd) ..	97
<b>Loczka Alajos:</b> Újabb elvek a biológia tanításában .....	110
<b>Madzsar Imre:</b> Az idő szemléltetése .....	17
<b>Ranschburg Pál:</b> A nemi ösztön pedagógiája. (Újabb szexuálpedagógiai mozgalmak a magyar irodalomban)..	1
<b>Techert Margit:</b> Plotinos és a campaniai „pedagógiai provincia“ (Platonopolis) felállításának terve .....	75

### KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

<b>Faragó László:</b> Az állampolgári nevelés a középiskolai mennyiségtan tanításában .....	32
<b>Kemény Ferenc:</b> Vörösmarty Mihály százéves német-magyar nyelvtana .....	29
<b>Lux Gyula:</b> A grammofon a nyelvtanítás szolgálatában ..	135

### IRODALOM.

#### HAZAI IRODALOM.

<b>Baranyai Erzsébet:</b> A neveléslélektani kutatás magyar feladatai a tanítás lélektana körében. <b>Ism. Kenyeres Elemér</b> .....	139
<b>Barcsai József és Barcsai Károly:</b> Népiskolai módszertan. <b>Ism. Juhász Béla</b> .....	40
<b>Becker Vendel:</b> A tanítóképzés reformja. <b>Ism. Frank Antal</b>	87
<b>Gulyás József:</b> A sárospataki ref. főiskola rövid története. <b>Ism. Balassa Brunó</b> .....	84

	Lap
<i>Horn József</i> : A közgazdaságtan tanításáról. Ism. <b>Lechnitzky Gyula</b> .....	38
<i>Kiss József</i> : Az elemi iskolai számolás- és mérés tanítás alapproblémái. Ism. <b>Suppan Vilmos</b> .....	37
<i>Kristóf György</i> : Báró Eötvös József utazásai Erdélyben. Ism. <b>Hajdu János</b> .....	139
<i>Lampérth Géza</i> : A pápai ref. főiskola története. Ism. <b>Balassa Brunó</b> .....	84
Magyar Minerva. Ism. <b>kf.</b> .....	83
<i>Marczell Mihály</i> : A lélek megismerésének művészete. Ism. <b>Somogyi József</b> .....	138
<i>Noszlopi László</i> : A szeretet. Ism. <b>Berky Imre</b> .....	185
<i>Olasz Péter S. J.</i> : A serdülő fiú a magyar regényekben. Ism. <b>Somogyi József</b> .....	186
<i>Papp Ferenc</i> : Az osztrák népoktatás. Ism. <b>Lux Gyula</b> ....	85
<i>Sacher Eleonóra és Kovácsy Jolán</i> : A női kézimunka tanításának módszere. Ism. <b>R.</b> .....	42
Új magyar könyvek, füzetek és lapok .....	51, 89, 148, 190

#### K Ü L F Ö L D I I R O D A L O M .

<i>Candaux, Emile</i> : La fonction sociale de l'éducation. Ism. <b>Kenyeres Elemér</b> .....	42
<i>Ehrke, Karl</i> : Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Ism. <b>Lux Gyula</b> .....	142
La Guerre et les Enfants. Ism. <b>Baranyai Erzsébet</b> .....	145
<i>Hübner, Walter</i> : Didaktik der neueren Sprachen. Ism. <b>Lux Gyula</b> .....	142
<i>Kemény, Franz</i> : Gräfin Maria Theresia Brunszvik. Ism. <b>Czeke Marianne</b> .....	141
<i>Köhler, Elsa</i> : Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik. Ism. <b>Márer Erzsébet</b> .....	49
<i>Krüper, Adolf</i> : Die arbeitsunterrichtliche Ausgestaltung des neusprachlichen Unterrichts. Ism. <b>Lux Gyula</b> ....	142
<i>Levinstein, Kurt</i> : Goethes Faust und die Erziehung des jugendlichen Menschen. Ism. <b>kf.</b> .....	48
Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. II. Band. Ism. <b>K.</b>	89
<i>Rossello, P.</i> : Le Bureau International d'Éducation. — Le Bureau International d'Éducation en 1930—31. — Le Bureau International d'Éducation en 1931—32. Ism. <b>kf.</b>	188



<i>Schwedtke, Kurt—Salewsky, Rudolf</i> : Arbeit und Forschung der Jugend. Wege und Ziele des neusprachlichen Unterrichts nach praktischen Erfahrungen. Ism. <b>Lux Gyula</b> .....	142
<i>Strohmeyer, Hans—Münch, Rudolf—Grabert, Willy</i> : Der neue Unterricht in Einzelbildern. Ism. <b>Lux Gyula</b> ....	146
<i>Tumlirz, Otto</i> : Die Kultur der Gegenwart und das deutsche Bildungsideal. Ism. <b>Balassa Brunó</b> .....	186
<i>Wolf, Julius</i> : Die römische Kaiserzeit. Ism. <b>K.</b> .....	142

## VEGYES.

A genfi Bureau International d'Éducation szünidei tanfolyamai. <b>Baranyai Erzsébet</b> .....	191
A kereskedelmi oktatás Japánban. <b>Láczér István</b> .....	150
A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság előadásai .....	152
A pedagógiai Goethe-irodalom bibliográfiája. <b>kf.</b> .....	52
Az Új Nevelés Világligájának 1932. évi kongresszusa ....	55 ✓
† Decroly Ovide. <b>Kenyeres Elemér</b> .....	149 ✓
Egy olasz tankönyvről. <b>Olay Ferenc</b> .....	55

## MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1932 január 23-án, február 20-án és március 19-én .....	56
Felolvasó ülés 1932 május 21-én .....	96
Felolvasó ülés 1932 október 15-én .....	152
Felolvasó ülés 1932 november 19-én .....	192
XL. közgyűlés 1932 április 16-án .....	96
<b>Gyulai Ágost</b> titkári jelentése a Társaságnak 1931. évi működéséről .....	90



# A NEMI ÖSZTÖN PEDAGÓGIÁJA.

ÚJABB SZEXUÁLPEDAGÓGIAI MOZGALMAK A MAGYAR IRODALOMBAN.\*

## 1. Szexualpedagógia és lélekelemzés.

A szexualpedagógia magyar irodalma gyarapodóban van. Legkülönbélebb táborbeli írók jelentkeznek, hogy nézeteiket, javasolataikat az ember kultúrájának és civilizációjának a maga ősi ösztöneivel való jobb harmóniába hozatala ügyében kifejtsek.

Elsőbben *Szűts Gyula* ugyanolyan ügyes, mint rövid, óvatos, nem szélsőséges, népszerű ismertetését említem a lélekelemzésről. Szerinte az ösztönök korlátozásának szükségességéből fejlődött ki — ezek fékentartására — a sajátképeni *ösztön-én* fölé az erköles értelmében emelt *felettes én*. Ennek gátrendszerét az ösztönök árjának hajtóereje egyre áttörni igyekszik. Ösztönök és felettes én harcmentes harmóniája = egészség és jó lelkiismeret. Az ösztönök túlerőre jutása = büntudat és kriminalitás. Az ösztönök, nevezetesen a szexuális ösztön letörése, elfojtása = jó lelkiismeret + ideg- és elmeéleti zavar, neurózis, pszichózis. A felettes én, illetőleg a normális lelki egyensúly kifejlődését gyakorta zavarja a gyermek környezetének magatartása, midőn reáhatásaival (szülővel együttalvás, jelenlétében történő szerelmi intimitások stb.) képzeletét, szexualitását felzavarja. Annál inkább, mert a fajfenntartás ösztöne a gyermekkel születik s legalább is mint kéjkeresés (libido) kezdettől fogva hullámzatos fejlődéssel jelen van és működik. Bár alig van gyermek, kiben az ösztönnel való harcokból ily módon belső konfliktusok ne támadnának. *Szűts* elismeri, hogy nem minden gyermek szorul lélekelemzésre, viszont szerinte indokoltabb az a követelmény, hogy *minden pedagógus vesse magát alá analízisnek*. (26. l.) „Az analízislatlan pedagógus előtt saját gátlásai eltakarják a gyermek tüneteinek, idegességének vagy rosszaságának magvát, a lelki konfliktusokat,“ minek folytán azok gyökeres elintézése terén nem tud a gyermeknek segítségére lenni, csak elítélni vagy büntetni tudja azt. Hiszem, hogy a *lélekelemzés tanainak bírálatos ismerete* a pedagógusnak új szempontokkal való gazdagodást, nem egy eset-

\* *Dr. Szűts Gyula*: A lélekelemzés népszerű ismertetése. Budapest, 1932. Mai H. és Fia kiadása.

*Szexualpedagógiai előadások*. Munkatársak: báró *Szterényi József*, *Szél Tivadar*, *Józan Miklós*, *Steiger-Kazal Dezső*, *H. Révész Margit*, *Fodor Károlyné*, *Ego. Nógrády László*, *Bexheft Armin*, *R. Végess Ilona*, *Fodor Márk*, *Pásztor József*, *Baloghy Mária*, *Pósta Sándor*, *Keller Dániel*, *Kluge Endre*. Összeállította és előszóval ellátta: *Dr. Emődi Aladár*. Budapest, 1932. Teleia-kiadványok, 15. füzet.

*Dr. Stekel Vilmos*: Üzenet az anyáknak. (Briefe an eine Mutter.) Fordította, jegyzetekkel és előszóval ellátta: *Dr. Gartner Pál*. Budapest, Novák R. és Tsa kiadása.

*Dr. Bálint Alice*: A gyermekszoba pszichológiája. Pszichoanalitikai tanulmány. Pantheon-kiadás. *Dr. Ferenczi Sándor* előszavával. 1931.

*Dr. Tuszkai Ödön*: A serdülő kor orvosi és neveléstani szempontból. Budapest, 1932. Mai H. és Fia kiadása.



ben oktatási és nevelési hibák elkerülését jelentheti. De a pedagógusok kötelező analizáltatása ugyanolyan abszurditás, mint aminőnek azt a többek által hangoztatott kívánalmat tartom, hogy viszont maga a pedagógus végezzen a gyermekeken pszichoanalízist. Minden egyébtől eltekintve felnőtt egyén analizise a Freud-féle módszerrel legalább félévet, gyakrabban 1—1½—2½ évet igényel átlag napi egy órával. Ez pedig olyan igénybevétel, mely, ha az egyén ennek ellentállás nélkül ily hosszú ideig átadja magát, legalább is e gondolatkörben saját bírálóképességének olyatén átalakulását, végeredményben feladását jelenti egy előre megalkotott ideából fejlesztett tan értelmében, aminőtől, ha egyszer belekerültek, csak egészen kivételes erősségű egyének tudnak szabadulni. Ilyenek *Freud* tanítványai közül főleg *Jung*, *Adler* és *Stekel*,<sup>1</sup> kik mindegyikének megvan a külön lélekelemzése s megvannak a maga, mesterük tanára esküvő hívei. *Szűts* szerint *Adler*, az individuálpszichológusok feje s e tan megalapítója, a szexuális ösztön nagy szerepét nem ismeri el s helyette a lelki zavarok létrehozásában inkább az önfenntartó (önérvényesülési) ösztön harcainak tulajdonít jelentőséget, módszere pedig elméletileg „a tárgyilagosságot bírálókat... nem bírja ki“, míg gyakorlatilag nem egyéb, mint „a szélesebb alapú szuggesztiós eljárások“ egyike. *Jung* is kétségbevonja a gyermekkori szexualitás nagy jelentőségét a bűn és betegség keletkezésében, módszere pedig „a szuggesztiós nevelési és elemző eljárások között találja helyét“. *Stekel*-ről mint az ú. n. orvosanalitikai iskola vezérééről úgy vélekedik, hogy módszere, midőn a nem-tudatos feltárásának munkáját nem a betegre bízta, hanem azt aktívan irányítja, „teljesen távol áll a lélekelemzéstől“ s nem egyéb, mint művésziesen intuitív és alapos orvosi foglalkozás a beteggel.

Bár nálunk a sajátképeni szexuálpedagógusok tábora jórészt nem igen vesz tudomást az analitikusok tanításairól, ezeknek, legfőképen *Freud*nak és *Adler*nek hatása valamennyire benne van állásfoglalásaikban. Benne van a *Teleia* által rendezett s most füzetben kiadott *Szexuálpedagógiai Előadások* 16 jeles előadójának gondolatmenetében, indítványaiban is. Ezen előadások melegen ajánlhatók a pedagógus olvasók figyelmébe, mert a gyermek nemi életének problémáit a legkülönbözőbb szempontokból, a szülő, az író, a pedagógus, a statisztikus, a politikus, a sportember, az iskolaorvos, a gyermekorvos, az ideg- és elmeorvos nézőpontján át röviden, okosan, hatásosan világítják meg. Nem egyre közülük a továbbiakban még visszatérünk.

## 2. *Stekel* üzenete az anyákhoz.

*Freud*nak tőle elszakadt kiváló tanítványa, *Wilhelm Stekel* három kötetben ad levélbeli tanácsokat egy úrihölgynek az élet jóformán valamennyi kényes kérdésében, legfőképen a gyermek testi és lelki nevelésére vonatkozóknak. Az első rész: *Kis gyer-*

<sup>1</sup> Ideszámíthatók a kiválóbbak közül maga *Bleuler* is, valamint *Frank* stb.

mekkor (esesemökortól kétéves korig), a második rész: *Óvodás kor és az első iskolás évek*, a harmadik rész: *Serdülő kor és az érettség kora*, kötetenkint 60—80 lapon ismerteti Stekel álláspontját a hozzá intézett orvosnevelésügyi kérdésekben.

Eltelkintve a három életkorbeli fokozattól, a kérdések tárgyalása mindennemű felismerhető tervszerűség nélkül, szinte ötletszerűen történik, ahogy a szerzőnek egyikről a másik éppen eszébe jut. Igaz, hogy éppen ez a kötetlenség, kapcsolatosan a levélformával, bizonyos kellemes fesztelenséget biztosít, ami legalkalmasabb forma annak a pszichoanalitikus atmoszférának megteremtésére, melyből a mű minden tétele megszületett s melyet szerzője olvasói elméjében megalapozni s az élet minden helyzetében tetteik irányítójává determinálni igyekeznek. Szemben azon irányzattal, mely az egyént öröklött alkatában véglegesen megszabottnak tekinti, Stekel is *az ideges betegségeket tulajdonképpen a környezet folyamányainak tartja*. Eppen ezért szülőknek és nevelőknek meg akarja mutatni „azt a biztos utat, amelyen járva elkerülhetik a lelki betegségek veszedelmes zátonyait“. Mindannyiunk lelkében egyformán él — mondja előszavában a fordító *Gartner Pál* is — az értelem és a szenvedély s rajtunk, nevelő munkánkon múlik, hogy mi fog győzedelmeskedni: az Isten vagy az állat. Az ideg orvos látja meg leginkább — folytatja a harmadik rész előszavában a fordító — azokat az okokat, melyek következtében a boldogságra és egészségre teremtett ember a földi pokol minden kínját szenved el... Mintha felnőtt nem lehetne boldog! A felnőtteknek is boldognak kell lenni és kötelességünk közkinccsé tenni azokat a tapasztalásokat, amelyeknek birtokában az utódokra emberi jövő vár.

Ez kétségtelenül szépen hangzik. Ám nékem azt kellene megmondanom, vajjon az *Üzenet az anyákhoz*, mely az anyákon át az egész intelligens világhoz fordul, mennyiben felel meg a világboldogítást újszerű nevelési eszmék maghinto munkájával megvalósítani akaró céljának. A 38 levélben sok száz, fontosnál fontosabb neveléstani kérdést érint a szerző. A legtöbbet könnyedén, pár szóval, pár sorban a rutinos író s a nagy tapasztalatú, de teljességgel pszichoanalitikus hitvallású orvos szinte dogmaszerű határozottságával intézi el. A problémák jelentékeny részénél azonban eljárása megváltozik. Mennél fontosabbak s főleg mennél kényesebbek, annál bizonytalanabbá és — határozott hangja, ritkított betűi ellenére — annál inkább önmagának ellentmondóvá lesz, néhol pedig az olvasót a legkényesebb ponton tanácsalanul magára hagyja a vezetés, melyre a világboldogítás eme lelkes, lángoló meggyőződésű, de egyáltalán nem ugyanoly világosságú és alaposottságú kis enciklopédiája vállalkozott. Eppen ezért szükséges, hogy ezen kétségtelenül mind szerzője, mind fordítója részéről legnemesebb intenciókkal írott munka kapasan rámutassunk arra, mennyire nem ád az analízis a valóságban éppen a kritikus pontokon elfogadható és követhető megoldást. Bizonyításként a nemi felvilágosításnak, a gyermekek önfertő-

zésének, a fiatakorúak házasságot megelőző nemi életének és a házasodásnak, ezzel együtt az egészséges utódok nemzésének Stekel leveleiben található fejtegetéseit tartjuk szükségesnek értékre megvilágítani.

3. *Nemi felvilágosítás. A gólyamese. Őszinteség a gyermekkel szemben. A mezítelenség kultusza, mint nevelési eszköz.*

Már a kisgyermekkorról szóló első kötetben tárgyalja Stekel e kérdést. Világos, hogy „a nevetséges gólyamesét száműzni kell a gyermekszobából“. Rendben van. Mit tegyünk azonban a helyére? Mert az ezirányú kíváncsiság minden épelméjű gyermekben, amint testvérkéje van érkezőben, de előbb-utóbb anélkül is, felbred. Stekel szerint általában a kisgyermeknek kérdezési kényszere mögött mindig az a kérdés rejlik: *hogyan születnek a gyermekek?* A szerző azt az igen helyes nevelési elvet vallja: *a gyermeket igazmondásra kell nevelni.* A gyermekek nem tudják megbocsátani, ha — akár apró dolgokban is — félrevezetik őket. Igaz, hogy nyomon követi ezt a helyes tételt ritkított szedésben az a nem kevésbé helyes figyelmeztetés: *az őszinteségnek is megvannak a maga határai.* Mit tegyen tehát a szülő, mit a nevelő? A gólyamese helyében Stekel tanácsa: Mondja meg a gyermekének az igazat! Mondja azt, — ezt az egyetlen szöveget ajánlja a szerző, — hogy: a gyermek az ön szíve alatt nő, a vérrel táplálja, mindig nagyobb és nagyobb lesz és a végén megszületik. Ezt a boncélettani misztériumot sem az első, sem a második kötetbeli gyermek egyhamar meg nem érti s feltehetőleg képzeletét még a gólyamesénél is megemészthetetlenéből és súlyosabban fogja megülni ez a felvilágosítás. A szív alatt hordott gyermek, az anya vérével való táplálkozás éppen elég sűrű misztérium. Soha ne hazudjon a gyermekének! Ez bizonyára nem jelentheti azt, hogy mindent, ami igaz, csak azért, mert igaz, megmondjunk a gyermeknek, aki azt kellően feldolgozni sem értelmileg, sem kedélyileg rendszerint nem képes. Még a már érettebb, serdülő gyermeket is, ki már nagyon sokat sejt és egyetmást tud, tapasztalásom szerint nem egyszer egész valójában súlyosan megrendíti s egy időre, mely hosszú is lehet, megzavarja az az óvatos és teljesen megfelelő hangú és tartalmú felvilágosítás is, mely előtte a nemi élet tényeit hozzátartozóira is érvényes bizonyosság fokára emelte. Az egyébként egyáltalán nem szűkszavú Stekel, aki számos érdekes példát hoz a gyermekek idevágó kérdéseire, a fenti szövegen kívül semmi egyéb változatot nem ajánl és egy szóval sem említi, egyaránt érvényes-avagy mennyiben változzék a fenti szöveg a 4—5—6—10 éves gyermekkel, mennyiben fiúval, illetőleg leánnyal szemben.

Biztosan Stekel is találkozott már esetekkel, mikor a felvilágosított fiú, amint teheti, maga köré gyűjti kisebb testvéreit, fiúkat, lányokat, néha ismerősöket is s előadja nekik a nagy szenzációt, nem egyszer szemléltető oktatás kíséretében. Nem mindig

tragédia az, ami ebből fejlődik, de éppen nem mindig tréfa sem. A kisebb gyermek, igen gyakran a nagyobb is, nem egyszer tévesen értelmezi a kapott választ s fiú is, lány is nem egyszer nagyobb talányokkal fejében jár tovább kora gyermekévében, mint ha azt felelték volna neki, amit az analitikusok súlyos hibának tartanak, ami pedig igenis *leginkább felel meg a valóságnak*, t. i., hogy: *ma* ezt még nem érted. Az értelmesebb, már fejlettebb gyermeknek mondható legfeljebb ilyesmi: „Ma még azt sem tudom neked jól megmagyarázni, hogy miért *virít* tavaszkor a virág, miért és hogyan *terem* nyáron gyümölcsöt a fa. Majd valamikor, ha már elég okos vagy hozzá, tanulod és megérted. Egyelőre szép dolog és örülj neki, hogy *van* virág és ugyebár jó, hogy *van* gyümölcs. Különböztet hiszen tudod: az állatnak is terem néha gyümölcse, a kölyke. Meg az embernek is. Ez a kis gyerek, Te is ilyen gyümölcs vagy. Vigyázzunk rád, hogy jól érj meg.“ Az analógiák útja ezzel nyitva van. Később elmondhatjuk, hogy miként a mandula, dió a tokjában, az állat kölyke s a kis gyermek is az anya hasüregében lévő, gondosan megvédett tokban, a méhben, érik meg. Az állat gyorsan, az ember sokkal-sokkal lassabban.<sup>2</sup> A gyermek, ha akar, kombinálhat, nincsen benne veszedelem. Amit látott, idevágót hallott, avagy ezentúl fog tapasztalni, azt ebbe a vázba önmaga is bele tudja és fogja fokozatosan korrektúrákkal illeszteni. És azután 10–12–15 éves korában — ha a körülmények úgy kívánják, előbb is — feltéve, hogy erre magát alkalmasnak ítéli, a szülő, a férjezett, idősebb nővér, esetleg a házi- vagy iskolaorvos, alkalmat adhat ismételt is a gyermeknek arra, hogy kérdezzen. Ugyanekkor viszontkérdéssel megismerheti a gyermeknek már meglévő ezirányú fogalmait s a fejlettség és érzékenység fokához mérten óvatosan korrigálhat, kiegészíthet. Alkalmilag háziállatok falun, de városban is erre jó anyagul szolgálhatnak. Ám itten is óvakodni kell az analógiának túlhirtelen feltárásától. Végezze el azt fokozatosan a megadott váz kitöltése útján magának a gyermeknek gondolkodó elméje. A *fordító* helyesen érzi, hogy mestere szövegében itten pótolni való maradt. Ám — nézetünk szerint a célon túllőve — a hasáb alatt azt mondja: „Mindég arra és csak arra kell felelni, amit a gyermek kérdez. A válasz egyszerű és igaz legyen és ne féljünk a kényelmetlen és illetlen vallomásoktól, mert a gyermek nem a pikantériáért kérdez.“ Tehát a kérdésekre adott válaszokkal *kíméletlen nyíltság* volna a helyén. S ez éppen *nincsen* helyén. Jellemző, hogy maga Stekel, ki a nemi felvilágosítás kényes és nehéz kérdésében a gyermekkel szemben, tekintet nélkül korára, a teljes őszinteséget ajánlja, maga is a harmadik kötetben (58. lap) igen szépen, okosan és helyesen mondja: „A titoknak is megvan a maga funkciója az ember lelki világában. Ha egy titkot elveszünk az ifjúságtól, akkor másikat fog keresni. Mindig lesznek homályos, érthetetlen és sejtelmes titkolózások.“

<sup>2</sup> Esetleg jó, bár az analógia benne gyengébb, Fodor középiskolai tanár példája (Szexualped. Előad. 61. 1.): „Bennem termettél, mint almában a mag.“

A mezítelenségnek napjainkban terjedő kultuszáról szólva *Stekel* éppen ez oknál fogva elítéli még az *egyneműek mezítelen tornáját is*, annál inkább a *különneműekét*, úgyszintén *szülők mezítelen együttfürdését gyermekeikkel*. Vitába száll egy analitikus írónővel, ki igenis e kultusznak előharcosa. „Szép szavakat mond a laikus analitikus nő, praktikusán azonban kivihetetlen ez a tanács, mert nincsen tekintettel a káros következményekre.“ Mi is így vélekedünk. Majd ha az ember megint olyan fokra súlylyedt, hogy barlangokban vagy fák tetején él, akkor mondhat le a szemérem követelményeiről. Bizonyos azonban, hogy a mezítelenség kultusza, mint a meztelen igazmondás nyomában járó árny, ma már igen konzervatívnak feltételezhető elméket is inspirál. Így éppen a *Szexuálpedagógiai Előadások* egyik kiváló munkatársa, *Józan Miklós*, láthatólag az élet valóságaival szemben tanúsított tájékozatlanságában mintaként hivatkozik egyes nyugati országok Rousseau és Pestalozzi elvei szerint vezetett vidéki nevelőotthonaira, melyekben „pőrén fürödnek szabadban tanítók és tanulók. A nemi kérdést ott nyíltan tárgyalják, mint egészen természetes dolgot, ami önmagától értetődik... Ez a legjobb gyógyszer a nemi kívánságok túlkapásai és eltévelyedései ellen“. S utána fájdalommal jegyzi meg: „Hogy nekünk — egy-két kísérlettől eltekintve — mikor és hol lesznek ilyen nevelőotthonaink, ki tudná megmondani?“

Egy másik analitikus író, *Bálint Alice*, *A gyermekszoba pszichológiája* című komoly tanulmányában, mely pedig analitikus voltának határozottságában szókimondóbb, merészebb és egyvonalúbb, mint *Stekel* levelei, szintén megállapítja, hogy a gólyamesét a gyermek becsapásnak érzi és már kicsi korában, mire a szerző számos, igen találó példát sorol fel, igyekszik magának annak pótlására mindenféle elfogadhatóbb elméletet alkotni. Érdekes azonban, hogy *Bálint Alice* olvasójának, ki elé jogosan és helyes, őszinteségében is finom, meleg módon tálalta e kérdést, mint számos nevelési probléma kulcsát, egy szónyi tanácsot nem ad, hogyan és mint próbáljon a kérdésben csemetéjével őszinte lenni.

*Tuszkai Ödön* is *A serdülőkor orvosi és neveléstani szempontból* című most megjelent okos kis könyvében a nemi felvilágosítás módjáról csak annyit árul el (119 l.), hogy a szülőnek és nevelőnek igyekezni kell megszerezni a gyermek bizalmát, hogy az e „sokszor igazán végzetes felvilágosítást“ ne lexikonból, ne cselédek avagy kocsisok útján szerezze meg. *Tuszkai* egyébként maga is elismeri a gyermek nemiségének már a 8–10 hónapos korban, sokszor korábban, máskor későbbben való első jelentkezését, majd egy újabb erotikus hullám mutatkozást a 3–4 éves, majd megint a 9–11 éves korban mint ú. n. praepubertásos periódusban. *Révész Margit* a *Szexuálpedagógiai Előadásokban* lányokra e harmadik szakot a 11–14. életévre teszi. *Tuszkai* említi is saját felvilágosító előadásait, melyeket fiúknak, lányoknak, mint iskolaorvos tartott. Tanácsadásait s felvilágosításait azon-



ban itt tárgyalt könyvében nem közli s ezek különben is csak már serdülő vagy serdülés utáni fiatalokra vonatkoznak.<sup>3</sup>

#### 4. Maszturbáció (onánia, önfertőzés, önkéjlgés).

Helyesnek tartom a pszichoanalitikusok azon törekvését, hogy az önfertőzésről fiatalok, szülők, nevelők, de nem kevésbé orvosok körében itt-ott még ma is fennálló, e szokás helytelen, illetőleg káros voltát túlzottan sötét színekkel kifestő felfogásokat a valóságnak megfelelő mértékre redukálják. Miként azonban a legtöbb vitatott kérdésnél lenni szokott, úgy történt a jelen problémánál is. Ellensúlyozásként a Freud-iskolabeli analitikusok, de részben *Stekel* és hívei is *valósággal egészségtani berendezésnek állítják be az önfertőzést*, melyet pedig a mult század orvostudománya túlnyomóan az egészséges fejlődésre súlyosan veszedelmesnek, szellemi és testi visszafejlődést okozónak, gerincagyi és agyi szerves megbetegedéseket előidéző rémnak festett nemcsak a fiatalság fantáziájára spekuláló népszerű könyvekben, de komoly orvostudományi munkákban is. Szó sincs róla, már jóval *Freud fellépése előtt Mantegazza* és mások is tiltakoztak az ily beállítások ellen, melyek a fiatalságban az elriasztás kedvéért súlyos büntudatot, depressziókat, egyre megújuló, de egyre újra megszegett fogadalmakból táplálkozó kétségbeesést, itt-ott öngyilkosságot is eredményeztek. Bizonyos azonban, hogy e túlzások ellen a következetes hadvezetés kezdeményezése az analitikusok részéről történt. Az *Üzenet az anyákhoz* magukat az anyák millióit akarja belévonni felvilágosításaival abba a propagandába, melynek főcélja *az ifjúság lelkének felszabadítása egy téves büntudattól* s annak főleg az érzékenyebbeknél mutatkozó következményeitől. A szándék helyes, a vállalkozás érdemes. A hiba az, hogy *Stekel* is beleesik ugyanabba a túlzásba, mint legtöbb analitikus társa s a fordítóval együtt majd hogy oltárt nem emel az önfertőzésnek. Tudniok kell az anyáknak, — mondja *Stekel*, — hogy „*a csecsemők onániája normális jelenség. A szülők ne búsuljanak emiatt*

<sup>3</sup> „Úgy véltük, sok mással egyetemben, hogy a középiskola két felső osztályába járó tanulók vannak azon korban, melyben a szükséges felvilágosításokat meg kell adni... (95. l.) „A felvilágosítás kérdése... 17–18 éves fiúk előtt meghaladott álláspont; az, amiről szó lehet: az a genitális élet egészségtana, illetőleg e bántalmak megelőzése“ (98. l.). „A haladó orvosi tudomány vívmányaként, de a magam legjobb meggyőződése alapján is az abstinenciát, a tartózkodás elvét hirdetem a baj megelőzésének tanában“ (97. l.). Ezzel nehezen egyeztethető össze egy további kijelentés, mely szerint ahogy *A pályaválasztás konfliktusairól* szóló fejezetben mondja: „egy 6–7 éves kisleányka szülői... kértek tanácsot tőlem, mit tegyenek, hogy kisleányuk ne legyen táncosnő... mert nekik táncosnőkről különösen súlyos előítéleteik voltak s így mindenekelőtt a szülőket kellett meggyőzőm arról, hogy ez a felfogás elavult és hogy nem igaz, hogy minden táncosnő... erkölcsstelségbe esik, mert ma a nőket kiszabadítottuk a nemlélet börtönéből, midőn a szexuális életet nem tartjuk „az erkölcsnek“. Másrészt azonban nem azért él valamely táncosnő nagyobb szexuális életet, mint más, mert a pálya kényszeríti erre... hanem a természettől nagyobb erotikumú nők mennek táncművésznőnek esakúgy, mint valamely más irányú művészi pályára, mert ez a művészet az ő szexualitásukat a szó legnemesebb értelmében *szublimálja*“, (185. l.). Ez bizony *csupa ellentmondás*.

és hagyják a gyereket, csináljon, amit akar.“ (I. 15.). Sőt ellenkezőleg „ennek megzavarása kiszámíthatatlan következményekre vezet.“ (15. lap.) Hogy honnét veszi Stekel ezt a, viszont az anyákat rémesen fenyegető állítását, illetve ezt állítólag alátámasztó biztos tudását, az előttem rejtély. A továbbiakban azt is közli Stekel az anyákkal, hogy a csecsemők onániája igen gyakran *eszméletvesztésszerű rohamokban* mutatkozik, még pedig a párosodás aktusát utánzó ütemes rángatózással, melyet még tapasztalt gyermekorvosok is csodamódra epilepsiának hajlandók nézni. Merész, következményeikben végig nem gondolt, könnyen súlyos tévedésre, sőt későbbi epilepsiák alapjának megteremtésére vezető kijelentések ezek. De onánia Stekel szerint az *ujjak szopása*, a szoptatóanya blúza után kapkodás, a párnaesücsök szájbavétele és az *ágybavizelés* is mindig legalább is szexuális jellegű. Stekel szerint: „fontos szabály az, hogy a *gyermeket magára kell hagyni, hadd foglalkozzék magával.*“ (17. l.) De mit csináljon az anya ezzel a négy lapon át fejtegetett tanáccsal, ha az ötödiken viszont azt olvassa, hogy a *gyermekek dühössége*, valamint a *félelmetes hangrésgörcsök*, miket kitűnő tanárok is tévesen angolkórságból eredőknek tartanak, s az ellene rendelt iróztató csukamájolajjal keserítik el a gyermek életét, úgyszintén a *fulladásos rohamok nem egyebek, mint a magára hagyott és ezáltal „megkínzott gyermek dühkitörése.*“ (21. l.) Eszerint egyaránt bűnös, aki gyermekét magára nem hagyja és az, aki magára hagyja.

Voltaképen csak a harmadik kötetben tudjuk meg, hogy az *első gyermekkori onánia* helyes neveléssel a serdülés korszakában megszüntethető, illetőleg a serdülés korában *magától* szűnik meg. Zárójelben azonban ezt találjuk: „legalább is a legtöbb esetben.“ Ha ez igaz volna is, bizonyos másrészt, hogy a legtöbb igazi onánia a serdülés korában kezdődik. Ezt a *serdülőkori onániát* azonban már sokkal komolyabb valaminek tartja maga a szerző is. Szerinte is gyakran okoz súlyos lelkiismeretbeli konfliktusokat és sok serdülőkori öngyilkosság vezethető vissza az ellene folytatott kilátástalannak tetsző küzdelemre. Ám, hogy mi lesz ebből az egyént elég gyakran a felnőtt korba, sőt a házasesetbe is elkísérő, a fizikai szerelem igazi örömeitől alattomos konkurrens erejével számos esetben partnerével együtt megfosztó szenvedélyből, hogy *mit tanácsoljon ellene a szülő, a nevelő, az orvos*, a harmadik kötetben is megfelelkezik nyilatkozni a szerző. Csak a *fordító* gondoskodik némi pótlásról — a hasáb alatt. „Nagyon kevés ember van tisztában azzal, hogy az éjjeli magömlés és az onánia teljesen ártalmatlan, — mondja. — Az onániából semmiféle testi vagy lelki károsodás nem származik és csak a helytelen felvilágosítások és némi ijesztgetések következtében túlterhelt lelkiismeret tüneteit érzik a bűnös onanisták. A serdülőkori után magasabb nívón, a nemi egyesülés formájában intézi el az egyén a nemi vágyait. Ha felnőtt onanizál, az sem káros, hanem káros lelki jelenség... stb.“

*Bálint Alice* szerint is feltétlenül szükséges, hogy „az onániának, mint az egyik legfontosabb lépésnek az egészséges szexuális organizáció irányában megadjuk a megillető helyét.“ (66. l.) Sőt szerinte „az onánia elmaradása éppúgy betegségnek minősíthető, mint a mértéktelen onánia.“ S „nyugodtan engedélyezhető“, de csak „mindaddig, míg nem veszélyezteti a gyermek szociális teljesítőképességét (játék, iskola, pajtáskodás).“ Ezen határvonal szerintünk nagyon is homályos. Pedig egyébként Bálint Alice igyekszik világos tanácsokat adni a nevelőknek, hogyan lehet elnéző magatartás mellett az onánia mértéktelenné válását megakadályozni. Hangsúlyozza, — igen helyesen, — hogy az onánia nemcsak testi, de egyúttal bonyolult lelki s főleg fantáziákkal kapcsolatos folyamat. Ezek tartalma szerinte a gyermek első szerelme, — az analitikusok szerint tehát a másik nembéli szülő, — minek folytán az itt támadó összeütközéseket a félelem és büntudat érzelmei kísérik. Minél súlyosabban kínozzák a gyermeket e fúriák, annál inkább menekül az onániába, mint vigasztalóba. A félelmét még növelő fenyegetések és ijesztgetések e bűvös kört csak erősíthetik. A szerző nevelési tanácsa az, hogy óvakodjunk attól, hogy a gyermeket akár túlzott szigorral, akár túlzott kényeztetéssel arra készítessük, hogy a mértéktelen önkéjelgésben<sup>4</sup> keressen vigasztalást. Ne megtorló intézkedéssel, sem fenyegetésekkel ne próbálkozzunk, de igyekezzük megtudni, nem történt-e valami, ami a gyermek lelki egyensúlyát megbolygatta. „Sohase felejtjük el, hogy az onánia nem rosszság, hanem az unatkozó, beijesztett vagy túlzó gyengédséggel felizgatott gyermek vigasztalója.“ Az okokat kell tehát kitudnunk s kiküszöbölnünk, és csak azután próbálkozhatunk meg a szokássá vált önkéjelgésnek intelmekkel, foglalkoztatással és az önmegtartóztatás jutalmazásával való megszüntetésével.

Lényegileg az analitikusok tanításával egyezik meg e téren *Tuszkai Ödön* álláspontja is. Szerinte a mai gyermekek, tán kárpótlást keresve a sok örömtelenségért, még általánosabban onanizálnak, mint elődeik. Az egyáltalán nem erotikus, tehát nem önkéjelgő gyermekek túlnyomó része fejletlen, infantilis, beteg avagy homoszexuális, esetleg egyéb perverz hajlamosságú. Megállapítja, hogy bár a szemérmetességet „bizonyos helyes és egészséges határok között“ ápolnunk kell, másrészt az onánia „bizonyos mérsékelt határok között“ nem félelmetes jelenség és „általában elszoktatható minden további káros hatás nélkül.“ Hangsúlyozza, hogy maga az önfertőzés szó helytelen, hiszen semmiféle fertőzéssel nem jár. Sőt némiképen pártolja is a szokást, midőn kijelenti, hogy általa a serdülő vagy fiatalok önfertőző nem keresi fel az olcsón és könnyen elérhető másik nemet, miáltal az onánia bizonyos védelmet nyújt a valóságos nemi fertőzés ellen (116. l.). Másrészt szerinte azon kérdésre,

<sup>4</sup> Ezt a magyar kifejezést ajánlanám a tartalmilag téves „önfertőzés“ helyett.

hogy ártalmas-e a maszturbáció, határozott igennel felelhetünk, és hangsúlyozza, hogy szokássá válása, intenzív üzése teljes testi és lelki kimerüléssel, akaratgyengeséggel, törődöttséggel, neuraszténiával és hisztériával stb. is járhat. (102. l.) A *leszoktatás eszközeiként* a tornát, köteleességteljesítést, főként a szülőhöz, nevelőhöz való bizalom fejlesztését ajánlja. Igen okosan elismeri azonban, hogy mindennek megvalósítása „a gyakorlatban sok gondot okoz és nem mindig sikerül.“ Végül, bár a pszichoanalízis tanításait jó részükben magáévá teszi, óv annak túlzásaitól és helyesen azt ajánlja, hogy: sehogyz se rendezzünk vadászatot a gyermek szexualitásának kifürkészése és kiölése céljából. (120. l.)

Közel négy évtizedes orvosi tapasztalás alapján itt, a pedagógus fórum előtt *magamnak* is le kell szögezmem, hogy igenis, az *önfertőzésnek, főleg ahol gyakrabban és hosszabb időn át sűrűn* — egyes esetekben szinte elképzelhetetlenül sűrűn — *űzik, érzékenyebb idegzetűeknél,* egészen függetlenül az elég gyakran hiányzó ijesztgetésektől és lelki harcoktól is, *megvanak a káros következményei.* Igen gyakran a szenvedéllé vált szokásnak a figyelem s főleg az emlékezőképesség időleges, de néha az egész életre terjedő igen feltűnő megromlása az első velejárója. Ennél az iskolai haladást néha számbavehetően hátráltató tünetnél komolyabb az elhúzódó, nevezetesen az érett korba is benyúló önkéjlgés nyomában mutatkozó, mindennemű önszemrehányástól s hasonlótól teljességgel függetlenül beálló nemi ideggyengeség (neurasthenia sexualis) a maga különböző formáiban a férfiaknál és a normális *szexuális kējérzés hiányosságá vagy teljes hiánya,* illetőleg ebből eredő kielégíthetlenség a *női nemnél.* Hogy ez sok örömtelen szomjúságnak, örökös keresgélésnek, házasságrontó, néha házasságbontó imbolýgásnak, néha a jellemet alapszerkezetében megváltoztató, az egyénre, környezetére egyaránt érthetetlen nyugtalanságnak, a legkülönbözőbb ú. n. ideges tüneteknek a közös forrása, arról bővebben értekezni, túlmenne jelen sorok sajátképeni keretén.

##### 5. A fiatalság házasságon kívüli nemi élete.

*Stekel* fordítója, *Gartner Pál,* aki a hasáb alatt nem egy helyütt túlmezy a mester, illetőleg a szerző proféciaín, — mint már fentebb is idéztük, — a maga részéről egy szerény jegyzetben az önkéjlgés ellen igen rövid és gyökeres megoldást vél ajánlhatni, melyet bátran le is ír: „A serdülőkör után magasabb nívón a nemi egyesülés formájában intézi el az egyén a nemi vágyait.“ A „magasabb nívót“ nem egészen értjük. Ami félre nem érthető, az az, hogy a serdülőkör után a nemi ösztön kielégítését a *lege artis* nemi egyesülésben találja megoldhatónak — mindennemű feltétel megszabása nélkül. Valóban, az *ifjaknál* ez többnyire így is van. Lehet vitatni, hogy ez jó-e vagy helyes-e. Semmiesetre mindenkire egyforma, egységes merev

szabállyal e kérdés a tapasztalat tanúsága szerint el nem intézhető. A nemi absztinenciáról a *Teleia* által kiadott Szexuálpedagógiai Előadásokban közölt *Nemi betegségek elleni védekezés tízparancsolatja* azt hirdeti: „Nemi tartózkodás soha nem tesz beteggé, sőt erősíti s izmosítja testedet és lelkedet, záloga lesz házasságod boldogságának és biztosítja ivadékaid egészségét.“ Az erősen pszichoanalitikus gondolkodású s szigorúan természettudományos alapon álló svájci pszichiáter, *Bleuler* is feltétlenül ártalmatlannak mondja a nemi absztinenciát. *Magam* is az *absztinenciát* nem egy esetben igazoltnak találtam, de elhallgatnám az igazságot, ha ki nem mondanám, hogy nem mindenkire ártalmatlan. Nevezetesen oly esetekben, ahol a korai házasság a gazdasági vagy egyéb viszonyok folytán kivihetetlen s ott, ahol a férfi szüziessége kényszerűen a harmincas évekbe is belenyúl, később az évtizedes gátlások, a tartós nemhasználat és az elnyomás az ivari képesség aktiválódását, midőn az sorra kerülne, felette megnehezítik s az ehhez kapcsolódó lelki tusákból súlyos válságok támadhatnak, amint ezt is nem egy esetben láttam. Valóságban az absztinenciára való tartós reáhatározásra s annak mindennemű maszturbációs aktivitás nélkül való, a férfikorba belenyúló megtartására leginkább az olyan alkatúak hajlanak, akik részben belső mirigyrendszeri (endokrin), részben idegfejlődési tényezők hatása alatt hűvösebb, elnyomásra, hasadásra hajló (schizothym) jellemalkatuknál fogva ab ovo természetszerűleg készebbek az ily, akár félelemből, akár rajongásból eredő ideális áldozatokra. Éppen ezek azonban már ezen alkatukból kifolyóan, de még láthatólag fogadalmuk megtartása szolgálatában is az ösztönük magasztosításáért vívott küzdelmükben nem egyszer hajlamosabbak kóros ösztönirányzatoknak legalább gondolatokban, akarásuk ellenére való kitermelésére, ebből fakadólag énjük hasadásaira.

Érdekes, hogy éppen a legkritikusabb ponton, a *szüziesség kérdésében* sem *Stekel*, sem szüksézáví fordítója *nem tesz különbséget a két nem között*. Eszerint a serdülőkor után a nemi egyesülés a lányokra nézve is magától értetődő elintézés-ként volna tekintendő. Tudjuk, hogy a valóságban, nemcsak napjainkban, hanem régi időkben is, nem egy helyütt többékevésbé titokban valóban így volt, illetőleg így van, s hogy modern írók ezt irányregényeikben éppen az analitikusok hatása alatt elég nyíltan propagálják is. Maga *Tuszkai Ödön* is azt írja, hogy „ma a nőket kiszabadítottuk a nemi élet börtönéből, midőn a szexuális életet nem tartjuk az erkölcsnek.“ (135. l.) Sehol egy szót nem látunk ellenben az ily, a házasságot megelőző nemi kieléssel együttjáró életmód természetes, illetőleg természetellenes következményeiről, a megtermékenyülés ellen való, súlyos lelki izgalommal és felette gyakran testi veszélyekkel, néha egész életre terjedő károsodásokkal kapcsolatos küzdelmekről, a nemi infekció bekövetkeztének veszedelmeiről, az ily életmódhoz nem egyszer kapcsolódó értelmi és etikai lecsúzás-

ról már a házasság előtt. Akik a nagyközönségnek, az anyáknak írván, hirdetik a nő, a lány illetén nemi felszabadítását, nem vehetik rossz néven azt a kérdést, melyet lehetetlen hallgatással mellőzni: ajánlják-e ezt a távolállóknak nyomtatásban ajánlott lépést tőlük kevésbé távolállóknak is?

Ismerjük az érem másik oldalát is, a valóban *ép alkatuk ellenére* hosszan vagy végleg *hajadonon maradt szűzek* számtalanszor keserves sorsát. Tudjuk az *ivari ösztön szublimálásának* ott, ahol ez az ösztön a maga becsületes erejében ölelésre és nem-tudatosan magzatra vágyva jelen van, *csak papíroson könnyedén megvalósítható lehetőségeit*. A természettudományos álláspont nem lehet hajlandó egyszerűen pálcát törni és kárhozatra ítélni azokat, akik becsületes küzdelemben esetleg mégis elbuktak, avagy a fentiekhez hasonló tanácsok alapján „meggyőződésből”, mintegy „a haladás úttörőiként” léptek a szabad szerelem merész és veszedelmes ösvényére. De teljesen *abszurdnak tartjuk a nemi közlekedés elvi megengedését vagy pláne ajánlását a lányoknak* mindaddig, míg az emberi társadalom a házasságnál számos gyarlósága ellenére tökéletesebb, az *egyént és a családot* testileg, szellemileg és erkölcsileg nagyobb biztossággal tűrhetően meg nem védő intézményt ki nem fejlesztett. Erről pedig — a ma emberét ismerve — belátható időközön belül előreláthatólag csak regényekben lesz szó.

Mindezen nehézségekről *Stekelnek* az anyákhöz intézett három kötetében, a nemi kérdést szinte minden levélben újra felszínre hozó tárgyalás ellenére, alig van szó. Hacsak nem tartjuk elintézésnek a következő tanácsot, mit Stekel harmadik kötetében (18. l.) ad. „A szerelemről és a szexualitásról, mondja szemrehányóan az anyának, ki lányát állítólag azzal kergette bele egy hitvány esábitóval való intim viszonyba, hogy a szexualitást meg akarta vele útáltatni, meg kellett volna mondania, hogy az embernek érettnnek kell lennie a szerelem szentségeinek elfogadására és az ártatlanság megőrzését tűzze ki ideálnak, amíg az az egy, az igazi férfi, elérkezik.” Házasságról mint feltételről szó itten sincsen. Arról sem, hogy mik legyenek a lányra nézve az „*igazi férfi*”-nak biztos kritériumai.

#### 6. A házasság és a nemi ösztön legitim teljesülése.

*A nemi probléma házasság előtti nehézségeinek* útvesztőjéből a kivezető utat általában a *korai házasságban* szokták keresni s a gyakorlatban is, ahol lehet, megvalósítani. Valóban, ez volna ma a legjárhatóbb s legtermészetesebb út, ha a gazdasági élet rettenetes nehézségeinek egyre újabb fokozódása szinte tiltó falat nem emelne az ily megvalósítások elé. Nehéz megmondani, nagyobb erkölcsi bátorság vagy nagyobb könnyelműség kell-e manapság az ily házasságokhoz, főleg ha nem jelentenek eleve is *szövetkezést a családalapítás elhárítására*. Meglepő módon Stekel a korai házasságot ugyanúgy ellenzi,

mint a *fiatalkorúak próbaházasságait*. Igen helyesen mondja, hogy *férfi csak akkor nősülhet, ha feleségét el tudja tartani*. Stekel egyébként még a *korai eljegyzést sem ajánlja*; egyebek között azért sem, mert „az ideális követelés az lenne, hogy a jegyesség tartama alatt mindkét fél tiszta maradjon. Erre pedig a legkevesebb ember képes.“ (66. l.) Tehát Stekelék receptje szerint: a) eljegyzés előtt a megelőzőleg adott tanácsok értelmében a serdülés befejeztével szabad a szexuális kiélés fiúra is, lányra is bárkivel, akit az igazinak tartanak, csak b) éppen az eljegyzés alatt állana a bőjt. Lám, minő zsákutcába keveredik szerzőnk s mily kínos őszintétlenséggel vergődik, hányódik saját meggyőződésével sem összeegyeztethető, félig kimondott tanácsa, a házasság előtt már szabad szerelem nyílt hirdetése és a szűzi tisztaság reánézve, úgy tetszik, rokonszenvesebb, de ösztöntanával össze nem igen egyeztethető tételeinek ajánlása között. Azt a harmadik lehetőséget, hogy az ily korán jegyesek a házasság előtt kezdjék meg a nemi életet, csak azért nem ajánlja Stekel, mert „ennek a megoldásnak is megvannak a maga veszedelmei.“ De melyek azok? Nem a gyermekáldás megkerülésének pocsolyája, nem a nemi infekció veszedelmei, szerinte éppen csak az, hogy esetleg a szenvedélyek lecsillapodnak, mire a fiatalok megköthetik a házasságot s ez azután zavarokra vezethet. Ebből az előzők alapján logikusan csak egy következhetnék, hogy t. i. mással, idegennel éljék ki magukat, hogy egymást idő előtt meg ne unják. Érdekes az is, hogyan mint oldja meg a *szülő állásfoglalását gyermeke ily korai házassági tervével szemben*. „Mikép bírja rá tehát fiát arra, hogy felhagyjon eljegyzési tervével? Kerüljön minden kényszert. *Ne tanácsoljon, ne kérlelje őt, hanem úgy beszéljen vele, mintha az emberi tudás és akarat Olympusán trónolna.*“ Hogy ezzel az orakulummal mit csinál a kétségbeesett anya, azt nehéz megmondani.

Mai viszonyaink között a nemi kérdés *szennytelen* megoldása szempontjából egyedül célravezetőnek tetsző *korai házasság* csak a legkritikább esetben ajánlható, mert ebben a korban a legkevesebb férfi tudja az eltartásnak még szerény formáit is életpárja és leendő utódai számára valamelyes valószínűséggel is biztosítani. A házassághoz joggal megkívánt biztos eltartás lehetősége napjainkban legtöbbször ottan sincsen meg, ahol a férfi is, a nő is kezdettől fogva résztvesz az életfenntartás gondjaiban. Ezen a valóságon csak a szkepszismentes optimizmus teheti túl magát, a nehézségeken csak a világ mai válságának egyre várt, eddig ugyan sajna még halvány színekben sem mutatkozó megszűnése egyrészt, az életstandardunkhoz fűzött követeléseknek hosszú időre magunk és utódaink részére egyaránt való lényeges leszállítása másrészt, fog tűrhető változást hozhatni. *A szellemi és erkölcsi vezetőknek* már ma kellene azzal törődniök, hogy az emberiségre reászakadt ezen nehéz korszakban a kultúra és civilizáció minden próféciák ellenére

el mégse vesszen, sőt a szenvedések és lemondások tisztító tüze-  
ből legalább a jövő nemzedékekre egyszerűbb vonalakban meg-  
bízhatóbb civilizáció s elfajulástól elvezető kultúra virradjon.  
Tudomány és vallás, józanság és idealizmus karöltve képesek  
csak kivezetni az emberiséget a mai pocsolyából, amelybe a  
civilizációval való visszaélés és a kultúrával való élni nem  
tudás a maga éretlenségében belévitte. Ezeknek az erőknek ösz-  
szefogása kellene, hogy a mainál tűrhetőbb formákban meg-  
oldja a nemi kérdés kétségtelenül megoldatlan, még pedig mind  
a természettudomány, az orvostan és higiéné, mind a társadalom-  
tudomány s az etika szempontjaiból teljességgel megoldatlanul  
maradt problémáit is.

Már a fentebb kifejtettekből világos, hogy a nemi problémá-  
kat *semmiféle malthusianizmus, marxizmus elveivel sem lehet  
valóban tűrhetően, vagyis a testi és a lelki természet érdekeinek  
megfelelően megoldani.* Még kevésbé remélhető megoldás a  
*Stekel-féle nevelési receptekből.* Hiszen szerzőnk azt állítja,  
hogy: *minden ideges megbetegedés és talán minden fogyat-  
kozásunk a természet ellen elkövetett bűnök következtében áll  
fenn.* A természetnek minden megnyilatkozása — úgy hirdeti —  
szent, és csak akkor szentségtelenítjük meg, ha beszennyezzük,  
vagyis vétünk ellene. A természet kérlelhetetlen és minden erő-  
szakoskodás megbosszulja magát. *„A nevelésnek el kell kerülnie  
mindazt, ami a természetet akarja elfojtani!”* (III. 7.) Csodá-  
latos, hogy ezek után *Stekel a fiatal házásoknak leghatározot-  
tabban minden feltételtől függetlenül, tehát minden körülmé-  
nyek között a gyermekáldástól való tartózkodást ajánlja.* Az  
egyik kötetben *pár hónapi várakozást* ajánl, mely alatt látniuk  
kell, beteljesednek-e azok az álmok, melyek a házastársak lel-  
kében éltek. (II. 47.) Ismételten hangsúlyozza, hogy egyáltalán  
*„csak boldog szülőknek van joguk gyermekhez.”* Ha a boldog  
szót szoros értelmében vesszük, félős, hogy az emberiség hama-  
rosan kipusztul. De 24 lappal utóbb szerzőnk utalva a hibás  
választás nyomán kényszerűen bekövetkező *válásnak* a gyerme-  
kekre járó hátrányaira, a *mostoha szülő* problémájára. *dült*  
betűkkel már azt írja: *„azért jónak tartom, ha a fiatal házások  
várnak egy ideig és nem sietnek a gyermekáldással és csak  
akkor adnak egy új embernek életet, ha az első esztendőök  
viharait túléltek.”* (II. 70.) Itten tehát a házasodástól fogva  
*esztendőkön át a természet legelementárisabb folyamatának ki-  
játszását kívánja az együttélő fiataloktól,* kiknek pedig a házasa-  
ság, illetve eljegyzés előtt bárkivel, akít az igazinak tartanak,  
a nemi együttélést eléggé félre nem érthető módon érett koruk-  
tól fogva ajánlotta. Külön nehézség állja útját ezen előírás  
követésének már annyiban is, hogy *csak olyan módszerek alkál-  
masak igazán annak megtartására, melyek a nő testi épségét  
legsúlyosabban kockáztatják, illetőleg a férfival a házaseletet  
inkább előbb, semmint utóbb megütáltatják.* A legkiválóbb nő-  
gyógyászok szerint is a megtermékenyülésre alkalmas, illetőleg



hajlamos nő előbb vagy utóbb minden óvatosság ellenére megtermékenyül. A teljes tartózkodástól eltekintve csak olyan módszer segít biztonsággal, mely a nemi aktust igazi valójából teljesen kiforgatja s a férfit szinte bizossággal lelkileg, előbb-utóbb testileg is, elszakítja hitvesétől. Legyen szabad itten álláspontomat *Az emberi elme* című munkámból (II. köt., III. lap) vett idézettel megvilágítani. „Az ifjút, aki szexualitását egyetlen női eszményhez kötötte s házasságáig tartózkodik az erotikus kiélés minden formájától, valamint a házasságba a viharos legényélet hányattatásai után bemenekülni óhajtó, sokat élt férfit egyaránt súlyos csalódások fenyegetik. A nő az esetek nagy részében nem odaadó részes, de tartózkodó hűvös áldozat. Később pedig, minnekutána néhány gyermeknek életet adott, felmelegszik ugyan, de a további ivadéktól való félelmében áldozatokat követel, melyek a férfit akaró, elhatározó és cselekvő erejében, melynek legközpontibb kifejezője az ivari aktus, tétovázóvá, meghátrálóvá, önmagával meghasonlóvá teszik. E körülmények azonban előbb vagy utóbb nemcsak a házasság aktus, de az egész gondolkodás és érzés terén elválasztó réteget emelnek a házastársak közé. A rendellenes ivari élet felette gyakran gyengíti s ennek ellensúlyozására másfelé kergeti a férfit, szóval annál mélyebbre taszítja vissza a házasságon kívül eső fertő irányába, mennél magasabbnak, eszményibbnek vélte és élte házassága légkörét. A nők egy része pedig már önző félelemmel vonul be a házasságba, eleve védekezik a leendő ivadékok ellen s egész figyelmét, akarását az utódok elleni védekezésre koncentrálja. Hogy ily esetekben maga az ösztön igazi végső kiélésében elfojtva, a félelem és óvatosság gondnoksága alá helyezve, elferdül, felületen járó sekélységekben, erotikus gondolkodásban, beszédben és viselkedésben meríti ki energiáját, szóval *atrophiára íteltetvén, kifelé hypertrophiát színlel*, arról mindennap van alkalmunk meggyőződni...“ Stekel pedig a természet szentségét hirdetve, éppen a házasságon kívül való terhesség hónapokon, *éveken át a természet életfenntartó törvénye ellen való vétkezésre biztatja a fiatalokat.*

Nem vagyunk szemforgatók. A valóságban az orvos elég gyakran kerül abba a kényszerű helyzetbe, hogy a házastársaknak a nő betegessége, nagymérvű gyengesége s egyéb, itt nem tárgyalható orvosi körülmények miatt a megtermékenyüléstől való tartózkodást, sőt esetleg a nőnek e képességtől való megfosztás éppen nem kockázatmentes útját kénytelen ajánlani. Sem az egyiket, sem a másikat tapasztalt, szakavatott és betegek lelki egészségének érdekeit is szem előtt tartó orvos könnyűszerrel nem teszi. Lehetetlen, hogy minden esetben ne érezze, hogy — igaz, az élet épsége érdekében — mint avatkozik épséget és életet destruálónan az emberi ravaszság adta fegyverekkel a természet legalapvetőbb, az élet folytatódását lehetővé és biztosító, legősibb folyamatainak menetébe.

Közelesőnek látszhatik a kérdés, vajjon pedagógiai folyóiratban jogosult-e és helyes-e a nemi kérdésnek olyatén, a gyermek- és fiatalkoron túlmenő tárgyalása, mint ahogy az az előzőkben, főleg az utolsó, a házasság szexuális higiénéjével foglalkozó fejezetben történt. Azt felelhetném, hogy szükségessé tette ezt Stekel az anyákhoz s bennük és általuk a nevelőkhöz intézett könyvének e problémával több helyütt s többféle vonatkozásban való foglalkozása, minek folytán az ismertetés és bírálat sem térhetett ki e kérdés elől. Ám ettől függetlenül azt is valom, hogy a felnőtt embernek is megvan vagy helyesebben meg kellene, hogy legyen, a maga ösztönpedagógiája, melyet olyanoknak kell megírniok, akik az embert az élet minden nevelőintézetnél szigorúbb iskolájában látják igazi vezetés nélkül hanyódni, vagy az előírt vezetést megtartani képtelen ember örökös eredménytelen vívódásait, hajótöréseit észlelik s akikhez a megsebzettek vezetésért, gyógyulásért vagy legalább enyhülésért fordulnak. De még ezenfelül meggyőződésem az, hogy nem képes e kérdést csak a gyermekekre, illetőleg a fiatalkorúra helyesen megoldani, a fiatalkorúak szexuálpedagógiáját igazi jelentőségében átlátni, végiggondolni az, aki nem ismeri ugyanezen kérdésnek súlyosan megoldatlan voltát s annak azután a gyermekkor szexuálpedagógiájába való minden irányú visszahatásait, a gyermek- és ifjúkoron túlterjedőleg, vagyis az emberiséget a maga egészében legközelebből érintő e kérdésnek egészét.

Maga az emberiség is szellemileg még mindig csetlő-botló éretlen gyermek e kérdésben. Gyermek, mely minden előre való lépésénél belébotlik a maga civilizációjának és kultúrájának az ő igazi, az ösztön-énnel szemben való, fejlettséghez képest túlon túl hosszúra szabott köntösébe. Ideje, hogy a természettudományos elmetan tapasztalásai alapján vallás, etika, szociológia és pedagógia összefogva konziliumot tartsanak és igyekezzenek a magasabb és legmagasabb eszményi érdekek megóvásával a meglévő fizikai-fiziológiai valóságokat és az ezektől a mi világunkban sajna nem függetleníthető pszichológiai lehetőségeket is mérlegre téve, a megoldást a mai idők emberére megtalálni.

A fentiekben tárgyalt munkák mind ezt a célt igyekeznek szolgálni. Hogy azon hol messze túlmennek, hol a kritikus ponton fennakadnak, vagy a lehetőségek megszabásában a valóságok előtt szemet hunynak s csak köveket, új talányokat adnak az elbírható, emészthető igazságra, valódi kenyérre éhező emberiségnek, az nem változtat azon a valóságon, hogy az ember ráeszmélt nyomorúságának egyik főbb forrására, jövőbeli épfejlődésének egyik legnevezetesebb akadályára s hol merészen, hol túlmerészen, hol meg túlóvatosan, de keresi a jobb, nemcsak egyénileg kényelmesebb megoldás útjait.

RANSCHBURG PÁL.

## AZ IDŐ SZEMLÉLTETÉSE.

Mind a tanulás, mind pedig a tanítás időben folyó cselekvés. Az iskolai közös munkát tanévekre, szemeszterekre, lekékre (*Kurzstunde, periods*) osztjuk. Az egyes órák között „tízperceket” tartunk. Ilyenformán az iskola élete is sajátos időegységeket teremt, amelyekkel a tanuló lépten-nyomon találkozik, velők könnyen megbarátkozik. Mintegy a nem-hivatalos nevelőtényezők sorában járulnak hozzá, hogy növendékünk gondolatvilágát az időre való vonatkozásban fejlesszék, gazdagítsák. Az időbeliség ugyanis nemcsak formája és külső kerete a tanításnak, de tárgya, anyaga is lehet.

Magát az idő *fogalmát*, e toto caelo filozófiai, sőt metafizikai természetű problémát csak a tanítás magasabb fokán tárgyalhatjuk. Az *abszolút* és *relatív* idő újabb megkülönböztetését legfeljebb csak érintenünk lehet. A *valóságos* időbeliség azonban minden tanításban már legelső lépéseinknél elének bukkan. A mese, a tanításnak ez a legősibb anyaga, időben történetekről szól. Megértéséhez alig kell több, mint az „előbb” és „utóbb” egyszerű megkülönböztetése. Szabatosabb időegységekkel él a történettanítás, melynek egész anyaga az időbeliség atmoszférájába van merítve. E sajátosan időbeli tantárgyon kívül természetesen számos más tárgyban, számos más alkalommal fordulunk a tanuló időképzeteihez. Mindannyiszor, valahányszor eseményekről, történésekről és változásról, illetőleg történető, változó dolgokról beszélünk.

Az emberi lelkivilágnak háromféle útja, lehetősége van ahhoz, hogy képességei időbehelyeztettségünknek adott talaján fejlődjenek és tökéletesedjenek.

Első volna az, amit az *időhorizont* fokozatos tágulásának nevezhetünk. Mind nagyobb időközöket fogunk át elménkben, mind nagyobb időtávolságokat vagyunk képesek áttekinteni, egymással összehasonlítani és ami a legfontosabb, nem csupán általánosságban elgondolni, kereteikben elképzelni, hanem konkrét, életteljes és szemléletes tartalommal, főleg emberi történéssel kitölteni. Együtthalad e fejlődés térbeli szemhatárunk növekedésével, de bizonyára általában véve kisebb egységekről nagyobbakra, pl. kisebb számkörökről nagyobbakra való, nemcsak névszerinti, de *szemléletdús* haladással is. Mennél műveltebb valaki, annál tágabb világgépének látóhatára, mind területi, mind pedig időbeli értelemben. A tudós világrészekben és évszázadokban gondolkodik. Az egyszerűbb ember jelenét a múltnak és jövőnek kisebb udvara, saját magának és közvetlen közelállóinak múltja és jövője lengi körül, bár ezt a szűkebb világot talán intenzívebben éli át és a „közelen fekvő jót” hamarabb észreveszi, jobban megbecsüli. Az időhorizont bizonyos terjedelme egyébként, éppúgy, mint a területi horizonté, az egyes történeti korszakokra, sőt kultúrákra is jellemző.



Ezzel az extenzív gyarapodással szemben időszemléletünknek belső, intenzív gazdagodását jelenti mind több, kisebb és nagyobb elsődleges, vagy többé-kevésbé levezetett időegységnek, az *időbeosztás* különféle módjainak és különféle mérőértékeinek megismerése és rendszerezése, ami viszont a hossz-, súly-, stb. mértékek fokozatos megismerésével állítható párhuzamba és kapcsolatba. Az időszámítás technikája és a kortan tudománya művelik azután tovább szakszerűen ismereteink e körét.

Amint térbeli mértékeink részletes ismerete nem jelent okvetlenül ügyességet közvetlen gyakorlati alkalmazásukban, azaz súlyok, hosszak technikai segítőeszközök nélküli eltalálásában, úgy tüzetes fogalmai lehetnek valakinek az időről és részéről *időérzékének* gyöngesége és fejletlensége mellett. Ez a fejlődéság az előbbi kettőtől aránylag függetlenebb. Mindnyájan ismerünk — a legújabb évtizedek szigorú, mindinkább amerikai szellemű élettempójához képest talán csökkenő számban — nagyműveltségű és széles látókörű, de ábrándozásra, elgondolkozásra hajló egyéniségeket, akiknek nincs elég érzékük az idő iránt. Nem szokták meg, hogy az átélt eseményeket beleillesszék az időegységek kereteibe, hogy *szubjektív idejüket* az *objektív idővel* az órára való pillantás nélkül is folyton összhangba hozzák. Általában az óra használatának elterjedése alighanem károsan befolyásolta az ösztönös időérzék fejlettségét, bár ma is akadnak olyanok, akiknek mintegy velőkszületett tehetségük van az idő ösztönös mérésére. Ilyenek azok, akik a kívánt időre fel tudnak ébredni álmukból. Ezt az érdekes lélektani jelenséget újabban Klages és Brandenstein azonos módon, tudnillik az időmérőérzéknek (Kopfuhr) a tudat alatt, alvasközben való továbbműködésével magyarázzák. Bizonyos életkörülmények és foglalkozásmódok, mint a mezei munka, a közlekedési, vasúti szolgálat stb. kétségkívül élesítik időérzékünket, viszont a nőknek közfelfogás szerint gyöngébb az időérzékük, mint a férfiaknak. Még csak annyit e ponthoz, hogy az „időérzék“ természetesen éppúgy, mint a „térérzék“ átvitt értelmű kifejezések. Nincs külön érzékünk, amely *csak* időt adna tudunkra, mintahogy szemünk — az egész testfelületen sehol el nem hagyható nyomásérzetektől eltekintve — *csak* látásképeket, hallásunk *csak* hangokat közvetít számunkra. Az idővel együtt mindig még valami mást is átélünk: valami tartalmat, amely az időben van, az időben végbemegy.

Az időfogalomnak az egyénben való kialakulásával a gyermeklélektan foglalkozik. Eredményeit a pedagógiának is értékesítenie kell. Elmélet és gyakorlat között azonban itt is némi hézag észlelhető. Nem alaptalanul mutatott rá Kenyeres Elemér arra (Időismeret a gyermek- és ifjúkorban 1931), hogy a tanítók, tanárok és tankönyvírók nem egyszer a felnőtt magasabbfokú tudását vetítik bele ezen a téren is a gyermeki lélekbe és túlméretezett igényekkel lépnek fel vele szemben. Aggodalmait szerzőnk becses adatgyűjtéssel támogatja, amelyből a gyakorló

pedagógus sokat okulhat. Ki gondolna például arra, hogy évtizeden sok gyermek nem tíz esztendőőt ért, hanem az év tizedrészét — voltaképen nem is logikátlanul, hiszen évnegyednek is az év negyedrészt és tizedestörtnek a tíz részre osztást nevezük. Hogy másodlagosabb időegységekről (nemzedék, emberöltő) vagy szokatlanabb időmeghatározásokról (negyedfél éves) sok gyermeknek semmi vagy pedig egészen hibás fogalma van, ezt és a hasonlókat szintén érdemes megszívlelnünk.

Kettős kötelesség háramlik ebből reánk. Kerüljünk tanítás közben olyan időtávlatokat, időfogalmakat és az időre vonatkozó kifejezéseket, amelyek túllépik a gyermeki horizont határait vagy amelyeket növendékünk nem ismer, nem ért helyesen s amelyeknek alkalmazása legjobb esetben verbalizmushoz vezet. A pozitív feladat viszont a gyermek időismereteinek fokozatos és lehetőleg tervszerű fejlesztése. Természetesen nem valami „időtan“ nevű tantárgy alakjában, hanem mindazon alkalmak, mindazon eszközök és módszerek felhasználásával, amelyekkel a tanítás munkája e körben is kínálkozik.

Sokféle oktató eljárásunk között legelőször is a szemléltetésnek jól bevált, kezdőfokon nélkülözhetetlen eszközére fogunk gondolni. Valóban a tantervi utasítások ajánlani is szokták az időbeosztásnak és egységeinek grafikonokkal, rajzban való ábrázolását. Különböző módjai lehetnek ennek. Szerencsés ötlet például, ha az iskolaterem falán húzódó szalag, illetőleg a reárajzolt vonal képviseli azt az időt, amelyen a történettanítás folyamán növendékeink végig fognak haladni. Ezen az idővonalon azután koronként megjelölik azt, hogy meddig jutottak: az évtizedek, századok határait, esetleg eseményeket, évszámokat stb.

Nem céлом itt, hogy ismertessem vagy bíráljam mindazokat a grafikus eljárásokat, amelyek az idő folyásának ábrázolására használatosak vagy kigondolhatók. Ha alaposan szemügyre vesszük a dolgot és a kérdések logikus sorrendjében haladunk, észre kell vennünk, hogy olyan gyakorlati alkalmazásról van szó, amely egészen természetesnek és magától értetődőnek látszik ugyan, de elvi alapja és jogcíme nincs eléggé tisztázva. Az időt szemléltetjük, holott mindenki el fogja ismerni, hogy az időnek magának semmi szemléletes vonása nincs. Csak Kant volt abban a hitben, hogy az időt, mint olyat, valami transcendentális megismerésmód (reine Anschauung) útján közvetlenül megragadhatjuk. E helyen csak pedagógiai értelemben vett szemléltetésről van szó, de a dolgot már így is problematikusnak kell mondanunk. Három pontba foglalhatnám az egymásután felbukkanó kérdéseket: 1. *Hogyan lehetséges, hogy az időt térbeli alakzatokkal szemléltetjük?* Az idő nem tér és a tér nem idő. Egyik tagadja a másikat: a tér a merev mozdulatlanúság, az idő az örök változás és mozgás képzetét kelti lelkünkben. 2. *Miért választjuk éppen az egyenes vonalat az idő ábrázolására?* 3. Bármily szükségszerűnek látszik is ez az utóbbi

ábrázolásmód, *megfelel-e mégis minden felhozható jogos követelménynek?*

*Az idő tériesítése.* Első kérdésünkre nem egykönnyen fog tudni felelni, aki a filozófia gondolatmeneteiben kevésbé járatos. Legfeljebb azt fogja mondani, hogy az idő folyásának térbeli alakban való elképzelése és ábrázolása önkénytelen, magától értetődő dolog. De igen gyakran éppen a maguktól értetődő dolgok azok, amelyeken érdemes gondolkozni. Meg is találhatjuk a feleletet, csak helyes kiindulópontot kell választanunk. Ez pedig nem lehet más, mint annak figyelembevétele, hogy *puszta idő* és *puszta tér* a valóságban nincs. Idő és tér fogalmak, amelyeket elvonás által nyertünk a valóságból, abból a konkrét valóságból, amelyben az idő és a tér összefonódottan, el nem választható egységben együtt található. Tér és idő gondolatvilágunkban kettő, a való világban kettő és mégis egy. Ami térben van, időben is van: ezt fölösleges bizonyítanunk. Azt mondhatná valaki, hogy ismerünk olyan jelenségeket is (gondolataink, érzéseink, általában lelki élményeink), amelyek csak időben vannak, térben nem. El is tekintve attól, hogy mégis különös dolog azt mondani, hogy íróasztalom a térben van, de mint *látott* íróasztal, azaz mint látásképzet még sincsen a térben, a fenti megállapítás a térnek azon az elavult felfogásán alapul, amely csak a közönséges értelemben vett, fizikai teret ismeri. Magyar filozófus, tudniillik Böhm Károly mutatta ki világosan, hogy a „tudattér“ nem tropus, ellenkezőleg a külső tér a tropus, mert ez csak a belső tér megbővülése. A modern térelmélet szempontjából nincs semmi nehézsége annak, hogy „lelki térről“ beszéljünk és pedig nem valami költői képzeletszárnyalással. Hiszen a *számtest* fogalma sem csak valami hasonlatfélélt jelent. A térnek, azaz sokaságelemek elrendezettségének ma már sokféle fajtát ismerjük, amelyeknek a háromdimenziójú fizikai tér csak egyik esete.

Annyi kétségtelen, hogy puszta, magánvaló idő nincs, mindig valami tartalom megy végbe az időben. Éppen ez a tartalom térszerű. Az is nyilvánvaló, hogy az, amit a tér-idő egységének nevezünk, voltaképen nem más, mint maga az egész valóság, a tér- és időbeli valóság, a mindenség saját magunkkal együtt, az az érzékeink, tapasztalásunk és lelki átélésünk által megismert konkrét (összenőtt = folytonos) valóság, amely minden elvonás és fogalomalkotás talaja és alapja. Sőt általában csak az elvonás által bomlik részekre, külön, fogalmilag elválasztott egységekre. Végtelenül sokrétű, összetett és tagolt már a maga eredeti adottságában és mégis folytonos, egységes mindaddig, amíg elvonásainkkal szakadozottságot nem viszünk bele. Azonban a gyermek és a műveletlen ember éppen az elvonásban, a fogalmak világában járatlan. Nincsen is sem a gyermeknek, sem a primitív embernek sem tere, sem ideje. Csak *térideje* van. Azaz nincs igazi fogalma, sokáig bizonyára elnevezése sem a térről és időről, de teret és időt él át együttes valóságukban.

Miért tűznénk ki máskülönbben a mértantánítás egyik főcéljának, hogy a gyermek térszemléletét megalapozza?

Ennek az empirikus valóságnak, amelyet a tér-idő ösegysége jelent, van egy mindenütt élénk bukkanó, mindenkitől jól ismert vonása: a folytonos változás, fejlődés, alakulás. Egyetlen pillanatra sem mozdulatlanul merev világunk; folytonos történés megy végbe benne, mit legalkalmasabban a πάντα περί jólismert hasonlatával fejezhetünk ki. Ez a hasonlat nem adja vissza tökéletesen a valóság egész lényegét. Egyoldalú, bár találó jellemzés, még pedig egyoldalúsága rendszerint erősebben mutatkozik a tanítványoknál, mint a mesternél. Magának Herakleitosnak metafizikájában a folytonos változás erőteljes kiemelése mellett nem hiányzik az állandóság mozzanata, amelyet nála az őstűz jelképez. A lobogó és röpdeső láng kétségkívül nyugtalan elem, de ne feledjük, hogy csak külső megnyilvánulása, mintegy köntöse a tűznek, melynek magva, fészke egyenletesen intenzív, nyugodt izzásból áll. Nietzschek egyik újabb magyarázója a legherakleitosabb filozófusnak nevezte: vajjon csak véletlen-e az itt érintett szempontból, hogy bölcselőnk a maga legbensőbb lényegét ismeretes gyönyörű költeményében a mindent megemésztő, mindent magába hasonító tűzzel jelképezte?

Van azonban a herakleitosi hasonlatnak még egy másik hiánya, elkerülhetetlen hasonlati fogyatkozása is. A világ folyását e hasonlat alapján könnyen egyetlen nagy folyamnak tekinthetnénk, holott világos, hogy az a folytonos változás, amelyről itt szó van, nem egyöntetű módon megy végbe. Nem egyetlen, egyforma sebességgel haladó nagy folyamról van szó, hanem számtalan kisebb-nagyobb, különböző gyorsasággal rohanó áramlásról. Ha minden változás együttjárna, lépést haladna a történés országútján, akkor először is nem volna tudomásunk egyes, külön dolgokról. Ami együtt mozog, egybe is tartozik. Az elszakadás pedig elmozdulás. A meglóbált parittyától elszakad a kő, mert önálló mozgást vett fel. De másodszer nem volna egyáltalában fogalmunk mozgásról és változásról sem. A fizikából tudjuk, hogy mozgást csak azért ismerünk, mert különféle mozgásfajok vannak s hogy ha két test különböző gyorsasággal mozog, ezt úgy is tekinthetjük, mintha a lassabban haladó állana, a másik pedig a két gyorsaság különbségével mozogna. Mozgás és nyugalom tehát korrelatív fogalmak: egyik csak a másikra való tekintettel van. Nincsen abszolút nyugalom, hiszen amit fenti példánkban nyugalmi állapotnak lehetett vennünk, azt esetleg egy másik gyorsaságra való tekintettel mozgásnak fogjuk nevezni. Földünket a felszínén mozgó tárgyakhoz képest közönségesen állónak vesszük, de tudjuk, hogy a naphoz viszonyítva mozog. *És mégse mozog a föld!* Ma már az volna igazságtalanság, ha a *tudomány* nevében ítélnénk el olyasalakit, aki azt mondja, hogy a föld áll és a nap jár a föld körül.

A mozgás és változás fölismeréséhez eszerint — minden

változásnak, még a helyben végbemenő változásnak is mozgásra való visszavitelét l. Bóhm K. Az ember és világa I. 147. — mozdulatlan és változatlan pontok fölvételére szorulunk. E mozdulatlan pontok összesége a tér. Nem okoz nagy különbséget, hogy ezt az így létrejött ponthalmazt egyszerűen az üres, geometriai térnek (spatium) tekintjük, vagy pedig testekkel, anyaggal töltjük ki. A tér nem valami óriási edény gyanánt fogadja be a testeket, az anyagi pontok nem valamiképen benne vannak a térpontokban, hanem velök tökéletesen egybeesnek, azaz geometriai és fizikai tér teljesen áthatják egymást. Az előbbi mindenestre egy fokkal elvontabb, mint az anyagtér. Amellett az anyagi pontok egyik térpontból a másikba mozdulhatnak, megvan a szabad költözködési joguk, de azért mégis mindenkor helyhezkötttek. A tér képzeténél tehát mindig a megkötés, helyhezköttés, a mozdulatlanságra való vonatkoztatás a fő.

Ekként jön létre a tér fogalma az ősi tér-időegységből való elvonás, kiemelés útján. Előbb alkotjuk meg a tér fogalmát, ezt követi az időfogalom megalkotása, amely már éppen ezéért magán is viseli az előbbi művelet bélyegét. A kiemelés azonban mindig fölemelés. Valóban kiemelés helyett találóbban *fölemelésről*, a tudat fölszínére való emelésről beszélhetünk. Mélyebben fekvő, kevésbé tudatos, fogalmi műveletektől még nem érintett lelki rétegekből hoztuk fel a világos tudatosság fölszínére a tér fogalmát. Valami még lent maradt a mélyben, tudniillik a nem-tér. Nem pontosan az idő, nem a pusztá idő, hiszen ezen az eredeti szinten, mint tudjuk, külön tér és külön idő nincs. Most tehát a konkrét valóságban még ottmaradt elemet — a legáltalánosabb értelemben vett történést, változást — is tudatosítanunk kell, fölemelnünk ugyanarra a színvonalra, amelyen a térfogalom már helyet foglalt. Ez a művelet az, amit az idő tériesítésének nevezhetünk. Hogy e gondolatművelet folyamán az idő térbeli köntöst öltött magára, ezen csak az csodálkozhat, aki megfélekedezik arról a fenti megállapításunkról, hogy a tudat és a tér azonosak. Eszerint tudatosítás és tériesítés is egyet jelent. Legfeljebb azt mondhatjuk, hogy az idő a *lelki* térbe, az elképzelés terébe emelkedett. Hogy azután az elképzeltet ábrázolni is tudjuk, hogy belső szemléletünket külső jelképpel adjuk vissza, ez már semmi nehézséget nem okoz. Minden ábra elképzelést ábrázol.

Ezekben vázoltuk azt a folyamatot, amelynek útján az idő és a tér fogalmai mint polárisan ellentett fogalmak (Gegenbegriffe) létrejönnek. Ellentettek, de azért fogalmi állapotukban is elárulják közös eredetüket, ugyanabból az ősegyiségből való keletkezésüket. Mindkettő ugyanazon a szinten, a tudatosság színvonalán fekszik, tehát mindkettőnek térszerű a lelki megjelenése.

*Az idővonal.* Miért választjuk a térbeli alakzatok közül a vonalat az idő szemléltetésére? Miért nem a testet vagy a felületet? Készen kínálkozik a felelet: a testnek három mérete van,



úgy mint magassága, szélessége és hosszúsága; a lap két irányban terjed; a vonal egy irányban vonul, úgyszintén az idő is. Az időnek csak egy dimenziója van. Az időirány persze nem térirány. Melyiket illeti meg az elsőbbség: az idő vagy a tér adta-e meg eredetileg a jogot az *irány* fogalmának megalkotásához, ezt most nem bolygatom. Mindenesetre érdemes ezen gondolkodni.

Az idő folyása a múltból a jelenen át halad a jövőbe. Mi magunk is együtt megyünk vele: a gyermekkorból jutottunk a férfikorba, ahonnan az aggkorba fogunk jutni. De úgy is elgondolható viszonyunk az időhöz, hogy magunk a mindenkori jelenben állunk, az események pedig jönnek („jövő“) felénk és rajtunk keresztül tűnnek a múltba. Előre is, visszafelé is folyhat az idő, éppen mert iránya nem a szokott értelemben vett térirány.

De miért jelképezzük az időt egyenes és nem görbe vonallal? Tudomásom szerint magyar gondolkodó volt, aki ezt a kérdést első ízben fölvetette és egészben véve helyesen meg is oldotta. Közbevetőleg csak annyit, hogy természetesen nem zavarhat itt bennünket az a körülmény, hogy *egyenes* és *görbe* is a korrelatív fogalmak közé tartoznak, azaz egyik csak a másikra való tekintettel van. Minden egyenesnek vett *valóságos* vonalról kiderülhet, hogy egy igen nagy sugarú kör ívrészlete. Viszont amit szabad szemmel hajlott vonalnak látunk, esetleg egy igen apró oldalú sokszögből van kimetszve. A görbe fonalat a *valóságban* ki tudjuk egyenesíteni, a kör négyszögesítése a geometria *fogalomvilágában* lehetetlen. Az az egyenes vonal, amellyel az időt lerajzoltuk, valóságos vonal ugyan, de nyilván nem mint ilyen, hanem csak mint szimbólum, mint egy fogalom jele szerepel.

Miért szimbolizálja tehát éppen *egyenes* vonal az időt? Éleselméjű gondolkodónknak: Palágyi Menyhértnek felelete (Neue Theorie des Raumes und der Zeit 1901) kétségkívül szellemes és találó is. Egyenes vonal az, amelynek irányába beleállva, ezzel teljesen szemközt helyezkedve vonal helyett pontot látunk, egyetlen pontot, amely a többit elfödi. Az idő irányába kényszerűen bele vagyunk helyezve, soha ki nem mozdulhatunk belőle. Éppen ezért az időbeliséget mindig pontszerűen éljük át, mindig a jelenpontban vagyunk. A múltat és a jövőt közvetlenül sohasem látjuk, hanem az elmúlt eseményeknek csak az emlékképét és a bekövetkezőknek előre elképzelt gondolatát. Ezek az elképzelések azonban mindig jelenben történő elképzelések. Így a jelenpont a vele közvetlenül szomszédos vagy távolabbi múlt- és jövőpontokat mindig elfödi.

Szeretném, ha az olvasó felismerné, hogy ez az első tekintetre hasonlatnak tetsző magyarázat legalább is több, mint hasonlat. Az látszik benne első pillanatra fogyatkozásnak, a hasonlat elkerülhetetlen sántításának, hogy a térbeli vonal esetében a szemköztes nézésből más helyzetbe is át tudunk menni. oldalról is nézhetjük a vonalat, amikor is már nem pontnak

látjuk, mint előbb. Ezt az utóbbi állítást az olvasónak kissé revízió alá kell vennie. Ha jóhosszú vonalról van szó és nem nagyon messze vagyunk tőle, — hiszen ebben az esetben *megrövidül*, — kénytelenek vagyunk áttekinteni, azaz bizonyos idő alatt tekintetünkkel átfutni a vonalat. Nem látjuk egyszerre az egészet. Már pedig látni szorosán véve annyit tesz, mint *egyszerre látni*. Ha valamit tekintetemmel bejárok, akkor az ímént látott részt nyilván csak hozzáképezem, hozzágondolom az éppen látott részhez, azaz csak *vélem látni* azt, amit szememmel igazán nem látok. Ha ú. n. „futó“ pillantást vetek egy nagyobb területre, akkor az egészet egyszerre látottnak vélem, holott a valóságban ide-odaicikázott rajta öntudatlan gyorsasággal tekintetem és egy-egy pillantásra csak kis részeket ragadott meg az egészből. Ha futólagos pillantás helyett, amely látszólag nagyobb tartalmat, de mindenkor csak homályosabban képes fel-fogni, élesen és nyugodtan akarok tekintetemmel valamit megragadni, munkába lép a figyelem, melynek megfeszített ereje a homályos benyomás mind nagyobb mérvű megvilágosodását képes létrehozni. A tudat nagyobb világossága azonban egyúttal tudatmegszűkítést is jelent. A tudattartalom területi kapacitása és fényerősségének intenzitása fordított arányban állanak egymáshoz. Mennél „pontosabban“ akarok valamit megfigyelni, annál jobban meg kell feszítenem, de ugyanakkor annál kisebb területre szorítanom, mint általában mondjuk: *koncentrálnom*, azaz *pontszerűvé tennem*, egyetlen pontra összevonnom figyelmet. A legideálisabb, azaz legélesebb figyelem és a legerősebb tudatosság eszerint a *pontszerű tudatosság* volna. *Egy pontnak tökéletes megragadása volna a legtökéletesebb észre-vevés*. Ezt az ideális határesetet sohasem tudjuk elérni, csak tudatszűkítéssel közeledünk feléje.

Ha tehát oldalról nézem az egyenes vonalat, akkor tulajdonképpen végigtemtem rajta tekintetemmel: egyes térpontokat időrendben futottam át. Arra az eredményre jütünk, hogy a *térpont* és az *időpont*, az *itt* és a *most* tulajdonképpen egybeesnek. A térpont az, amennyit egy időpontban észreveszünk és az időpont az, amit a térnek egy pontja tölt ki. A „pontszerű“ tér- és időszemlélet fogalmát a következőkben igyekszünk majd még jobban tökéletesíteni.

*Az idő folytonossága.* Amikor pedagógiai és lélektani problémákból kiindulva szinte észrevétlenül geometriai fogalmak és kifejezések területére jutottunk; — amikor igazat adtunk egy kiváló magyar filozófusnak abban, hogy a „lelki tér“ kifejezés nem metafora; — végül amikor sejtetni kívántuk, hogy alighanem *mozgás*, *nyugalom*, *irány* és talán még más rokon kifejezéseink sem jelentenek ab ovo geometriai, illetve fizikai fogalmakat, hanem eredetük nyomozása a lélekhez vezet: mindezzel nem az volt a szándékunk, hogy a lélektant vagy filozófiát elgeometrizáljuk. Mindkét tudomány kétségkívül hasznát veheti a *more geometrico* eljárásnak, azonban a geometria nyelvét

mégsem lehet a lélektan nyelvére tökéletesen lefordítani. Van ennek egy nevezetes akadálya. A mértan a vonalat pontsornak, azaz a folytonosat szakadozottnak veszi. Ehhez joga van, mivel erőszakosságának hasznát látja. A pszichológusnak azonban tilos e gondolati ugrást megtenni. A lélektan és a „józanész” szemében a pontokból keletkezett vonal, test vagy felület mindenkor fából vaskarika marad. A pszichológia a valóságból indul ki, amely térben és időben folytonos. A geometria a pontból, e fogalmi alkotásból egész rendszerét fel tudja építeni. Elgondolható volna ugyan a pszichológiának is olyan célkitűzése, amely elemi egységekből, az ú. n. egyszerű érzetektől próbálja összerakni a lelki élet egészét, azonban egyszerű érzet a valóságban nincs és nem is képzelhető. Könnyű felismerni, hogy látóképességünk körében képtelenek vagyunk realizálni egy még oly kiesiny látásképet, amely ne volna tartalom, azaz ne volna tovább osztható. Euklides szerint pedig a pont az, aminek része nincs. A legegyszerűbb felfogott hang is összetett hang. Ha ujjammal egy tű hegyét érintem, még ez a tapintás-érzet is tartalom, még ha meg is különböztethetem benne — mint úgy látszik, minden érzetben — a külső hatást, illetve az ezt jelző nyomást, amely egyszerű és a tulajdonképeni érzetet, amellyel lelkünk a külső hatásra felel és amelynek tartalmát a saját anyagából szövi.

Mindebből még nem következik, hogy a pontokból és elemekből szerkesztés gondolati eszköze és általában geometriai szemléletmódok heurisztikus alkalmazása teljesen száműzendő volna a lélektani és a filozófiai okoskodás és magyarázat köréből. Megfigyelhetjük, hogy egy-egy új jelszónak vagy elvnek érvényesülése úgyszólván sohasem lehetséges túlzás nélkül. Az ellentétek erősítik egymást. Az új gondolat nemcsak állít valamit, hanem küzd is a régivel. Ma a lélektani „atomizálást” súlyos anatómia sujtja a totalitás és a kontinuitás nevében. A szintetikus lélektan korát éljük és könnyen megfélelkezünk róla, hogy szintézis és analízis feltételezik egymást. Ezek is korrelatív fogalmak. A geometriai köntösű okoskodással nem fogunk hibázni, csak ne tévesszük szem elől, hogy a pont csak ideális, mondhatnánk szellemi dolog, oly határesetet, amelyhez az érzéki valóság körében közeledhetünk ugyan, azonban anélkül, hogy valaha elérhetnénk. Ilyen folytonos közelítés a ponthoz az, amit a megelőző szakaszban tudatszűkítésnek neveztünk. Ennek menetét most kissé részletesebben meg akarjuk tekinteni, jobban mondva egy közismert dolgot kissé szabatosabban leírásba foglalni. A geometriai szemléletmód itt nyilván jó szolgálót tesz.

Arról az esetről volt szó, mikor odavetett pillantással egy aránylag nagyobb felületet akarunk megragadni. Most hagyjuk azt, hogy ehhez egyszeri rátekintésre vagy átcikázó pillantásra van-e szükségünk és csak a dolognak azt az oldalát vagyük figyelembe, hogy nagyobb felületet nem vagyunk képesek éle-

sen szemügyre venni. Kisebb részlettel kell tehát megelégednünk s ha már a közszólás a figyelem központosításáról beszél, példának a ponthalmazul tekintett felületnek középpontját választhatjuk. Hogyan jutunk el az egész felület vázlatosabb megtekintésétől középpontjának figyelmünkkel való pontos szögezéséhez? Nyilvánvaló, hogy kívülről fogunk haladni befelé a középponthez, amelyet közvetlenül szomszédos és távolabbi pontok gyűrűje vesz körül. A periférián kezdjük. Előbb a legtávolabbi pontokat kell kiiktatni tudatunkból, így szorítjuk mind kisebbre a felületet mind több, a középponthez mind közelebbi pontok kiiktatásával egészen addig, míg a középpontot már csak közvetlen szomszédai környezik. Közben persze mindenkori másféle érzéseinket, gondolatainkat, önkénytelen asszociációinkat is ki kellene úzni lelkünkéből és még így sem tudnánk elérni, hogy semmi több ne legyen tudatunkban, mint egyetlen euklidesi pont képe, hogy ne lássunk egyszerre több pontot, azaz valamilyen még oly kicsiny felületet. Az élesen szögezett pont körül mindenkor ott lebegnek homályosabban szomszédai és pedig úgy, hogy nem határolhatók, nem szigetelhetők el egymástól és a középponttól, melynek észrevételébe belefolynak, beleolvadnak. De nem határolhatók el élesen mindenkor jelenlévő lelki hangulatainktól, gondolatainktól sem. Különben nyilván megszakadna, réseket mutatna lelki életünk folytonossága. Egyetlen térpont megfigyelése eszerint lehetetlenség.

De ugyanezt kell elmondanunk az időről is. Ha a megelőző szakaszban azt állapítottuk meg, hogy mindenkor a jelenben élünk, most ennek éppen az ellenkezőjére jutunk, hogy t. i. sohasem élünk teljesen a jelenpontban. Mindig csak *megyünk* és pedig *szakadatlanul* megyünk a multból a jelenbe és ebből a jövőbe, anélkül, hogy valaha egy időpontot magában, a többitől elszigetelve megragadhatnánk. Ha az idő pontsor volna, akkor az időben való haladás egyik időpontról a másikra való gyors átszökellésekből állana. Az ugrálás közben való rövid megállást jelent. Időben megállani azonban képtelenség, mert az idő sohasem áll: *a tökéletes megállás csak időtlen lehet*. Eszerint még az sem fejezi ki teljesen híven a való tényállást, hogy a multból megyünk a jelenbe, ebből a jövőbe, mert hiszen nyilvánvaló, hogy ez esetben mindig csak jelenről volna tudomásunk. Ha a jelenbe érve elhagytuk a multat, ez meg is szűnt számunkra. Azt kell tehát mondanunk pontosabban, hogy a jelenben létünk idején mindig egy kissé a multban, a jövőbe léptünkkor mindig egy kissé még a jelenben is vagyunk: egyszerre többféle időt érzünk. Az időben való haladást eszerint valami sajátságos, ingadozva rezgő, előre-visszafelé való előrehaladásnak kell felfognunk. Olyanformának, mintha egy inga felfüggesztési pontja az inga lengése közben folytonosan egy vonal mentén haladna előre.

Az egyenes vonal tehát mégsem tökéletesen hű tükörképe az időnek. Amennyiben pontsor, hiányzik belőle az idő folyto-

nossága. Amennyiben pedig folytonos vonal, hiányzik belőle az idő tagoltsága, hogy t. i. az idő egyneműsége mellett is külön-nemű részekből: multból, jelenből és jövőből áll. Lehet-e úgy módosítanunk, változtatnunk, hogy eleget tegyen azoknak az újabb követelményeknek is, amelyek előttünk most az időben való haladás tüzetesebb vizsgálatánál fölmerültek és másfelől megmaradjon a pontok takarása (Verdeckung), amellyel Palágyi Menyhért magyarázatában mint igen tanulságos mozzanattal találkoztunk.

Ha az egyenesen finom és egyenletes reszketés vonul végig, akkor megváltoztatja annak alakját és olyan vonalat kapunk, amelyet nagyjában, bizonyos közelítéssel egyenesnek vehetünk és csak pontosabb szemügyrevétel mutatja, hogy a vélt egyenes apró, egyforma hullámok sorának hossz tengelye. Az ilyen vonal irányával szemközt tekintve majdnem pontnak látszik, valójában azonban a hossz tengelyét jelző pont felett és alatt mindig kilátszik kissé a közvetlenül szomszédos, föl- és lemenő pontok képe, mintahogy a jelenpontról is tudjuk, hogy a mult és a jövő pontját tökéletesen sohasem képes elfödni szemünk elől. A „pontszerű“ szemlélet megközelítéséhez azonban figyelmünk megfeszítésére van szükségünk, amire huzamosabb ideig képtelenek vagyunk. Bizonyos idő múlva lankad figyelmünk és általában tudatos lelkiállapotunk ereje az ébrenlét folyamán is folytonosan, ritmikusan változik. Ezt a ritmikus váltakozást oszcilláló idővonalunk úgy adhatná vissza, ha kisebb rezgéseit időnkint nagyobb kilengésű hullámok váltják fel. Így kapnánk meg a képét annak, amit a lélektan *szubjektív időnek* nevez. A rezgések amplitudójának átlagos nagysága, valamint a kisebb és a nagyobb hullámok ritmikus váltakozásának szabálya az egyéni különbségeket tükröztetné vissza.

A gyakorlatban ezután is megmaradhatunk az idő haladásának egyenes vonallal való szemléltetése mellett. A mondotakkal inkább az volt a célom, hogy az időbeliség természetét a szokottnál élesebben megvilágítsam. Eredményünk szépen beleillik a fizikai és lelki jelenségek általános alakjának olyan felismerésébe, amely mind részletesebb képben, mondhatjuk világképben bontakozik ki előttünk. Szent János evangéliumának első mondata, melynek lefordítása tudvalevően Goethének és Faustjának fejtörést okozott, Hans Bülow szerint így volna fordítandó: *Im Anfang war der Rhythmus*. Tyndall már a mult század közepén fölismerte, hogy a fizikai valóságban minden mozgás ritmikus. Még az ágyúgolyó hirtelen kiröppenésével is ritmikus mozgás kapcsolódik, mint a golyó füttyülése bizonyítja. Herbert Spencer ezt az elvet a társadalmi és lelki jelenségek körére is kiterjesztette. A *First Principles* második részének X. fejezete egész sereg példával igazolja a ritmus kozmikus törvényszerűségét. Arra azonban, úgy látszik, ő sem gondolt, hogy még az idő mozgását is ritmikusan lüktetőnek kell elképzelnünk.

Egy francia biológusnak sikerült újabban pelargoniumok bakteriumokozta daganatait elektromos besugárással tökéletesen meggyógyítani, sőt egyszerűen azáltal is, hogy a beteg növényt végén elszigetelt, másik végén nyitott fémkarikával vette körül. A fémgyűrű tehát fölvette az atmoszférikus sugárzásokat és elektromos készülék gyanánt működött. E kísérletei alapján Lakhovsky a szerves élet lényegének és földünkön való keletkezésének új elméletét állította fel (*Le secret de la vie 1929*), amely d'Arsonval helyeslését is megnyerte. A fertőzés oka a baktérium romboló hatású sugárzása. Minden sejt életműködésének lényege a sejtmagban végbemenő magasfrekvenciájú elektromos rezgés, a többsejtű szerves életé tehát nem más, mint sejtjei rezgésének dinamikus egyensúlya, azaz végtelenül összetett, nagy rezgésösszhang. A szervezet rezgéseket bocsát ki, vesz föl vagy utasít vissza. A besugárzás gyógyító hatása a rezgések eredeti, meggyöngyült amplitudójának visszaállításán alapul. Azt persze régóta tudjuk, hogy a szervezet rezgéseket, fény- és hanghullámokat vesz fel s a képzelet nem egyszer ábrándozik új érzékszervek, felfogókészülékek keletkezéséről, illetőleg feltalálásáról. De vajjon nincs-e máris több érzékszervünk, mint amennyit ismerünk? Katz D. pszichológus a „vibrációérzék“ben egy új érzékszervet fedezett fel, amelynek segítségével a hanghullámoknál nagyobb légrézgeket fogunk fel, pl. távoli lépteket vagy szekér közeledését vesszük észre, Lakhovsky szerint pedig a ragadozó- és a vándormadarak, a postagalambok és az éjjeli szárnyasok csodálatos tájékozódóképessége és szimata azon alapul, hogy a repülő állatok a levegő különböző rétegeibe emelkedve autoelektrizálni tudják magukat és mint detektorok bizonyos rezgéseket, pl. a táplálékállatból vagy a bomlásnak indult hullából kiinduló sugárzásokat tudnak fölvenni. A szerves élet lényege tehát rezgés, forrása kozmikus sugárzás.

Az időbe való őseredeti behelyezetségünket Spengler egy találó meghatározással jellemzi: *az idő én vagyok*. Minden szervezettség központi szervezettség, az élet központja pedig az én. A fenti elméletből tehát a következő meghatározáshoz jutunk: *az én rezgés*. E két egyenlet összekapcsolásával harmadik gyanánt megkapjuk azt a tételt az idő rezgéséről, amelyet az elmondottakban igyekeztünk kifejteni. Vajjon pusztá hasonlat-e vagy bizarr ötlet az a gondolat, hogy az egyéniségek különbségei eltérő „hullámhossz“-aikon alapulnak? Minden társadalomlélektani vizsgálódásnak és szemléletnek — mint ezt nálunk Dékány István kiemelten hangsúlyozta — helyes kiindulópontja csakis az egyéni lelkiaktusok összecsendülése, együttrezgése, egymásra való rezonanciája lehet. Az „európai lélek“ azért nem képes soha megérteni az „ázsiai lelket“, mert más-más hullámhosszra vannak berendezve. Megint kiderül meglepő módon egy kifejezésről, hogy metaforikusnak tekintett köntöse alighanem csak látszólag takar metaforát.

MADZSAR IMRE.

## KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

### Vörösmarty Mihály százéves német-magyar nyelvtana.

A magyar reformkorszak legnagyobb költőjének széleskörű nyelvtudományi tevékenysége eléggé ismeretes és több oldalról beható méltatásban részesült.<sup>1</sup> Már kevésbé ismeretes az az érdekes tény, hogy a Szózat halhatatlan szerzője ugyanaz időtájt (1831), amikor a Két Szomszédvár és Csongor és Tünde megjelent, egy német-magyar nyelvtant is írt. Vajjon erre megbízásból vagy önszántából vállalkozott-e, hogy a németeknek (osztrákoknak) megkönnyítse a magyar nyelv elsajátítását, azt ugyan nem tudjuk, de az utóbbi feltevés valószínűnek látszik. Egyébiránt e nyelvtanon kívül jórészt Vörösmarty munkája az Akadémia magyar-német szótára is, amely alapja lett a későbbi akadémiai nagy szótárnak.

Vörösmarty és a német nyelv. E tekintetben Gyulai Pál Vörösmarty-életrajza bőséges adatokkal szolgál. Mihály öccsével 1811-ben vált meg a szülői háztól és Fehérvárott a gimnáziumot látogatta; ott oly családnál laktak, ahol németül is tanulhattak. Atyjuk nagy súlyt vetett a németre és sokáig haragudott, hogy ebben nem igen haladtak előre. Mindig hangsúlyozta, hogy milyen szükséges minél több nyelvet tudni s hogy kivált a német nyelvre van szükség. Vörösmarty Pesten tanult meg németül: jól értette a nyelvet, beszélt is, bár kissé gondolkozva, nehogy hibát ejtse; jobban írt németül, mint beszélt, kiejtése sem volt a legszabatosabb. Nem állhatta a német nyelv kemény hangzású, telt száját kívánó szavait, s egy-egy rossz hangzású új magyar szót gyakran hasonló némettel gúnyolt ki. Tretter György és Paziazz Mihály német költő barátjainak kérésére 1827 körül német verset is írt;<sup>2</sup> viszont ők örömezt foglalkoztak szebb magyar költemények német fordításával Toldy *Handbuch*-ja számára. Vörösmartynak azonban nem igen voltak inyére ezek, továbbá Cserhalom és Zalán futása egyik töredékének fordításai sem.

<sup>1</sup> Vörösmarty nyelvtudományi dolgozatainak gyűjteményét l. V. összes munkái, teljes kiadás, 1885, VI. köt. V. album. Tanodai emlény. Szerkeszti a bajai nagy gymnasiumi ifjúság, II. és III. év (Baja, 1858–60). Szinnye J.: V. mint nyelvész (Figyelő, 1878). Illésy J.: Czuezor és V. iskolai nyelvtanai (Irodört. Közlem., 1893). Kiss E.: V. mint nyelvész (Váci kegyesr. főgimn. értesítője, 1895). Czapary L.: V. emlékkönyv (Székesfehérvár, 1900). Viszota Gy.: V. és az Akadémia nyelvtani munkássága (Magy. Nyelv, 1911). U. a.: V. ismeretlen nyelvtudományi dolgozatai (u. o., 1912). A magyar-német zsebszótárt illetőleg l. Magy. Nyelv, IV, 63; a nagyszótárt u. o. V. 1 és 49, a nyelvtanokat u. o., VII. 433 és Egyet. Philol. Közl. (XXVII, 827). Gyulai P.: V. életrajza (1900<sup>6</sup>, 144. l. f.) A Czuczorral (1846–47) együtt írt három magyar nyelvtant illetőleg l. még Kornis: A magy. művelődés eszményei (I, 485–86. l.): „Nyomunk sincs róla, hogy az iskolákban használták volna.”

<sup>2</sup> Brisits Fr.: A Magyar Tudományos Akadémia Vörösmarty-kéziratának jegyzékében (1928) egy 1826-ból való, Csákról szóló németnyelvű költemény kéziratát említi.

Nézzük immár közelebről ezt az érdekes és különös művecskét, amelyet írója — szerkezete és tartalma után ítélve — nyilván nem iskolai használatra, hanem felnőttek magánoktatására szánt. A könyv eredeti világosbarna papírlemez-kötésben került forgalomba; kötésének első lapján szintén olvasható teljes címe: *Kurzgefasste Ungrische Sprachlehre für Deutsche. Nebst einer Auswahl deutsch-ungrischer Uebungsstücke. Aus der Ungrischen<sup>3</sup> Handschrift<sup>4</sup> von (des) Michael Vörösmarty. Pesth, 1832. Verlag von K. A. Hartleben.* A V.-vel jelzett német előszó után a könyv, amely tartalomjegyzék híján van, a következő részekre tagozódik: *Ungarische Sprachlehre* (1—50. l.) és *Uebungen* (51—167. l.); emez a következő részeket tartalmazza: a) Kisfaludy Sándor 35. Dalának („A virágok szép nemében“ stb.) magyar szövege és szószerint való magyarázata, illetőleg német fordítása. b) Beszélgetések (57—106. l.). c) Fáy néhány meséje, szemközt német fordítással (108—113. l.). d) Az 1001 éjszakából:<sup>5</sup> Szeyn Alaznám hereceg és a szellemek királya története (német és magyar szöveg, az utóbbi V. M.-tól, 114—153. l.). e) Salamon király szomorújáték 1. felvonásának 1. jelenése (magyar és német szöveg, az utóbbi Paziazzitól, 154—167. l.).

A Beszélgetések (*Gespräche*), számszerint 30, a könyvnek legnagyobb részét (57—106. lap) foglalják el. Minthogy tárgyuk jellemző a szerző ízlésére és egyben a kor társadalmi szokásaira és romantikájára, a következőkben sorrendben egy-egy szóval jelezzük a helyenként ízelítőül zárójelben idézünk is belőle. Ez utóbbiak egyben azt is szemléltetik, hogy mennyire avult ma már az akkori magyar kifejezésmód, míg a német még mindig frissnek hangzik. A témák ezek: Udvariassági szólások („Melly órában tehetem nála udvarlásomat?“: *meine Aufwartung machen*). Időjárás, Hírek (pletyka). Udvarlás („Nem eszmélek kegyedre“: *sich besinnen*). Udvarlás folytatva, életkor, halál (igazi biedermeier-galantéria). Hány óra? Női divat, öltözködés. Levélírás („Nem kell a leveleket N-re frankozni? Nem, csak a lyukba kell vetni“). Olvasás. Kert (a 72. lapon nem iskolásoknak való szerelmi kaland). Szőlő. Alvás („Az ágymelengető eltörött“). Lotteria. Vadászat. Dohányzás („Itt a dohányzacskó s itt a viaszgyertya s gyújtó papiros: fidibusz“). Nőkről (vége sikamlós). Tyúkszemvágás (!). Várostrom. Tűzvész. Eljegyzés. Mezőgazdaság. Madarak. Haláleset. Párbaj (nő miatt). Fogfájás („Öntesse be kegyed“: *Lassen Sie ihn plombiren*). Úszás-esónakázás. Tél, koresolyázás („Nem hiszek én az égvizsgálóknak“: *Ich traue den Astronomen nicht*). Kísértetjárás. Űstökös (tréfás jelenet: vége a világnak).

Talán nem vétünk a köteles kegyelet ellen, ha az élő nyelvek tanításának mai módszeréhez viszonyítva, néhány bíráló

<sup>3</sup> A könyv szövegében már „ungarisch“.

<sup>4</sup> Az eredeti kézirat eddig nem került meg.

<sup>5</sup> Vörösmarty szerkesztette az Ezeregy éjszaka fordítását is, amely 11 kötetben jelent meg 1829—1833.



megjegyzést fűzünk Vörösmarty német-magyar grammatikájához. Mindenekelőtt meg kell állapítani, hogy a könyvnek három, tartalmilag külön jellegű része (nyelvtan, beszédgyakorlatok, olvasmányok) egymással semminemű összefüggésben nincs. Súlyosbítja ezt, hogy a nyelvteni rész a szabályok halmozásával és a kivételek felsorolásával olyan feladat elé állítja a magyar nyelv megtanulására vállalkozó idegent, amellyel még a felnőtt is csak vasszorgalommal volna képes megbirkózni. E tekintetben csak a 11—12. lapra utalunk, ahol a szerző egyhuzamban 35 névtőt sorol fel! Ezt a gyakorlatellenességet még fokozza az a körülmény, hogy a szabályok begyakorlására feltétlenül szükséges alkalmas szöveg teljesen hiányzik, mert a később következő olvasmányok és párhuzamos fordítások amazoktól teljesen függetlenek. (A költői részletek erre a célra különben sem alkalmasak.) A gyakorlati szempontnak talán még leginkább a Beszélgetések felelnek meg, amelyeket könyv nélkül lehet betanulni. Vörösmarty maga is szükségét látta annak, hogy a szabályoknak fent kifogásolt halmozását valamikép megokolja. Kifogástalan németséggel megírt Előszavában ugyanis, miután utalt arra, hogy a magyar nyelv vajmi kevésbé hasonlít a keresztény Európa többi nyelveihez, így folytatja (fordítok): „Ezért célszerűbbnek tartottam, hogy az előadandó szabályokat és azok sorrendjét a magyar nyelv sajátosságához alkalmazzam, semhogy a más nyelvekben szokásos tanítási mód kedvéért szétszórva és összefüggés nélkül adjam elő őket, s ezzel a tanulót kifárasztam vagy esetleg megtévezzem.“

E kritikával szemben az elismerésnek még készségesebben adunk helyet: annál inkább, mert a nyelvteni részben nem egy helyen felette talpraesett és még ma is figyelmet érdemlő megjegyzésre, eljárásra akadunk. Így mindjárt az 1. lapon a „Hangok, betűk és kiejtés“ c. fejezetben az összetett magyar mássalhangzók kiejtését ügyesen szemlélteti idegen szavakon, pl.: „*ly* mint a francia *ll* a *mouillé*-ben; *ny* mint a francia *gn* a *gagner*-ben; *ty* mint a francia *ti* a *métier*-ben; *zs* mint a francia *j* a *jour*-ban“. Nyomban megjegyzi azonban, hogy „A helyes kiejtést egyébiránt csak mestertől lehet megtanulni“. Különös súlyt vet a két nyelv különbségeinek kiemelésére. Így pl. a névelőkről megjegyzi, hogy a magyarban a némettel szemben rendszerint elmarad a határozatlan névelő (2., 41. l.); hogy a jelző melléknév a magyarban többes főnév előtt is egyes számban marad (14., 43. l.); külön kiemeli az *-odik*, *-ödik* végű magyar belső szenvedő alakot (31. l.); hogy a magyarban a jövőt a jelennek is ki lehet fejezni (48. l.); hogy van határozott és határozatlan (tárgyi és alanyi) igeragozás stb., stb. A szófűzést behatóan tárgyalja és utal a magyar szórend szabad és az értelmi hangsúllyal kapcsolatos változatos voltára (41. l.). Ugyanígy kiemeli a *van* különböző és a némettől eltérő alkalmazását, miközben ez a példa is előfordul: „Serem is van, borom is van, hej! kökényszemű lányom is van.“ A nyelvteni részben rendszeren előzi meg

a szabályt, amelyet példa is szemléltet. A bőséges paradigmák pedig megkönnyítik a név- és igeragozást. A latin nyelvtani terminusok helyett csaknem mindvégig a németeket használja.

Mindent összefoglalva, megállapíthatjuk, hogy Vörösmarty-nak immár százéves német-magyar nyelvtana nemcsak egy új (mondhatnók: prózai) oldalról mutatja be a halhatatlan költőt, hanem méltó helyet foglal el az idegen nyelvtanítás történetében is.

*Kemény Ferenc.*

### **Az állampolgári nevelés a középiskolai mennyiségtan tanításában.**

Napjainkban egyre inkább előtérbe lép az állampolgári nevelés problémája, amelynek sikeres megoldása hivatva van olyan egyéneket nevelni, kik az állam kulturális és etikai céljait megértvén, egész életüket az állameszmény tiszteletében és védelmében élik le.

Az állampolgári nevelés feladata legelsősorban olyan érzelmi diszpozíciók kiművelése, melyek állandó, az állam javára működő akaratí visszahatásokat váltanak ki az egyénből; ezen a téren tehát a legfontosabb a jószándék, a szociális készség kifejlesztése. Másrészt azonban a pusztá jóakarát egymaga még semmire sem képesít, ha a tudás nem találja meg a megfelelő eszközöket. Így az állampolgári nevelésnek másik fontos feladata bizonyos ismeretek közlése, melyek ugyan önmagukban még semmit sem használnak az állam érdekében, de a pusztá jóakarátnak a tudás által megszabott irány nélküli határozatlan és hasznavehetetlen gerjedelmét biztos irányba terelik. Így az állampolgári érzület kifejlesztése és az állampolgári ismeretek megtanítása legszorosabb egységet alkot; hogy kanti megkülönböztetéssel éljünk: állampolgári ismeretek jószándék nélkül üresek, a pusztá jóakarát intenciói ismeretek nélkül vakok.

A középiskola túlsúfolt programjába nem iktathat be külön tárgyat az állampolgári ismeretek számára; ezek közlését a történelem, a földrajz és a mennyiségtan vállalják magukra. Az első nemzetünk közjogi, alkotmányos szervezetének bemutatásával a nemzeti öntudatot és a jogi készséget van hivatva fejleszteni; a második az állam erőforrásaival, hazánkknak a „nap alatt“ elfoglalt helyzetével ismerteti meg a tanulót; a gazdasági élet vérkeringésébe, az államháztartás élettanába az első bepillantásokat a mennyiségtan adja meg és a földrajzzal együtt a közgazdasági érzéknek a lélekben szunnyadó csiráit ápolhatja. Míg a történelem a közjog, addig a földrajz és a mennyiségtan a nemzetgazdaságtan-pénzügytan középiskolai propaedeutikái.

A legújabb középiskolai tanterv a mennyiségtan tanításának egyik célját a gyakorlati számításokban való jártasság megszerzésében látja; a számolásokban való jártasság megszerzése — főként a középiskola első három osztályában — nagy feladatanyag feldolgozása által érhető el. Különben is az ebben

a három osztályban előírt elméleti anyag kiterjedelmű és olyan természetű, amely a nagy feladatesoportok feldolgozását éppen ezen természeténél fogva megköveteli; ezek az eszközi jellegű feladatok vannak hivatva a tanulót az államháztartás és gazdasági élet alapfogalmaiba bevezetni.

Ezek a feladatok azonban sok tanár lélektelen munkája és a figyelmet főként magukra a pusztá számolásokra irányító igyekezete folytán a legtöbb esetben valóban csak eszközi jelentőségűek maradnak; így a tankönyvek példatárában közölt gazdag, bár bizonyos szempontokból még kiegészítésre szoruló anyag nem sorakozik szerves egésszé. Pedig ha a figyelem felkeltése és az érdeklődés ébrentartása a tanár munkájának egyik legfontosabb feladata, mennyivel inkább áll ez az annyira elvont és száraz tudomány bélyegét a közfelfogás előtt magán viselő mennyiségtanra! Itt természetesen minden a tanár egyéniségétől és a veleszületett nevelési készségtől függ; ha a számolási mechanizmusok lélek nélküli begyakorlására szolgáló feladatok élettelen szellemei kilépnek a könyv kriptaszagú lapjai közül és a tanár közvetlen, a mindennapi életet érintő megjegyzései és sokoldalú, de mindig érdekes értelmezései által elvesztik „iskolás” jellegüket, akkor a tanulók lelkében mély nyomokat hagynak, mint minden olyan dolog, ami nem viseli magán az iskolai muszáj-feladatok jellegét. Ez sem a tanárra, sem a tanulóra nem jelent külön megterhelést; a tanuló nem tanulja meg a példákban közölt adatok halmazát, hanem a tanár ügyes utalásai nyomán lelkébe ragad azok lényege és jelentése. Másrészt itt nyílik alkalom a tanulók érzelmi sugalmazására is: a tanár kilép pusztá ismeretközlő szerepéből és az igazi nevelői hivatás magasztos feladatához emelkedik fel.

Ha tehát a tanár ilyen szellemben fogja fel feladatát, akkor a minden belső kapcsolatot nélkülöző feladatsereg rendezett glédába áll és az állam kultúrfadatairól, valamint életmódjáról, vérkeringéséről eléggé egységes képet ad a tanulónak. Mi lehet mármost az a szemléletes anyag, amibe a 11—13 éves gyermek feloldja az állam elvont fogalmát, ha tanárának irányítása nyomán a számtankönyv pusztá adatainak belső összefüggésébe, jelentésébe is betekint?

Az első osztályban már magával a számok kimondásával, ezek értelmezésével kapcsolatos feladatok megismertetik a tanulót hazánk népeiségi adataival és földrajzi viszonyainak számbeli kifejezéseivel, mindenütt igen hasznos és termékeny párhuzamokat vonván a régi és a trianoni Magyarország adatai között. Már a kisgyermek is megtanulja, hogy az állam főfeladata a kultúra megőrzése és továbbszármaztatása, megérti, hogy az iskolaügy politikum; ugyanis elvonul szeme előtt a statisztika adataiba burkolva az ország iskolaszervezeti beosztása, megismeri a különböző iskolatípusok fontosságát, összehasonlításokat tehet az ezekben járó tanulók száma között. Megismeri az ország táplálócsoveit: betekintést nyer a mezőgazdasági termé-

lés, az ipar és a kereskedelem életébe és képet alkot magának a gazdasági élet ezen főtényezőinek a nemzet életében elfoglalt szerepéről és jelentőségéről. A hosszúság, terület, térfogat, súly, idő egységeinek megismerése megmutatja előtte, hogy az állam ezen egységek törvényben való lefektetése útján őrökdi a gazdaság, kereskedelem becsületessége fölött. Megérti az adófizetés fogalmát és célját; belátja, hogy az államnak bizonyos kulturális és szociális feladatai vannak, melyeket csak polgárai segítségével oldhat meg. Az értelem mérlegére helyezheti a külkereskedelem és a behozatal adatait; ezek viszonyából a vámnak a mai nemzetközi életben elfoglalt középponti jelentősége is megvilágosul előtte. Megtanulja, hogy mi az állampapírok, sorsjegy szerepe a nemzeti jövedelmek növelése szempontjából; betekintést nyer a posta, a vasút tarifapolitikájába. Figyelme és érdeklődése felébred a szociális, magán- és közgazdasági problémák iránt; megismeri a biztosítás egyéni és társadalmi jelentőségét. A takarékpénztárak, bankok, kamat, váltó stb. fogalmainak ismerete mélyebb betekintést nyújt a kereskedelem életébe, másrészt pedig hasznos utalásokat enged meg a tanárnak a takarékosagra való nevelés szolgálatában. A pénzfogalom, a tőzsde, továbbá a tőzsdei ügyleteknek különösen a legújabb tankönyvekben részletesen tárgyalt praktikuma legelsősorban fejleszti a nemzetgazdaságtani kérdések iránti érzéket és készséget. Ennek fontossága különösen ma domborodik ki, amikor általános a panasz a gazdaságilag képzett egyének hiánya miatt. A középiskolában természetesen gazdasági szakképzésről szó sem lehet, azonban a képességek felébresztése szempontjából a számtan tanításának fontos szerepe tagadhatatlan.

Az eredményes oktatás szempontjából rendkívül fontos az, hogy a tankönyvek adatai az új tanterv által oly helyesen hangsúlyozott grafikus ábrázolás segítségével összehasonlításra kiválóan alkalmas, termékeny kapcsolatokba lépjenek egymással; a grafikus ábrázolások haszna éppen abban rejlik, hogy az elvont gondolkodásra még kevésbé képes gyermek előtt a számára rendezetlen anyag halmazt a látás nyelvére fordítják és kézzelfogható kapcsolatokba hozzák.

Ámbár mindezek az adatok az előbb említett és sürgetett szellemmel átitatva kiválóan alkalmasak az állam fogalmának a tanuló előtti konkretizálására, azonban a középiskolai tankönyvek példatárai ebből a szempontból még hézagokat mutatnak, melyek azonban a bennük található sok üres és céltalan feladat mellőzésével könnyen betölthetők. Általában — problémánkra vonatkozólag — a tankönyvek nem járnak el egyöntetűen; az egyik több adatot tartalmaz, a másik kevesebbet; van, amelyik tudatosan rendezte anyagát (pl. Mérey Gyuláé), míg a könyvek legnagyobb részében a feladatok minden belső összefüggés nélkül következnek egymásután. A következő észrevételek azonban tankönyveink legnagyobb részében figyelembevehetők és érvényesíthetők.

Így mindenekelőtt nem találunk elég adatot a régi és a trianoni Magyarország viszonyainak összehasonlítására; a tankönyvek adatai csupán csak a népességi viszonyokra vonatkoznak, de nem mutatják meg azt az óriási csapást, melyet a trianoni béke gazdaságilag rótt hazánkra. Ebből a szempontból nincsenek egymással szembeállítva a behozatal és a külkereskedelem statisztikai adatai, továbbá a régi és az új ország mezőgazdasági, valamint bányatermelési viszonyai, melyek a legplasztikusabban mutatnák be, hogy gazdaságilag mennyire egymásra utalt vidékeket vágott szét a győzők „megfellebbezhetetlen” akarata öt részre. Ha a számok a nagy történelmi válságok tanui, akkor Trianon statisztikai adatai a legszemléletesebben tanúsítják a Magyarországot ért nagy történelmi igazságtalanságot. Ugyanígy szembe lehetne állítani az ország és a környező államok katonai statisztikáit is.

Hiányzik továbbá tankönyveink példatáraiból az állam szociális feladatainak kellő kidomborítása; bár a biztosításról sok szó esik, a munkásbiztosításról semmi említés sincsen; tankönyveink legnagyobb részében nem találunk a kórházi, jótékonyági és egyéb szociális-charitatív államfeladatokról semmi említést. Nincs kellőképpen kidomborítva az állam kulturális feladata és jelentősége; nevezetesen a műveltség terjesztését és az analfabétizmus csökkenését bemutató adatok hiányoznak. Kevés gondot fordítanak tankönyvíróink a mezőgazdaság, ipar, kereskedelem adatainak realizálására, azaz arra, hogy ezek az adatok a való életből legyenek véve. Az olyan lehetetlen adatokat tartalmazó feladatok, melyek pl. így kezdődnek: „Egy kereskedő vásárolt 35·48 m szövetet...” éppen nem alkalmasak arra, hogy a tanulóknak kellő bepillantást nyújtsanak a kereskedelem életébe. Az 1927 előtti tankönyvek adatai még a háború előtti forgalmi áraknak feleltek meg; az újabb, 1927 óta megjelent tankönyvek ugyan már pengőben beszélnek, azonban legnagyobbbrészt nem ügyelnek az adatoknak a valósággal való megegyezésére. Ez újabb bizonyítéka annak, hogy a feladatok tartalma mennyire háttérbe vonul a számolások begyakorlása, mint főcél mellett.

Nélkülözzük továbbá az állampolgári gondolatnak a középiskola mind a nyolc osztályán való következetes keresztülviteletét. Ezek a problémák a szóval adott egyenletek, számtani és mértani haladvány, kamatos kamatszámítás kereteibe minden nehézség nélkül beállíthatók, illetőleg — amennyiben már megvannak — jobban kidomboríthatók. A valószínűségszámítással kapcsolatban a statisztikai, biztosítási valószínűség nem egy egyszerűbb esete lenne a legnagyobb könnyűséggel tárgyalható; ehelyett azonban szinte kivétel nélkül a nem jó példát mutató szerencsejátékok feladatainak egyforma sablonját szenvedik végig nemzedékről-nemzedékre a tanárok és a tanulók. Ennek oka az, hogy a valószínűségszámítás, mely a többi matematikai szaktudománnyal ellentétben a valóságtudományokkal némi rokonságot mutat, bizonyos szerencsejátékok problémáiból alakult ki

és elméleti irodalma is főképen ilyen természetű feladatokkal foglalkozik. A valószínűségi számítás újabb, statisztikai, biztosítási és egyéb alkalmazott problémáinak létjogosultságát az annyira és merev, a régi kitaposott ösvényeken járó és minden kezdeményezéstől irtózó tankönyvirodalom egyelőre nem ismeri el. Kivételek azonban itt is akadnak (pl. Veress Pál tankönyve).

De nem kívánhatunk mindent a tankönyvektől és ami hiányok ezen a téren mutatkoznak, azt a tanár kiegészítései könnyen pótolhatják. Nem győzzük eléggé hangsúlyozni, — amint már hangsúlyoztuk is, — hogy valamint a nevelés minden terén, itt is minden a tanár egyéniségétől függ. Ha a tanár helyesen fogja fel feladatát, rendkívül sok és érdekes utalásra nyílnak alkalmak, mely a tanórák sokszor fásult unalmát is átszellemíténi. Hogy egy példát is említsünk, ifjúságunk érdeklődési köre ma már a korszellem hatása alatt elfordult a multszázadvégi diákság lírai és drámaíró, egyszóval önképzőköri törekvéseitől és a technika századának eszménye, a gépek felé fordult. Ma már minden kisdíák „autószakértő“ és az iskolából csoportosan hazatérő fiúk beszédkörének legnagyobb részét is az autó teszi. Milyen kitűnően kiaknázhatja a tanár ezt a tárgykört, ha statisztikákat, táblázatokat mutat be és az adófizetésnek a magyar léleken amúgyis ingatag és ellenszenves kötelezettségét ezúton is kiemelve és megmagyarázván, az adómorál lelki alapjait ápolgatja!

A középiskolai mennyiségtan tanításának ilyenmódon fel-fogott szelleme amellett, hogy az állampolgári erényeket sugalmazza, elsőrangúan fontos eredményeket ér el az állampfogalomnak az ifjú lelkében való felépítése terén is. A középiskolai tanterv ellen úgyis sok panasz hallatszik a történeti és irodalmi tárgyaknak az élettől annyira távol álló, de mégis oly nagy teret elfoglaló tanítása miatt. Habár nem helyeselhetjük a pozitívizmus elveinek pedagógiai következményeit, mely csak a praktikus tárgyakat túrvén meg az iskolában, a tantermeket műhelyekké alakítja át és a fúrás-faragáson meg a sinus-cosinuson kívül minden más tárgynak ajtót mutat, és habár elismerjük azt, hogy ideálok nélkül — melyeket éppen a történeti vonatkozású tárgyak nyújtanak az ifjúságnak — minden iskola csupán csak félembereket bocsát ki kapui közül, mégis a kellőképen tanított mennyiségtan fontos szerepe a gyakorlati életre való nevelés szempontjából tagadhatatlan. Míg a történelem a hosszú fejlődés által kialakult államnak a „Szent Korona tana“ és a törvényeikkek által lerögzített elvont és fenséges eszményét állítja oda, addig a mennyiségtan az államnak a kis gyermek előtt oly homályos és érthetetlen képzetét nem holmi fogalmi meghatározások elvont felhőjébe burkolja, hanem éppen konkretizálni, élettel megtölteni igyekszik. Megtanítja, hogy az állam nem valami öncélú, pusztán csak az eszmék világában létező, hozzáférhetetlen fenség, hanem a társas együttélés feltételeit biztosító és a közösségért munkálkodó hatalom.

*Faragó László.*

## IRODALOM.

**Kiss József: Az elemi iskolai számolás- és mérésitanítás alaproblémái.** (Különnyomat a VII. kerületi állami tanítónőképző-intézet 1930/31. évi értesítőjéből. 8-r., 117 l.)

Arról értesülünk e könyvecskeből, hogy igen különös viszony áll fenn abban a családban, melyet az 1925. évi elemi iskolai számvetés-tanterv és a hozzá most készülő utasítás alkot. Eddigelé az apa, a tanterv, volt a családfő és az ő akaratához igazodott a fiú, az utasítás. Most megfordul a dolog. Még meg sem született az utasítás és máris ő parancsol a tantervnek: módosít rajta, kijavítja hibáit; szóval úgy viselkedik, mintha ő volna az atya, a tanterv a fiú.

A szerző ugyan kíméletesen adja tudtunkra ezt a tényállást. Úgy tünteti fel, mintha nemcsak az utasítás, hanem maga a tanterv is az újítók köze ment és szakított volna a hagyományokkal. Valójában azonban az 1925. évi számvetés-tanterv alig különbözik elődjétől. Valamennyien monográfus módon „ismertettetik“ a számfogalmakat: mindenekelőtt az „egy“ fogalmát, majd sorrendben a 2, 3, 4-ét stb. 100-ig, mindegyikkel kapcsolatosan a vele végezhető összes műveleteket is gyakorolva, előbb tárgyakon, majd elvontan. Egyformán uralkodik bennük a megsontosodott régi séma: I. osztály 1—20-ig, II. osztály 1—100-ig, III. osztály 1—1000-ig, IV. osztály 1000-en felül. Annymira azonosak, hogy Beke Manóknak az 1905. évi tantervhez szerkesztett hivatalos vezérkönyve ma is használható. Joggal kérdezhetjük tehát, miben látszik meg a legújabb tanterven, hogy a számvetés-tanítás terén mutatkozó hatalmas forrongás hatott volna reá.

Pedig igen súlyos a bírálat, melyet főleg a német pedagógiában a számvetés-tanítás fentemlített módján gyakorolnak. Neki tulajdonítják, hogy dacára a tanítók lelkiismeretes buzgalmának és a ráfordított sok időnek, szármalmasak az eredményei. Számére vetik, hogy hamis pszichológiai föltevéseken alapszik a szám- és műveleti fogalmak keletkezéséről. Hogy nem elég kiadósan, sőt gyakran tévesen szemléltet. Hogy elhamarkodja az elvonást és idő előtt mechanizáltat. Hogy későn kezdi a valóságsszámolást és nem veszi igénybe a tanulók önálló tevékenységét.

A szerző tanulmányában szemlét tart a számvetés-tanítás terén felvetődött problémákon s beható vizsgálat alá veszi azoknak a tapasztalat szűrőjén átment eredményeit; végül közli, mit vett át belőlük a készülő utasítás. Megtudjuk, hogy az utasítás rést üt a tantervnek a számköröket illető merev rendelkezéseiben. Figyelembe veszi, hogy az iskolába kerülő gyermek már magával hozza legalább az első öt szám fogalmát, tehát badarság volna azokat egyenként megismertetni. Azért elrendeli, hogy csak 6-nál kezdődjék a számok monográfus tárgyalása és csak 16-ig tartson; azontúl 20-ig, sőt azonfelül is, egyszerre lehet továbbhaladni a számsorban. A II. osztályban eleinte 5-ével

majd 10-ével, 60—100-ig egyszerre engedi meg a számsor kibővítését, sőt tiszta százasokkal 1000-ig is számlálhatnak.

Öszintén megvallom, hogy nem vagyok elragadtatva az utasításban tett ezen tantervi engedményektől. Meglazítják ugyan a tanítás megköötöttségét, de nem szüntetik meg, tehát lényegében megmarad az elavult tanításmód. Azonfelül attól tartok, hogy a tanterv megbolygatása, bármilyen csekély legyen, zavarba fog ejteni sok ezer tanítót, aki a régi módhoz nevelődött és szokott, ami az oktatásnak kárára válhat. Bölcsebb lett volna nem bántani a tantervet, hanem, mint 1922-ben Poroszországban tették, szabad választást engedni a régi és a kipróbált új tanításrendszerek között. Ekként útját egyengették volna az utóbbiak meghonosításának; a tanterv gyökeres reformálása pedig arra az időre halasztódott volna, amikor annak szellemében képzett tanító-nemzedék fog rendelkezésre állani.

Ebben a tekintetben nagy hasznát vehetjük a szerző tanulmányának, mely nemcsak az utasítás újításairól, hanem azok okairól s keletkezéséről is tájékoztat. Sok üdvös rendelkezését említi meg, melyeket hely hiányában itt nem tudok elsorolni. De viszont nincs szó az utasításban oly intézkedésekről, melyekre a mai tanításban észlelhető számos fogyatkozás megszüntetése végett rá kellene mutatni. Idetartozik a tanulónak önbirálathoz, saját munkája ellenőrzéséhez szoktatása. Teszem, ha például a  $7\cdot6 \times 0\cdot89$  szorzást kell végeznie, szokja meg, hogy előbb a tényezők kikerekítése útján tisztába jöjjön azzal, hogy a szorzatnak  $7\cdot6$  és  $0\cdot76$  között kell lennie. Szokja meg, hogy minden számolás eredményét próbával igazolja. Kívánatos továbbá, hogy a tanuló oly alakban kapja a feladatokat, hogy maga hámozhassa ki belőlük a kiszámítandókat. És hogy maga is tudjon feladatokat alkotni és a megoldáshoz szükséges adatokat megszerezni. Szükséges, hogy a tanításban szóba kerülő tárgyak körök minél közelebb álljanak a tanuló érdeklődése köréhez és lehetőleg maga gyűjtse össze azokhoz az anyagot. Múlhatatlanul meg kell akadályozni, hogy példatárainkban százsámra a valóságot arcu utó kívánalmak és adatok foglaltassanak. Hogy például a földművelővel a holdak számából és a hold átlagterméséből számíttatják ki saját termését. Hogy  $\frac{1}{3}$  kg almát adatnak el vagy  $8\frac{5}{6}$  P-ért vásznat vétetnek. Csodálkozom, hogy nem akad gondolkozó tanuló, aki figyelmeztetné tanítóját, hogy nincs kofa, aki le tudna mérni  $\frac{1}{3}$  kg almát; hogy nincs vevő, aki  $8\frac{5}{6}$  P-t fizethetne. De kívánhatjuk-e a tanulótól, hogy gondolkozzék, ha a példatár írói, két neves tanférfiú, és ezek nyomán a tanítók sem gondolkoznak?!

*Suppan Vilmos.*

**Dr. Horn József: A közgazdaságtan tanításáról.** Budapest, 1931. Stádium Sajtóvállalat Rt. 16 l.

Minden korszakban tagadhatatlan nagy szerepet játszott a gazdasági kérdés, de sohasem olyan nagyot, mint a mai korban. Életünk legtöbb jelensége összefügg vele. Ma különösen érezzük a gazdasági kötelek megbénító erejét. Gazdasági életünk bajai kínzó- és érthetetlen problémákat vetnek föl. A legtöbb ember hallja a világválság magyarázatát, de nem érti. Józan ésszel nem





bírja felfogni, hogyan következhetett be a mai nyomorúság épp akkor, amikor az emberiség eddig nem is sejtett hatalmas termelőerők birtokában van. Nem csoda, ha ilyen körülmények között kapva-kap minden tetszetős és orvoslást ígérő javaslaton, mert kellő közgazdasági tudása nem fejlesztette ki bíráló képességét.

E bajon csak mélyreható közgazdaságtani tudás segít. Akik megismerték a gazdasági élet törvényeit, nem fognak oly kritikátlanul viselkedni, nem lesznek kész prédái a közösség életét fenyegető káros tanoknak.

A nemzetgazdaságtan tanításának sikere azonban a helyes módszertől függ. Eddig e kérdéssel nálunk még nem foglalkoztak, ezért hézagpótló a címül írt füzet. Bevezetésében rámutat a közgazdaságtan tanításának korszerűségére. Lehetetlen ma már azt hirdetni, hogy az általános műveltséghez hozzátartozik a régi görög élet apró részleteinek ismerete, de a mai életnek e legégetőbb problémái nem. Nagyon helyénvaló tehát a szerzőnek az a követelése, hogy a közgazdaságtant minden középfokú iskolában tanítani kellene. Kívánatos volna különösen a középiskolába bevezetni, mert a nemzeti élet jövő irányítóit nem maradhatnak tudatlanok a nemzeti élet sorsdöntő kérdéseiben. A szerző részletesen tárgyalja továbbá a közgazdaságtan tanításának célját, gondosan kieszemeli anyagát és végül ügyesen megállapítja módszereit. Sajnos, nincs módunkban itt e rövid, de tartalmas tanulmány rendkívül figyelemreméltó gondolatait részletesen tárgyalni, csak fel akarjuk hívni rá a pedagógusok érdeklődését.

A szerző a ma előttünk kibontakozó gazdasági életet akarja megismertetni, nem pedig valamelyik közgazdasági elméletet. A tanítványt arra akarja nevelni, hogy értelmesen tudja a gazdasági jelenségeket megítélni, a valóságot tisztán lássa, megértse és gyakorlati érdeke szerint alkalmazkodjék hozzá. A végső cél oly eleven gazdasági világszemlélet és tudás megszerzése, amely a nemzet jobb jövőjének egyik biztosítéka lesz.

Nagyon érdekes az is, amit a szerző tárgyának nevelő értékéről mond. Igaza van, amikor hangoztatja, hogy e tárgy „egyik leghatékonyabb tényezője mind az erkölcsi, mind az állampolgári nevelésnek“. A nemzet életbevágó érdeke is megköveteli a közgazdasági műveltség mélyítését, mert a politikai jogok kiterjesztése csak akkor nem veszélyes, ha a nép a gazdasági küzdelemben nemcsak a maga, hanem a közösség érdekét is meglátja és szolgálja. Éppen ezért jobban hangsúlyozandónak tartanók a közgazdaságtan egyetemes irányának jelentőségét. Igaz, hogy a szerző is fölismeri ez irány főképviselője, Spann Otmár elméletének nevelőértékét és föl is akarja használni, de ezen a téren tovább kell menni. Jelenlegi életünknek rákfenéje éppen az, hogy az individuális irány tanítása a korszellem hatására magától érthető igazságnak látszik. Minden üzentember csak a maga érdekét nézi, egyéni ösztöneit követi és gazdasági tevékenységének nemzeti hivatásával nem törődik, hivatásának erkölcsi parancsaira nem is gondol. Pedig Ruskin, Carlyle, Rauschenbusch és a többiek mind rámutattak arra, hogy minden gazdasági tevékenység a közt szolgálja, s értékét e szempontból kell megítélni. A tőke birtokosa pedig csak a közösség sáfárja, ki megbízatását Istentől kapta s a tőke felhasználásáért felelősséggel

tartozik a köznek és Istennek. Tehát nemcsak arról van szó, „hogy ne mondjunk le az universalistikus irány nevelő értékéről“, hanem arról, hogy az a tanuló világnézetének irányadó elvévé váljék. A sáfárság, a közszolgálat eszméje és a felelősség érzése hassa át egész lelkületét. Minden egyén legyen tisztában a nemzet életében elfoglalt hivatásával akkor is, amikor bármiféle gazdasági tevékenységet folytat. Érezze a nemzet iránt való felelősségét, mert tudja, hogy működésével a közt szolgálja. Végül az Istentől megbízott sáfárság eszméje megadja a közgazdaságtan tanításának a vallásos vonatkozásokat. A vallásos érzés a rideg, nyereszkedő egyéni szellem legerősebb ellenfele, és ennek áldásos hatását nem nélkülözhetjük a mai gazdasági küzdelemben.

Ettől az ellenészrevételtől eltekintve a szerző többi értékes megállapításainak igazságát elfogadjuk. Vérbeli, született pedagógus szól hozzánk e műből és jogos várakozást kelt föl jövőbeli munkássága iránt. *Lechnitzky Gyula.*

**Barcsai József és Barcsai Károly: Népiskolai módszertan.** A tanító- és tanítónő-képző-intézetek IV. és V. osztálya, valamint működő tanítók számára. Baja, 1931. (N. 8-r., 253 l.)

A szerzők a füzetekben megjelent *Népiskolai Módszertani Közlemények*-et átdolgozva és a tanítóképzői oktatás céljára összefoglalva, könyv alakban adják közre rendszeres módszertanukat. Akik felismerték a Közlemények értékes vonásait, még jobban örülhetnek e könyvnek, mert a jellemző vonások még határozottabban tűnnek ki benne. Itt természetesen nem törekedhetünk arra, hogy mindegyik tantárgy módszerét tüzetesen ismertessük, meg kell elégednünk a könyvben fellelhető alapelvek megvilágításával.

A legutóbbi, 1925. évi elemi iskolai állami tanításterv a pedagógiai gondolkodás fejlődésének s a nemzet változott, új szükségleteinek megfelelő új célok megvalósítását tűzte ki az elemi iskolák számára. De az új tanítástervet ma is csak általános utasítás kíséri, mely csupán a legáltalánosabb szempontokat jelöli ki, azokat, amelyeket az egyes tárgyak tanításában szolgálni kell. A vezérkönyv-irodalomra — elsősorban az elemi iskolai tanítási módszertanokra — hárult az a feladat, hogy a lehetőségig pótolják a részletes utasításokat.

Az említett célkitűzések valóságos forrongást jelentettek a régi tanító számára, sok meggondolnivalót az újabb tanítói nemzedéknek; ezért az új célkitűzések magyarázata elmaradhatatlanná vált. E magyarázatra, nézetünk szerint, főként a régi (1905) tanításterv alapján a régi Utasítások szerint régi módszerrel működő tanítók szorulnak. Közülük sokan azért ítélik el s tekintik megvalósíthatatlannak az új tanítástervet, mert úgy érzik, hogy abban sokkal több a merőben új követelés, mint amennyinek megvalósítására ők — a régi emberek — vállalkozhatnak.

Az előttünk levő módszertan a maga józan arany középszerével éppen arra törekszik, hogy a középút megmutatásával az új elveket is követhetőkné tüntesse fel. Nem szenved a minden áron újat mondani akarás hibájában, mely különben nagyon is kétes értékű, ha nem veszi számba az eddigi fejlődést s a

lehetőségeket. De nem zárkozik el az új iskola követeléseitől, melyek a gyermektől aktivitást, a tanítótól lélektani megalapozottságot, az életnek, ennek a szakadatlan fejlődő folyamatnak állandó figyelembe vételét követelik. Előbbi állításunkra szemléletes példa a nyelvtani fogalmak megnevezésének kérdésében való állásfoglalása. Nehéz is megértenünk a túlzókat, kik megismertetik a gyermekkel egy fogalom (pl. az ige) tartalmát, körét, de nem mondják meg ennek a fogalomnak a nevét. Ez már valóban nem jelenti a tudattartalmak felesleges gyarapítását. Az arany középút szem előtt tartása miatt nem nevezhetjük a könyvet maradinak, mert részletesen és elfogulatlanul ismerteti a legújabb eljárás módokat is, pl. az új írásmód kialakítására vonatkozó kísérleteket.

Nem köt sablonhoz, mindig számol a gyakorlat lehetőségeivel és a várható gátlásokkal, ezt hangsúlyozza is (23. l.) s azt hisszük, hogy azért nem is közül a részletesen megokolt tanítási menet után mindig vázlatot, mert a kezdőre a látott forma megkötő erejű. Csak tájékoztatni s nem megkötöni akar.

Bizonyos, hogy a módszertan tanárának a IV. évfolyamban válogatnia kell majd a feltáruló ismeretanyagból: mit végezzen el a IV. osztályban a rendelkezésére álló rövid idő alatt (három és fél hónap), mit bízjon rá a növendékek szorgalmára, magukat fejlesztő törekvése s mit hagyjon az V. osztály módszertani összefoglaló óráira. Ennek a sokféle választható anyagnak feltűnőbb tagolása maradt itt el.

A mű a tanítási anyag módszeres feldolgozása (elosztása) helyett inkább az oktatási egység menetét fejt ki részletesen. Ezzel inkább a működő tanítóknak, mint a pedagógia tanárának tesz szolgálatot. Azzal pedig az egyes szaktanároknak igyekeztek a szerzők szolgálni, hogy részletező tanítástörténetet nyújtanak, amivel a neveléstörténetnek egy darabkáját, a teljes tárgymódszertörténetet adják, elsősorban a magyar fejlődést. Oka, hogy a módszertan feladatának tekintik a történelmi fejlődés feltárását is (5. l.). Ezzel kezdődik az egyes tárgyak módszertana és terjedelmes szakirodalom felsorolásával végződik. Találunk olyan fejezetet is, amely más módszertanban alig kap helyet, pl. milyen legyen az elemi iskolai olvasókönyv?

A nagyon sok gyakorlati meglátás teszi a könyvet hasznossá, a bőséges tapasztalatok gazdag gyűjteményévé. Mindent a középpontból, a nevelés gondolatából lát, és segíteni akar a pályatársaknak. Ez a törekvés a módszertant az iskolai oktatás kereteit meghaladó, vaskos kötetté duzzasztotta, de legalább egyszerre látja ennek hasznát a módszertan válogatni tudó tanára s az anyagot kereső szaktanár.

Igaz, hogy kívánságaink is vannak, amelyeket áldozatok nélkül kielégíthet a második kiadás. Ilyen a kellő tagolás említett hiánya, a néhol jelentkező, ismétlésbe bocsátkozó terjengősség, de főként a sok sajtóhiba (*Kisfaludi* stb.); a *suggeráció* (22. l.) bizonyára csak elírás. Bántó néhány kifejezés (*érzékleti behatások*) és szó (*konkrétság, összetartozandóság* e helyett *összefüggés; betartás* e helyett: *megtartás*). Néhány magyarázó rajtot is nagyon nélkülöztünk.

Legfőbb haszna a könyvnek az, hogy a pedagógiai gondolkodás forrongása közben felvetődött, gyakran hangoztatott sok elv és követelmény, mely eddig jórészt megközelíthetetlen eszményként lebegett előttünk, közelebb jutott hozzánk, elérhetőnek tetszik, mert e könyvben meg van mutatva a hozzávető, járható út.

*Juhász Béla.*

**A női kézimunka tanításának módszere.** Kézimunka-tanítónők és képzőintézetek számára írta **Sacher Eleonóra**. Átdolgozta és bővítette **Kovácsy Jolán**. Bp., 1931. Szent István-Társulat.

Kézimunkatanításunknak régen várt módszertana ez. Beosztása szerint két részből áll: az igen jó nevelői tapintattal megírt pedagógiai részből és egy tisztán technikai részből. Az elsőt méltatja a kézimunkatanítást mint nevelő eszközt, a kézimunka értékét a család és a kenyérkereset szempontjából. Finom érzékkel szól a jó ízlésről, divatról, stílusról, kiállítások és múzeumok látogatásáról. Nagy körültekintéssel tárgyalja a kézimunkatanítás módszerét, az előkészítést, szemléltetést, magyarázatot, begyakorlást. Tisztán technikai részében a kézimunkatanítás tantervét adja. A legegyszerűbb munkáktól kezdve végigvezeti az olvasót a négy osztály anyagán, ahol csak lehet, a kézimunkatanítás szolgálatába állítva a magyar néphímzés szebbnél-szebb mintáit és motívumait. Lelkes tárgyszeretetre, szakértelemre és gondos összeállításra vall mindaz, amit a magyar néphímzésről mond és képből bemutat. Ügyes dolog a néprajzi térkép használata, mely az egyes néphímzések területét jelöli meg. **R.**

**Emile Candaux: La fonction sociale de l'éducation.** Etude sociologique. Payot, Genève, 1930. (N. 8-r., 152 l.)

A nevelés társadalmi funkciójáról szóló, szépen fölépített és tömören írt könyvében, mely érdekes tárgya miatt részletesebb ismertetést érdemel, a szociológia módszerével megállapított nevelési tények tudományának főbb vonalait rajzolja meg Candaux, genfi középiskolai tanár. Nevelésen Durkheim nyomán a különféle közösségek felsőbb hatalmainak azon tevékenységeit érti, amelyek az ifjú nemzedéknek az időnkénti általános és különös társadalmi (vallási, társadalmi osztálybeli, foglalkozási) környezethez való alkalmazkodását mozditják elő. Csak az iskolai nevelés tényeire szorítkozik s mellőzi a nevelés egyéb formáit.

Először a nevelési tények szociológiájának tárgyát és módszerét fejtegeti. A neveléssel elméletileg foglalkozók egészen korunkig nem a megvalósított tényeket vizsgálták, hanem eszményeket tanulmányoztak s ezek elérése végett szabályokat állítottak föl. A neveléstudomány sokáig e normatív rendszerek és tanok ismertetése és kritikája volt. Az egyes nevelési doktrinákat úgy tekintették, mint amelyek mindjobban közelednek a teljes és tökéletes eszmény felé.

A társadalom nevelési tevékenysége bizonyos gondolkodási s eljárási módokban nyilvánul és megfigyelhető, mérhető, mással összehasonlítható. A nevelési tények társadalmi tények, az egyénen kívül és felül állanak s rá kényszerítő erővel hatnak. Egy nevelő sem csinálja tantervét vagy módszerét,

hanem kapja. Az újításokat is társadalmi szükségletek diktálják. Minden nevelő, főleg a kezdő, érzi, hogy milyen súllyal nehezedik eljárására az uralgó gyakorlat és rendszer. A hagyománnyal való szakítás különféle kellemtelen társadalmi visszahatással jár.

A nevelési tények tudományának megszerkesztéséhez dokumentumokra van szükség. Ilyenek a törvények, rendeletek, szabályzatok, tantervek, statisztikák, költségvetések, évkönyvek, beszámolók, iskolai kiállítások, múzeumok, monográfiák, kritikák, vitairatok s az iskolai életre vonatkozó történeti művek. Azonban a nevelő tevékenység bizonyos részét nem találjuk meg ezekben. Nagyon keveset tudunk meg belőlük pl. a régi tanítási módszerekről. Ezekről egykorú írásokból kaphatunk felvilágosítást. A dokumentumok nem mindig fejezik ki a teljes valóságot; a hivatalos tanterv pl. nem azonos avval, amit az egyes iskolákban megvalósítanak; vigyázni kell tehát felhasználással, mert nagy ür választhatja el őket a valóságtól. A nevelési tények közé tartoznak a nevelési tanok is.

Az oktatás különböző típusai (elemi-, közép-, felső- és szakoktatás) nem egymásután és egymással szoros kapcsolatban jöttek létre. A középfokú oktatás jóval megelőzte az elemi oktatást és sokáig semmiféle összefüggésben nem volt vele. A XIX. században a különböző módon fejlődött különféle darabokból egységes szervezetet igyekeznek alkotni, ami több helyen (pl. Franciaországban) még ma sem sikerült egészen.

Az iskola az egyház szülötte s az egyház árnyékában nő századokon át. Tehát nem a családi nevelés, hanem papi funkciók folytatása. A tanítás idők folyamán nemcsak mind több emberre terjed ki, hanem mind tovább is tart és a növekvő szükségleteknek megfelelően mindjobban differenciálódik.

Az iskolai nevelési funkció legrégebb formája, a középfokú oktatás, már a VI. században feltűnik. A XIII. században megjelenik az egyetem, mint a székesegyházi iskolák kiterjeszkedése s állandó kapcsolatban marad az utóbiakkal. A reformáció korában alakul ki az akadémia és előkészítője, a gimnázium (1538), melybe Sturm bevezeti az osztályrendszert. Míg a reformáció az iskolát lassanként az egyház gyámsága alól az állam alá helyezi, az ellenreformáció az ellenkezőre törekszik, ami azonban ellentétben volt a társadalmi fejlődéssel és végül is a jezsuiták kiűzésére, ezenkívül Franciaországban még nagy harcokra is vezetett az egyház és az állam közt (az „enseignement libre“ kérdése) s a harc még ma sem szűnt meg egészen.

A XVI. század társadalmi átalakulásából keletkezett iskolai rendszer csak a XVII. századtól kezdve szilárdul meg és másfélszáz éven át érintetlen marad. 1750 felé az átalakulásnak új korszaka kezdődik s a klasszikus gimnázium mellett felbukkan a reáliskola vagy a modern gimnázium, hogy a tekintélyes fejlődött kereskedő- és iparososztály gyermekei a klasszikus gimnázium oktatásával egyenlő értékű oktatást nyerjenek. Azonban ez az új iskola a katolikus országokban csak nagy küzdelemmel s több mint 100 év múlva tud meggyökeresedni. A XIX. század végén Közép-Európában az egyetemek is megnyílnak a reáliskolák előtt.

A középfokú oktatás az újabb szociális szükségletek kifejlődésével a jelenkorban még jobban differenciálódik s a középfokú szakiskolák is mind közelebb jutnak a gimnáziumhoz.

A főiskolai oktatás is lényegesen átalakul a XVIII. század folyamán.

Az elemi oktatás Nagy Károlyig nyúlik vissza, azonban a népoktatás csak a XVII. század végén és a XVIII. század elején kapja első nevezetes formáját.

Míg az elemi iskolát rákényszerítik a családokra, a kisedóvót a XVIII. században és később a családok kívánják, mert a fokozódó iparosodás következtében nem tudnak megfelelni teljesen nevelési feladatuknak.

A szakiskolák tulajdonképen csak a XIX. század második felében s a XX. században fejlődnek ki és sokasodnak meg. Azért sokfélék, mert alkalmazkodnak az egyes vidékek gazdasági viszonyaihoz. Mivel állandóan alkalmazkodniok kell az új helyzethez, tantervüket és módszerüket gyakran változtatják.

A nőnevelés a francia forradalomig az elemi iskolával befejeződött. A lányok középfokú oktatása úgy alakult ki, hogy elemi oktatásuk kitolódott s a felső osztályok középiskolai osztályokká váltak. Németországban 1909-ig elemi iskolának tekintik a felső leányiskolát. Először háztartási, majd pedagógiai, kereskedelmi és ipari szakiskolák keletkeztek nők számára.

A tantervek a középkor óta rendkívül megváltoztak. A változás bizonyos társadalmi értékek (valeurs collectives) változásával kapcsolatos. Az értékek (pl. haza, tudomány stb.) olyan gondolat-, hívés- és szimbólumrendszerek, amelyek tiszteletet keltenek olyanokban is, akik nem ismerik őket. Igen nehezen változnak s az újításoknak sokáig ellenállanak. Közülük egyesek azonban lassanként mégis elavulnak, elvesztik tekintélyüket, neveltségessé válnak és mások kerülnek helyükre. A régi érték gyakran az újba olvadva folytatja életét. A középkori hét szabad művészet pogány hagyomány, mely tovább él a kereszténységben. Uralma négy századig tart. A XII. század végén a skolasztika arat rajta győzelmet. A XVI. században a humanizmus jut a skolasztika fölé, ez azonban tovább él a XVII. század skolasztikájában. Csak az enciklopédisták századának sikerül teljesen megvalósítani s megújítani a renaissance gondolkodóinak művét, az értelmi értékek kollektív tőkét. A XVIII. század a tradíció ellen támad s új, kritikai szellemben tanulmányozza az ókort is (neohumanizmus). A XIX. században a humanizmus értéke a tudományok hatása alatt módosul. Az értelmi művelésnek addigi egyedüli eszközéből csak egy eszköz lesz, és pedig csak azzal a föltétellel, hogy tudományossá váljék. Igaz, hogy még ma is vannak, akik a latin elsőségét hangsúlyozzák s bizonyos titokzatos értéket tulajdonítanak neki, azonban ez a csökevényes felfogás nem sokáig állhat ellen a társadalmi fejlődésnek. A modern világ ugyanis mind gyorsabban fordul el az ókortól. A klasszikus tanulmányok mellett különösen megnövekszik a tudományok jelentősége. A modern államok nagy áldozatokat hoznak a tudomány fejlesztésére, anélkül, hogy gyakorlati értékű kutatásokat kívánnának tőle. A tudománynak nem is azért van ma olyan nagy tekintélye, mert gyakorlati szolgálatot tehet, hanem mert értéknek látjuk.

A XVIII. század nevelési szempontból egy másik értéket is termel: a haza-értéket. A francia forradalom magasztalja, fölhasználja, erősíti, sőt még túlozza is a nemzeti érzést. A „nemzet”-érték helyet szerez a forradalmi nevelési tervekben s a XIX. század folyamán még jobban megerősödik a társadalmi és nevelési értékek közt. Jelenleg a nemzetköziség értéke szemben áll a hazafiság bizonyos formáival s egy új szintézis kezd kialakulni. A nemzet és emberiség kibékül egymással, illetve a „nemzet” elveszti kizárólagosságát és fokozatosan humanizálódik. Ezt támogatja a tudományos fejlődés is.

A renaissance-ig nagyon kevés tanterv van. A tanítási tárgyak számának megnövekedése és osztályok szerint való elosztása tette szükségessé a tanterveket, amelyeket először a protestáns gimnáziumokban és a tanító-kongregációk intézeteiben találunk.

A gimnáziumokban az ókori nyelvek csakhamar kiegészülnek ókori történettel és földrajzzal. A jansenisták és az oratoriánusok a tanításban már a nemzeti nyelvet is használják, amelynek értéke a XVII. századtól kezdve különböző társadalmi okok hatása alatt állandóan nő. Az Empire alatt kerül be a francia irodalom a francia középiskolákba. A tudományok pedig csak a XVIII. század végén s a XIX. század elején nyernek polgárjogot a középiskolában.

Az elemi iskola tanterve sokkal nagyobb változáson ment át, mint a középiskoláé. Első tárgya volt a katekizmus. A XVII. században az írás s vele bizonyos nyelvtani és helyesírási elemek vonulnak be az iskolába. Majd a számtan, azután a mértan s végre a természettudományoknak bizonyos elemei is. Mikor az elemi oktatás állami felügyelet alá kerül, a nemzeti tárgyak is alkotórészei lesznek a tantervnek: a földrajz, a történelem, a hazafias dalok s torna, mint a katonai gyakorlatok előkészítője. E tárgyak közt jelenleg bizonyos egységet és összhangot próbálnak teremteni. (A koncentráció kérdése.)

A jelenlegi tantervek tehát százados munka eredményei. A nevelés anyagát ennél fogva nem lehet egyszerű deduktív logikai művellettel meghatározni.

A tanterveknél is lassabban változnak a módszerek. Lélektani alapjuk, sőt külső formáik is érintetlenek maradhatnak sok századon át és átélhetik az összes forradalmakat, mert a funkcionálási tények állandóbbak, mint a szerkezeti tények.

A legegyszerűbb és leggyakoribb módszer az egyszerű szóbeli közlés. A középkor a legnagyobb mértékben élt vele. Még most is uralkodik az arab egyetemeken. Tökéletesebb alakja a katekizáló módszer. Korán le is írták a szöveget magyarázatokkal együtt. A szóbeli közlés e fejlettebb formája egy csomó iskolában még a XX. században is megtalálható. A könyvnyomtatás föltalálása óta a tanítás a tankönyv széljegyzete. Speciális módszer volt még régen a disputa és az amplifikáció. Mindezekkel a módszerekkel a felnőtt bizonyos mennyiségű ismeretet adott át a fiatalok emlékezetének. És míg a tanterv többnyire megújultak, a legrégebb módszerek megmaradtak a XIX. század legmodernebb iskoláiban is: a reáliskolák ugyanis a klaszikus gimnáziumok receptje szerint dolgoztak (legalább 1900-ig). Az anyanyelv és az élő idegen nyelvek tanításában ugyanazt a módszert alkalmazták, amit a latin nyelvtan tanításában. A személyes kutatáson alapuló tudományokat dogmatikusan kezelték, a fizikai és növénytani leckéket, továbbá a számtani szabályokat diktálták és betanultatták.

Az erkölcsi nevelés terén a XVIII. századig az erkölcsi szabályok a vallásos hagyománv részét alkották, a XIX. század folyamán mindjobban elválnak az utóbbtól és többé-kevésbé racionális kódexbe szerveződnek.

A régi iskola a fiatal nemzedékre társadalmi szimbolumokat (írás, számrendszer, rajz, zenei hangjelzési rendszer, osztályozás), hiteleveteket származtat át és vele bizonyos társadalmi viselkedésformákat sajátított el. Nem az „ego“-val, hanem kizárólag a „socius“-szal foglalkozik. Ismereteket akar adni és

nem szellemet formálni. Sem indukciót, sem megfigyelést nem alkalmaz. A tanulás benne a konkrét tapasztalástól független absztrakciók emlékezetbevétele. Az absztrakciónak és formuláknak különös értéket tulajdonít. Innen magyarázható a verbalizmus társadalmi eredete. A szimbólumok szerepe magyarázza meg a vizsgákat, amelyekben be kell mutatni az elsajátított tudást. A vizsga akkor tűnik fel, mikor az értelmi hagyomány már nagy. A tankönyv társadalmi szimbólumokat és absztrakciókat tartalmaz. Majdnem szentírás. Dionysos Caton középkori tankönyvét még a XVIII. században is használják.

A régi nevelésben tehát minden szerv ugyanazon célra törekedett: a társadalmi értékek átszarmaztatására. Ezt a célt nem lehet filozófiai spekulációkból származtatni, sőt ezekkel meg sem lehet magyarázni. Ösztönszerűen valószínűvé tették meg hatalmas társadalmi impulziónak engedve a pedagógusok milliói.

A nevelési funkció nagy válságon megy keresztül. A válság csak a XX. században jutott akut stádiumába, bár tünetei már a XVIII. században jelentkeznek. Elméleti és gyakorlati emberek sorakoznak az új nevelés (aktív iskola) zászlója alá s az újító törekvések igen tekintélyes méreteket öltenek. Főképpen a módszer és az iskola külső szervezetének kérdései állanak az előtérben. Az új irányok különböző iskolai kísérletekben nyilvánulnak. Észrevehető változások történnek a régi iskolákban is az egyes tárgyak tanításában, új tankönyvekben, tantervekben, kiállításokban stb.

Az új iskola nem az ismeretek halmozásában, hanem a képességek fejlesztésében látja feladatát. A tudás megszerzését a funkcionáló gyakorlással kapcsolja egybe. A funkcionális elv megvalósításának eszközei a természetes vagy közvetett érdeklődés, a megfigyelés, az ismereteknek természetes szervezésben való növekedése (koncentráció). A társadalmi technikák (írás, fogalmazás, számolás, rajz, ének, kézimunka) nem önálló tárgyak, hanem csak kifejezőeszközök, amelyeket személyes munkával, kényszer nélkül tesz magáévá a gyermek. Szimbólumok csak akkor szerepelnek, amikor azok fokozatos absztrakció segítségével kidolgozott valóságos szerzeményeket képviselnek. Az osztályban egyéni munka folyik s a fegyelem nem abban áll, hogy mindenkit ugyanazon magatartásra kényszerítsenek, hanem hogy a társadalmi szempontból hasznos tevékenységeket bizonyos autonómiával rendelkező szervezetbe organizálják. A tankönyvek csak azt tartalmazzák, amit a közvetlen megfigyelés nem adhat. Az emlékezeti vizsgát a személyes munka, a növekvő erők próbája váltja föl, ha nem helyettesíti teszt-vizsgálat, mellyel a képességek mértékét igyekszik megállapítani. Mik az okai ennek a változásnak? Mindenekelőtt a folytonosan növekvő társadalmi differenciálódás. A nevelés terén a haladás az intézményeknek a civilizáció fejlődése folytán előálló új szükségletekhez való állandó alkalmazkodásában áll. A politikai és filozófiai tanok csak visszatükrözik, de nem idézik elő a kollektív tudat belső átalakulását.

A középkorban a nevelés a kevésbé differenciálódott társadalmi élethez volt alkalmazva. A feladat a fiataloknak a tradícióba való bevezetése volt, melynek szükséges kiegészítői voltak az erős testi büntetések (miként ma a primitív társadalmakban). A bevezetés bizonyos mértékben titkos is volt. Olyan szimbólumokat használt, amelyekről nem volt szabad tudniok másoknak. A középkori nevelés szándékosan zárkózik el az élettől. E célból hasz-



nál külön nyelvet, a latint, a beavatottak nyelvét. Nem azt kereste, hogy az ismeret hasznos, hanem hogy tiszteletreméltó legyen.

A mai nagy társadalmi differenciáltság hajlékony, mozgékony szellemeket kíván, akik hamar alkalmazkodni tudnak bármely funkcióhoz és hamar el tudják sajátítani a hozzátartozó ismereteket. Szakértő bárki, bármely pályán nem betanult, hanem megszerzett tudással lesz. 1850-től a gimnáziumokban a klasszikus tanulmányokat a különféle képességek gyakorlóeszközének, szellemi gimnasztikának kezdik tekinteni s ma főképen formáló erejük miatt szokták védeni. A régi eszköz elé tehát új célt tűztek ki.

Ha a társadalmi differenciálódást a nevelés differenciálódásával összehasonlítjuk, azt látjuk, hogy az utóbbi az előbbitől elmaradt. Innen a sok kritika régóta, hogy a nevelés, különösen a középiskolai, nem felel meg a modern követelményeknek. Mi az oka az elmaradottságnak? Az intézményekben levő holterőre hivatkozni nem elég magyarázat. Fontosabb az, hogy a nevelésnek, mivel célja a társadalmi élet folytonosságának biztosítása, nagyobb stabilitást kell mutatnia, mint más társadalmi funkciónak. A társadalom elitjét nevelő középiskolán különösen meglátszik a társadalmi tradicionalizmus.

Minek tulajdonítható a nevelési rendszer stabilitása? 1. A hatóságok konzervatív szellemének. Ritkán indul ki reform hivatalos helyről. 2. A közvélemény konzervatív, az újítókat kritizálja. 3. Az igazi konzervatív erő azonban a tanítóknak van. Ők úgy akarnak tanítani, ahogy őket tanították. Nem szeretik az újat. Nem szellemi vakság vagy restség miatt, hanem mert érzik, hogy ha engednének az új áramlatoknak, nem lenne meg a szükséges stabilitás és egység a nevelésben és a társadalomban.

Az elmaradás következménye az, hogy a nevelés nem alkalmazkodik a társadalmi élethez és válság áll be. A társadalmi válság több funkció vagy egy funkció részei közti egyensúlymegbomlásból ered. Beszélnek általában az oktatás és az egyes tárgyak tanításának válságáról. Különösen erős szokott lenni a válság nagy felfordulások előtt és után. Miféle orvosságokat szoktak ajánlani a válság megszüntetése végett? 1. Térjünk vissza a régihez! — hangoztatja a konzervatív sajtó. Válságos időben szokták a régi jó időket visszakíválni. A tanítók közül is sokan vádolják az újat, hogy a régít aláásta. 2. Új elméletekkel teljesen mást akarnak a régi helyére tenni. Az új elméletek rendszeren új társadalmi törekvéseket fejeznek ki és új szükségleteknek akarnak eleget tenni, de lehetnek a valóságért kárpótló utópiák is. 3. Az egyensúly helyreállása azonban csak úgy történhetik meg, ha az elmélet átmegegy a gyakorlatba.

Jelenleg tehát egy funkciónak az organizmus egészéhez való alkalmazásáról van szó, hogy a mind nagyobbá váló eltolódást az iskolai intézmények és műveltségünk más formái közt megszüntessük. De lehet-e a pedagógiai fejlődést meggyorsítani? Vajjon az iskola belső végzete nem az-e, hogy elmaradjon és csak távolról kövesse az életet? Erre nem lehet spekulációval kielégítően válaszolni, meg kell várni a tapasztalás döntését. Míg ugyanis a franciák hiába próbálják közoktatásukat újjászervezni, Németország, Svájc, főképen pedig Belgium és Ausztria sikeresen hajtották végre a reformot.

A pedagógiai fejlődésre a társadalmi differenciálódáson kívül hatással vannak a földrajzi, gazdasági, politikai, vallási és erkölcsi tényezők. Bár gyakran tapasztaljuk, hogy az anyagi eszközök hiánya meglassítja a fejlődést, nem látjuk a gazdasági élet közvetlen hatását a pedagógiai intézmény-

nyekre. Ritka, hogy politikai átalakulás ne járjon az intézmények átalakulásával, de ritka az is, hogy egy forradalom maradandóan teljesen új nevelési rendszert teremtsen. Pedagógiai alkotásokhoz legalább is viszonylagos nyugalom szükséges. Az objektív erkölcsi életet még nem tették olyan alapos tanulmány tárgyává, hogy a nevelésre való hatását pontosabban meg lehetne állapítani.

Természetesen a nevelésnek is vannak szociális hatásai. Már Leibniz megmondta, hogy aki ura a nevelésnek, az meg tudja változtatni a világ képét. A nevelés azonban inkább megőrizz, mint újat teremt. A társadalmat átalakító erők az iskolában végződhetnek, de nem onnan indulnak ki. Nincs rá példa, hogy egy hanyatló országot pusztán a nevelési rendszere mentett volna meg. De az is bizonyos, hogy az államok nagyságát nem iskolai intézményeik idézik elő; ezek megőrzik a tett előrehaladást, de nem határozzák meg. Így nézve a dolgokat nem alacsonyítjuk le a nevelés szerepét, mert nem szabad elfelejteni, hogy a szent tüzet gyakran nehezebb megőrizni, mint meggyújtani. Egy állam, mely hirtelen emelkedése után az iskola segítségével nyugalmat talál, megkapta nevelőitől mindazt, amit nevelői adhatnak neki.

Műve utolsó lapjain Candaux felsorolja, miben lehet a szociológia segítségével a pedagógiának. Szerinte abban, hogy 1. a pedagógiát megszabadítja bizonyos álproblémáktól (a nevelés joga, célja); 2. lehetővé teszi a nevelés tudományainak logikusabb elrendezését. Végül rámutat, hogy a jelenlegi pedagógiai viták alapját alkotó általános műveltség elemeit hogyan lehetne pozitív kutatással megállapítani.

*Kenyeres Elemér.*

**Kurt Levinstein: Goethes Faust und die Erziehung des jugendlichen Menschen.**  
1930, 162 l.

A Goethe-centenárium alkalmából, főleg a költő hazájában, sűrűn jelentek meg olyan művek, amelyek új szempontokból igyekeznek e lángelme életével és alkotásaival foglalkozni. Szerzőnk is rajong Goetheért, Faustjáért és tanári hivatásáért, ami elegendő jogcím arra, hogy munkájáról megemlékezzünk. Ez a német irodalmi tanítás keretébe vágó érdekes kísérletről számol be: miután egy kedvező feltételek között működő fiúközépiskola két felső osztályában hat különböző tanulónemzedékkel, két éven keresztül heti egy-egy órában, alapos magyarázatok kíséretében elolvastatta a Faust mindkét részét, megállapítja, hogy e vállalkozása minden ízében sikerült. Könyve az első órától kezdve, a mű részeinek rendszeresen tagolt sorrendjében szemlélteti eközben követett módszeres pedagógiai eljárását, amivel valóban példát és mintát ad arra nézve, hogy egy hivatásáért és tárgyáért lelkesedő tanárnak miként kell a tanítást előkészíteni, irányítani és a tanulókkal együtt lefolytatni. Zárószavában joggal utal az ilyen szellemben végzett irodalmi tanításnak egy fontos tanulságára: arra, hogy a mai ifjúságnak a klasszikus írókkal szemben állítólag tanúsított és mostanában mindgyakrabban felpanaszolt közömbössége nem helytálló, mert ezek az örökbecsű művek kellő beállítás és tárgyalás mellett még most is alkalmasaknak bizonyulnak arra, hogy az ifjúság érdeklődését tartósan lekölessék.

Nálunk a középiskolák két felső osztályában a németnek juttatott heti 2—2 óra mellett természetesen szó sem lehet a német kísérlet kipróbálásáról,

de talán alkalmazhatnók a magyar irodalmi tanításra: az egész Ember tragédiájának vagy az egész Toldinak a szerző által bemutatott módszer szerint való feldolgozására. kf.

**Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik.** Ein Beitrag zur Klärung des „Arbeitsschul“-gedankens von *Elsa Köhler*, unter Mitarbeit von *Karl Reininger* und *Ingeborg Hamberg*. Wien und Leipzig. Deutscher Verlag für Jugend und Volk. 1932.

A gyakorlati nevelő legégetőbb problémája: a normatív rendszerezés és a leíró lélektan közötti ür áthidalása áll a szerző könyvének kiinduló pontjában. Az iskolai tanításra vonatkozólag egységbe foglalja össze a nevelőből kiinduló tudatos vezetést és a növendék spontán alakulását, azt a kettős folyamatot, melyet Litt Tivadar a „Führen oder Wachsenlassen“ antinómiájába élezett ki.

A szerző nevelői személyiségének az a legkiválóbb vonása, hogy méltányolja az etikai követelményeket és a lélektani megértést. Teljes mértékben elismeri, hogy a nevelői feladat elsősorban a mindenkori, az esetlegességek által meghatározott nevelési lélektani helyzetnek szolgálatát. Elméleti elgondolása elmélyíti azt a felelősséget, amelyet a nevelői munkáért érez, azért a munkáért, amely az adott helyzetre nem erőszakolja rá az előre elgondolt sémát, hanem a mindenkori helyzet szerint alakul éppen azon célból, hogy uralkodjék rajta és vezesse.

Az öntevékenység (Ichbetätigung) közelebbi meghatározása által válik lehetségessé a szerző számára, hogy a norma és az egyes, esetleges jelenség között kapcsolatot létesítsen. Az öntevékenység mozzanatát már a „munka-iskola“ is erősen hangsúlyozta. Az újabb lélektani kutatások alapján azonban tájékozottabbak vagyunk a gyermeki tevékenység alakulásának törvényeiről és így vált lehetségessé, hogy fejlődépszichológiai alapon az iskolai munka következményeit is megállapítsuk. Bühler Sarolta *Gyermekkor és ifjúság* c. munkája az alapja Köhler Elza elméletének. Bühler S. fejtegetései szerint az emberi tevékenység formái között bizonyos hierarchikus rend van: a gyermekjátékból a tanuláson és a gyakorláson keresztül jut el az objektív dolgozásig. Ezt a dolgokon megnyilatkozó tevékenységet Köhler E. még tovább differenciálja és különbséget tesz munka és alkotás között. Csak ezen utóbbi, az alkotás, a tulajdonképeni szabad és öncélú tevékenység s az erre való rászoktatás a nevelés feladata.

Ez a fejlődépszichológiai nézőszög a nevelésre vonatkozólag kétirányú kitekintést tesz lehetővé. Először is megérteti, hogyan jut el a gyermek fejlődése folyamán az objektív dolgozásig, másodsor pedig szempontokat ad a tanítás anyagának módszeres feldolgozásához. A tanítás anyagát úgy kell rendeznünk, hogy az emberi tevékenységnek e hierarchikus rendjével számolunk, mert a tudás anyagának közvetítésével szoktatjuk rá a fejlődő embert az objektív alkotásra. „Az ingernyújtás által lehet segítségére az idősebb nemzedék a fiatalabb nemzedéknek (a tanár személye által) abban, hogy ez a műve-

lődési javakkal való viszonyát tisztázza (Auseinandersetzung mit den Kultur-gütern)“ (58. l.).

Az alkotásra nevelő tanítás (Schaffensunterricht) tehát megköveteli a tanítótól, hogy ő magát ezen objektív küldetés hordozójául tekintse és a mindenkor nevelési helyzetben megvalósítsa ezt a törekvést: a gyermek tevékenységének az objektív értékek felé való irányítását.

A növendéket ez a tanítás a következő problémák elé állítja: az alkotás felé haladásban a gyermeknek át kell élnie a pedagógiai helyzetet. Rá kell eszmélnie a tanító szándékára és hozzá kell járulnia e szándék megvalósításához. Ettől az élménytől kezdve a növendék munkája más megítélés alá esik: nem a személyes vonatkozástól elkülönített produkálást ítéljük meg a növendékben, hanem személyes alkotásának eredményeit (Schaffensleistung).

Nem következik a fejlődépszichológiai szempontból, de mégis szerves kapcsolatban áll vele a szociális mozzanat, melynek célja a nevelési helyzet elmélyítése. A közös munka által biztosítjuk a növendék számára már az iskolában a természetes életkörülményeket, elősegítjük az önkritika és önfegyelmzés kifejlődését és a tanítás anyagát tekintve a közös munka többletet jelent az ingernyújtásban.

A könyvnek második része adalék az alkotásra nevelő tanítás didaktikájához. A szerző egy bécsi állami intézetben (Bundeserziehungsanstalt für Mädchen, Wien III.) a gyakorlatba is átvitte elméleti elgondolását. Tanmenetét fejlődépszichológiai ismeretek alapján építette föl és e szerint a modern nyelvtanításban 3 fokot állított föl: 1. *A nyelv keletkezése: a)* fonetikus előgyakorlatok; *b)* a megértés; *c)* a beszélés; *d)* az elvonó gondolkodás előtérbe helyezése. 2. *A nyelv rögzítése: a)* a formális gondolkodás (nyelvtan) fölismeretése; *b)* a stílus képzése; 3. *A nyelv felhasználása magasabb célok érdekében:* az idegen kultúra ismertetése.

Ezen didaktikai tervezeten kívül ismerteti a szerző pedagógiai kísérletének külső és belső szervezését, továbbá szempontokat ad arra nézve is, hogyan kell az egyéni bánásmódot és a fegyelmzést az alkotásra nevelő iskolában értelmezni. A könyvnek ebben a részében két idegen nevelő is szóhoz jut. Az egyik közlemény szerzője *Hamberger I.*, aki Köhler E. szempontjai szerint tanította a németet egy éven át egy svéd leányközépiskola első osztályában. A második közlemény szerzője *Tettamanti Béla*, aki Köhler Elza gyakorlati pedagógiai munkásságát magyarázza.

A könyvnek harmadik része arról számol be, hogyan viszonylottak a növendékek a pedagógiai kísérlethez. Az egyik közleményt maga Köhler Elza írja, aki 4 heti távollétét arra használta föl, hogy növendégeit az önálló munkához való utasításokkal önmagukra bízta és részletesen beszámol ennek a kísérletnek tanulmányi és pedagógiai eredményéről. A második közlemény szerzője *Reininger Károly*, aki Köhler Elza tanítványait figyelte meg tisztán abból a szempontból, hogyan csoportosulnak egymással és egyénenként hogyan viszonylanak az osztály közösségéhez, amidőn vezető tanító nélkül tanulnak. A könyvnek ez a része lényegesen különbözik az első két résztől. Nem pro-

grammatikus jellegű, hanem csupán leírja azt a szociálpszichológiailag jelentős mozzanatot, amidőn a növendékek viszonylagos nagy szabadság birtokában alkotnak kis érdekközösségeket.

*Márer Erzsébet.*

## Új magyar könyvek és füzetek.

**Barankay Lajos dr.:** A szaknevelés elméletének alakulása. (Az általános és a hivatásszerű nevelés gondolatának küzdelme.) Pécs, 1932. Dunántúl ny. A Szent István-Társulat bizománya, Budapest. (N. 8-r., 212 l.)

**Berze Nagy János dr.:** Önálló, tudatos éneklés a népiskolában. (Különlenyomat a Néptanítók Lapja és Népművelési Tájékoztató 1931-i évfolyamából.) Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. (Lex. 8-r., 16 l.)

**Csávossy Elemér S. J.:** A „Rerum novarum“ szelleme az ifjúság nevelésében. 2. kiadás. Kalocsa, 1932. Árpád rt. könyvny. (N. 8-r., 16 l.)

**Ifjúsági könyvtári jegyzék** a kiseddóvó intézetek, elemi népiskolák, általános és gazdasági szakirányú továbbképző (ismétlő) iskolák, önálló gazdasági népiskolák, iparos és kereskedő tanonciskolák számára. Szerkesztette: **Dr. Horváth Kálmán.** Budapest, 1931. Kiadta az Országos Ifjúsági Irodalmi Tanács. (16-r., 44 l.) — Ára 30 fillér.

**Ifjúsági könyvtári jegyzék** a polgári fiú- és leányiskolák, fiú- és leányközépsiskolák, valamint leánykollégiumok I—IV. osztálya számára. Szerkesztette: **Dr. Horváth Kálmán.** Budapest, 1931. Kiadta az Országos Ifjúsági Irodalmi Tanács. (16-r., 64 l.) — Ára 50 fillér.

**Ifjúsági könyvtári jegyzék** a fiú- és leányközépsiskolák, valamint a leánykollégiumok V—VIII. osztálya, a felső kereskedelmi iskolák, felső mezőgazdasági iskolák, tanító- és tanítónőképző intézetek és óvónőképző intézetek számára. Szerkesztette: **Dr. Horváth Kálmán.** Budapest, 1931. Kiadta az Országos Ifjúsági Irodalmi Tanács. (16-r., 74 l.) — Ára 70 fillér.

**Franz Kemény: Gräfin Maria Theresia Brunszvik.** Ein Bild ihres Lebens, Charakters und Wirkens. (Különlenyomat a köv. műből: Pestalozzi-Studien II. Berlin, 1932. Gruyter.) (8-r., 143—178. l.)

**Dr. Kristóf György: Tudományművelés kollégiumainkban.** Három cikk. (Különlenyomat a Református Szemle XXIV. évfolyamából.) Cluj-Kolozsvár, 1931. Minerva irod. és ny. műint. rt. (N. 8-r., 16 l.)

**Montessori Mária előadásai az új nevelésről.** Fordította *Burchard-Bélaváry Erzsébet.* Budapest, 1932. A Kisednevelés kiadása. Dunántúl pécsi egyetemi nyomda rt. (N. 8-r., 56 l.)

**Prohászka Lajos: Hegel.** (Halálának 100. évfordulójára.) (Különlenyomat a Magyar Paedagogia 1931. évi 9—10. számából.) Budapest, 1932. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 16 l.)

**Dr. Somogyi József: A kultúrfőlény problémája.** (A kívánatos kultúra.) (Különlenyomat a Magyar Paedagogia 1931. évi 9—10. számából.) Budapest, 1932. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 16 l.)

**Tettamanti Béla:** *A személyiség nevelésének magyar elmélete.* Schneller István rendszere. Kiadja a M. Kir. Ferenc József-Tudományegyetem és a Rothermere-Alap támogatásával az egyetem barátainak egyesülete. Szeged, 1932. Szeged városi nyomda és könyvkiadó rt. (N. 8-r., 140 l.)

**Dr. Weszely Ödön:** *A szellemi képességek fejlesztése.* (Különlenyomat a Magyar Tanítóképző 1931-i évfolyamából.) Bp., 1932. Lampel. (N. 8-r., 401 l.)

**Az Orsz. Ág. Hitv. Ev. Tanáregyesület Évkönyve az 1930—31. évről.** Dr. Szelényi Ödön emlékére. Szerkesztette: *Dr. Oravecz Ödön* titkár. Kiadja az Orsz. Ág. Hitv. Ev. Tanáregyesület. Aszód, 1932. Vas József Petőfi-nyomdája. (N. 8-r., 28 l.)

**Amit a gyermeknek arról mondani lehet.** Nevelésügyi fejezet az egészség- és élettan köréből. Budapest, évszám nélkül. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. A szerző **(P. K.)** kiadása. (K. 8-r., 58 l.) — Ára 2 pengő.

**Sexualpedagógiai előadások.** Összeállította és előszóval ellátta: *Dr. Emődi Aladár.* (Teleia-Kiadványok, 15. sz. füzet.) Budapest, 1932. A Teleia kiadása. (N. 8-r., 112 l.) — Ára 2 pengő.

## VEGYES.

**A pedagógiai Goethe-irodalom bibliográfiája** (a szerzők nevének betűrendjében).

*Albrich, K.:* G. und Chr. G. Salzmann (Pädag. Mag. 678—79. sz.)

*Alexejeff, W.:* G., Schiller und Herbart als exakte Ästhetiker (Pädag. Mag. 860. sz.).

*Auer, K.:* G.'s Religiösität (1910).

*Bauch, B.:* G. und die Philosophie (1928).

*Benser, H.:* G. als Lehrer. Sprüche der Weisheit aus seinen Erziehungsromanen (1924).

*Bode, W.:* G. Vier Bücher über seine Persönlichkeit und seine Überzeugungen (1903).

— —: G.'s Lebenskunst (1932, 31. ezer).

— —: Weib und Sittlichkeit in G.'s Leben und Denken (1932, 8. ezer).

*Boss, G.:* Erziehertum im Sinne G.'s und Fichtes. Gedanken zur Krise der modernen Bildung (1927).

*Caspers, E.:* G.'s pädag. Grundanschauungen im Verhältnis zu Rousseau (Pädag. Mag. 861).

*Eck, S.:* G.'s Lebensanschauung (1902).

*Eiselen:* G.'s Pädagogik (1881).

*Emrich, H.:* G.'s Intuition (1928).

*Fischer, P.:* G.'s Altersweisheit (1921).

*Franz, E.:* G. als religiöser Denker (1932).

*Glaser, R.:* G.'s Vater (1929).

- Goethebuch* für die deutsche Jugend. Herausg. von der Literarischen Vereinigung des Berliner Lehrervereins (1932).
- Haase, K.*: G. und der Mythos (Pädag. Mag. 1265. sz.).
- Halfter, Fr.*: Fröbel im Lichte G.'s. Gestaltung seiner Erziehungsideen aus Natur und gegenständlichem Denken (1932).
- Heymacher, M.*: G.'s Philosophie aus seinen Werken (1905).
- Hofer, Kl.*: Die Geschichte des jungen G. (1932).
- Hoffmann, H.*: Die Religion des G.'schen Zeitalters (1917).
- Janzer, G.*: G. und die Bibel (1932).
- Kindermann, H.*: Der junge G. (1932).
- Kommerell, M.*: Jugend ohne G. (1932).
- Kries, J. v.*: G. als Psycholog (1924).
- Krüger, G.*: Die Religion der G.-Zeit (1932).
- Langguth, A.*: G.'s Pädagogik historisch-kritisch dargestellt (1886).  
 — —: G. als Pädagog (1887).  
 — —: G. als pädag. Schriftsteller und seine Stellung zu den Erziehungs- und Unterrichtsfragen der Gegenwart (1888).
- Lehmann, R.*: Die deutschen Klassiker (I. „Die grossen Erzieher“ 9—10. köt., 1921, 235—337. l.).
- Lehmann, W.*: G.'s Geschichtsauffassung (Pädag. Mag. 1272).
- Leser, H.*: Das pädag. Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit (2. köt., 1928, 381—549. l.). L. még Schwartz: Päd. Lex.
- Levinstein, K.*: G.'s Faust und die Erziehung des jugendlichen Menschen (1930).
- Lorenz, K.*: Drei Nationalschul-Entwürfe aus klassischer Zeit (1917, Pädag. Mag. 641. sz.).
- Lusdig, E.*: G.'s Lebensweisheit (1932).
- Mann, Th.*: G. und Tolstoi. Fragmente zum Problem der Humanität (1932).
- Metzker, E.*: Der junge G. Ein Büchlein für Schulen (1932).
- Muthesius, K.*: G. als Kinderfreund (1903. és újjab kiad.).  
 — —: G. und Pestalozzi (1908).  
 — —: G. und das Handwerk. Sein Verhältnis zum werktätigen Volk und zur handwerklich-künstlerischen Erziehung.
- Münch, W.*: G. in der Schule (Goethe-Jahrbuch, 1900).
- Münz, B.*: G. als Erzieher (1904).
- Neubauer, E.*: G.'s religiöses Erleben (1925).
- Obenauer, K. J.*: G. in seinem Verhältnis zur Religion (1932).
- Oldenberg, A.*: Grundlinien der Pädagogik G.'s (1858).  
 — —: G.-cikk Schmid Enciklopédiájában (1862, III.).
- Rein, W.*: G. als Pädagog (I. Enzykl. Handbuch der Pädagogik (1905<sup>2</sup>, III., 625—38. l.).  
 — —: G. als Pädagog (1912, Pädag. Mag. 495. sz.).
- Rysell, A.*: Geschichten und Gestalten um den jungen G. 1749—68 (1932).
- Schrempf, Chr.*: G.'s Lebensanschauung in ihrer geschichtl. Entwicklung

(1932<sup>2</sup>).

- Schröder, E.*: G. und die Professoren (1900).  
*Schubert, H. v.*: G.'s religiöse Jugendentwicklung (1925).  
*Siebeck, H.*: G. als Denker (1932).  
*Stein, C.*: Die Bedeutung der Pädagogik G.'s für die Gegenwart (1898).  
*Steiner, R.*: G.'s Weltanschauung (1921<sup>5,12</sup>).  
*Sell, K.*: Die Religion unserer Klassiker (1910<sup>2</sup>).  
*Temming, E.*: G.'s Bildungsideal (Bielefeld).  
*Vištor, K.*: Der junge G. (1930).  
*Vogt, P.*: G.'s Lebensphilosophie. Der Kern seiner Welt- und Lebensanschauung (1932).  
*Wassermann, J.*: Rede an die studentische Jugend über das Leben im Geiste. (Die Neue Rundschau, Goethe-Sonderheft, 1932 márc.).  
*Weissenfeld, R.*: Der junge G. (1899).  
*Wolff, A.*: Arbeitspädagogik (Pädag. Mag. 834. sz.).  
*Wundt, M.*: G.'s Wilhelm Meister und die Entwicklung des modernen Lebensideals (1913).  
*Württemberg, G.*: G. und der Historismus (1929).  
*Zeissig, E.*: G. als Erzieher und Lehrer. Eine Erziehungs- und Unterrichtslehre für Haus, Schule und Leben (1932).  
 — —: G.'s Vater und Mutter nach ihren Wesen und erzieherlichen Wirken. Ein Buch für Eltern, Lehrer und andere Erzieher (1932).  
*Ziegler, G.*: G.'s Vater als Erzieher (Pädag. Mag. 445. sz.).  
*Zilchert, G.*: G. als Erzieher (1922<sup>2</sup>).  
 Cikkek és tanulmányok:  
*Jöris*: G. und die klass. Sprachen. Humanist. Gymn. XXI. (1910), 205—11; XXII. (1911), 52—62.  
*Cohn, J.*: Wilh. Meisters Wanderjahre, ihr Sinn und ihre Bedeutung für die Gegenwart (Logos I., 1910—11, 228—56).  
*Lehmann, R.*: G. und das Problem der Erziehung (Jahrbuch der Goethe-Gesellschaft IV., 1917, 42—84).  
*Spranger, Ed.*: Goethe (Kultur und Erziehung 1925, 69—98).  
*Kemény F.*: G. és a testi nevelés (M. P. 1902).  
 — —: G. mint nevelő. (Népt. L. 1932. 5. sz.).  
 — —: G. als Erzieher. (Die Neue Zeit. Chicago, 1932. 40. sz.).  
*Altai R.*: G. neveléstani elvei (Nemzeti Iskola 1908, 19. sz.).  
*Nagy J.*: G. és az idegen nyelvek (M. P. 1910).  
*Tevelí M.*: G. és Pestalozzi (M. P. 1910).  
*Bitzó S.*: G. pedagógiai eszméi Wahlverwandtschaften című regényében. (Uránia 1912, 11—16).  
 A német pedagógiai folyóiratok f. é. márciusi számaiban sűrűn megjelent G.-cikkek felsorolását térszűke miatt mellőznünk kellett.  
 L. még: *Schwartz*: Pädag. Lexikon (IV. Nachtrag, 1329—42). —  
*P. Monroe*: A Cyclopedia of Education (1912, V. 120.) — *F. Buisson*:



Nouveau Dict. de Pédagogie (1911, 739—41). — *Roloff*: Lexikon der Pädagogik (1913, főleg II. 437—44). — *Kornis*: A magyar művelődés eszményei I—II. (1927, több helyen). — *Fináczy*: Az újkori nevelés története (1927, főleg 228—32; u. o. irodalom is).

Összeállította: *kf.*

**Egy olasz tankönyvről.** Az után a sok, kevésbé örvendetes meglepetés után, amelyet számos nemzet — legyenek azok volt ellenségek vagy volt szövetségesek — tankönyveinek magyar szempontból való átnézése nyújt, mindig megnyugvással vesszük vizsgálat alá Olaszország új tankönyveit, amelyek határozott és követésre méltó módon mutatnak törekvést a nemzetek közötti egyetértésnek azáltal való elősegítésére, hogy nem tartalmaznak izgató vagy békétlenségre szító, még kevésbé valótlan és irányzatos tanításokat.

Ezek a gondolatok támadnak az olvasóban, amikor áttanulmányozza *Piero Gribaudi* turini királyi felső közgazdasági és kereskedelmi iskolai tanár *Népek és országok (Popoli e Paesi)* című földrajzi tankönyvsorozata II. kötetének 1931-ben megjelent *új kiadását*. Az olaszok megértő gondolkodásának jelül kell tekintenünk ezt a munkát, ha tudjuk, hogy első kiadása még a háborús gondolkodásmód hatása alatt állott s Magyarországról nem tartalmazott sem kedvező, sem igazságos megállapításokat. Amint azonban a kifogások az illetékes olasz körök és a kiadó elé kerültek, ezek vállalva mindent megtettek, hogy az elismert hibák az új kiadásból lehetőleg száműzessenek. Megelégedéssel kell a könyv átolvasása után megállapítanunk, hogy a helyreigazítás sikerült (mint általában minden olasz tankönyvnél), mert az új kiadás Magyarországról és a magyarokról általában tárgyilagosan és a tényeknek megfelelő adatokat nyújt a tanulóknak. Hat cikk szól Magyarországról. Ezek közül kettő olasz írók munkája (G. Marinelli: *A magyar Alföld*. — Amy A. Bernardy: *Budapest*), négy olvasmány pedig magyar szerzőktől van (Berzeviczy Albert: *Olaszország és Magyarország*. — Teleki Pál: *A magyar városok történeti fejlődése és Magyarország növényvilága*. — Bátty Zsigmond: *A magyar falvak és tanyák*.). A magyar szerzők munkáiról nem szükséges bővebben értekezni, hisz a szerzők egyénisége és tudományossága már egyedül is teljes biztosságot ad arra, hogy szakszerű és kiváló olvasmányokat kapnak az olasz tanulók. De az olasz szerzők sem kevésbé érdemlik meg az elismerést, mert komolyan töreksenek arra, amit nagyjában el is érnek: a tárgyilagos ismeretekből folyó és a valóságot visszaadó ismertetést az Itáliával barátságos viszonyban élő Magyarországról, mely kapcsolat régi, évszázados összeköttetésekben alapul.

*Olay Ferenc.*

**Az Új Nevelés Világligájának 1932. évi kongresszusa.** Az Új Nevelés Világligája 1932 július 29-től augusztus 12-ig Nizzában tartja hatodik nemzetközi kongresszusát. A nagyjelentőségű tanácskozás a francia köztársaság elnöke, Mario Roustan, francia közoktatásügyi miniszter, M. Herriot, Paul Valéry, a francia Akadémia tagja stb. védnöksége alatt áll, elnöke Paul Sangevin, a Collège de France tanára, H. Becker, volt porosz közoktatásügyi minisz-

ter, Sir Percy Kunn, a londoni egyetem tanára. A kongresszus központi problémája *a nevelés és a társadalom átalakulása*. Hat csoportban dolgozzák fel ezt az életbevágóan időszerű problémát. A csoportok munkája főbb vonásaiban a következő kérdésekre terjed ki; *a) Szociális tényezők a nevelésben*. Általános és szakképzés. *b) Egyes néprétegek és csoportok nevelési problémái*. *c) A család*. 1. A mai család szociológiája és lélektana. 2. Otthoni nevelés. Otthon és iskola. 3. Kiegészítő nevelési intézmények: Bölcsőde, gyermekkertek, napközi otthonok stb. *d) Gyermek és felnőtt szabad idejének felhasználása*. *e) Tanítóképzés*. *f) Nemzetközi kapcsolatok*. A főtémára vonatkozó előadások mellett előadások és tanfolyamok számolnak be az új nevelés legkülönbözőbb módszereiről és kérdéseiről.

A kongresszus vezetősége nagyon fontosnak tartja, hogy a résztvevők a szorosán vett munka mellett minél többet lehessenek fesztelenül együtt. A kongresszus tagjai meghitt baráti közösségben élnek. Mindenkinek alkalma van tehát tapasztalatait kicserélni, problémáit megbeszélni a világ minden részéből összesereglett pedagógusokkal, köztük az új nevelés legkiválóbb szakembereivel.

A kongresszust illető minden kérdésben részletes felvilágosítást ad A Jövő Útjain szerkesztősége: Budapest, I., Mészáros-utca 56/a. Tel.: 509—38.

## MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1932 január 23-án *Friml Aladár* elnöklésével tartott felolvasó ülésünk tárgysorozata ez volt: 1. *Tas József: Tankönyvmétely.* (Székfoglaló.) 2. *Vitéz Sághegyi Lajos: A középfokú gyakorlati irányú iskolázás mai helyzete Közép-Európában.*

1932 február 20-i felolvasó ülésünkön *Kornis Gyula* elnökölt és *Dengl János* olvasta fel *A felső kereskedelmi iskolai tanárképzés újjászervezésének alapelvei* című székfoglalóját.

1932 március 19-én *Friml Aladár* elnöklésével tartott felolvasó ülésünk tárgya *Bognár Cecil* székfoglaló előadása volt: *Az osztályozás.*



## AZ OSZTÁLYOZÁS.

A pedagógia az utóbbi évtizedekben mind pontosabban megállapítja saját tárgykörét, mind tökéletesebben kiépíti autonómiáját. A többi tudományoktól való elhatárolás azonban korántsem jelent elszigetelést. Sőt ellenkezőleg. A modern pedagógia sokkal több tudományszakkal van kapcsolatban, sokkal számszerűbb tudományágnak eredményeit veszi figyelembe, mint a régebbi. Alig van tudomány, amely ne szolgáltassa a pedagógia számára felhasználható ismereteket.

A nevelés mint gyakorlati tevékenység sem áll elszigetelten más működésekkel szemben. Alig képzelhető el az életnek bármily olyan mozzanata, amely ne volna kapcsolatban a neveléssel. Nem tudunk elgondolni olyan tevékenységet, legyen az a tudományok művelése, művészi teremtés, politika, hadviselés, ipar, kereskedelem, amelyre nézve ne volna fontos, hogyan neveljük számára az embert. A nevelés hatása az élet minden mozzanatában megmutatik. Másrészt viszont nincsen az emberi életnek olyan mozzanata, amely ne lenne valamiképpen — akár jó, akár rossz irányban — nevelő tényező. Minden, ami hat ránk, ront vagy javít.

Az iskolát és az életet sok ezer szál kapcsolja össze. Számítalan kölesönös érintkezésben vannak egymással. Itt-ott az érintkezési felületek súrlódási felületekké válnak.

Mi most éppen egy kényesebb érintkezési felületet veszünk vizsgálat alá. Az osztályozás az iskolának az a funkciója, amelylyel sokszor nagyon érzékeny ponton érintkezik az étellel.

Sok kellemetlen konfliktusnak előidézője az iskolai osztályozás. Az értesítő- és a bizonyítványkiosztások napja erősen kritikus jellegű nap a családi életben. Néha a szülő és a gyermek meg egyeznek abban, hogy a hibát egyértelműen az iskolában keresik. Ilyenkor az iskola, a tanár kerül a vádlottak padjára és részeseül a védelem meghallgatása nélkül kemény ítéletben.

Néha szomorú tragédiák vannak az osztályozással kapcsolatban. Ilyenkor a vádat átveszi az ú. n. társadalom vagy a sajtó. Az ítélethirdetés — sajnos — itt is meg szokta előzni az alapos vizsgálatot.

Mindez érthetővé teszi, hogy az osztályozás népszerűtlen művelet és sokszor hallottunk már szót emelni eltörlése mellett.

Mi ebben a hosszan húzódó perben sem vádlók, sem védők, sőt még ítélőbírák sem akarunk lenni. Ehelyett elvégezzük azt a funkciót, amelyet a fentebb említett tényezők rendszeresen elmulasztanak: az osztályozás kérdésének megvizsgálását — *sine ira et studio*.



Az osztályozás problémáját nagyon sok oldalról lehetne vizsgálni. Mi három fontos szempontot veszünk figyelembe: vizsgáljuk az osztályozást mint a szelekció egyik módját, azután mint pedagógiai tényezőt, végül pedig az osztályozás pszichológiáját kíséreljük meg tanulmányozni.

Az osztályozás mint szelekció, mint a különböző pályákra, állásokra alkalmasoknak és alkalmatlanoknak szétválasztása az első kérdés. Sokan emeltek már szót ez ellen, helytelenítették, hogy az iskolai bizonyítvány szerepeljen döntő tényező gyanánt, vajjon valaki léphet-e bizonyos pályákra, elnyerhet-e valamely állást. A bizonyítvány lehet — szerintük — az iskolai anyag tudásának fokmérője, de nem mutatja a tehetséget, az alkalmasságot. Más az iskola és más az élet.

Mindenekelőtt meg kell állapítanunk, hogy az iskola végez ugyan valamiféle szelekciót, kiselejtez valami csekély százalékot a tanulók közül, de teljes szelekciót nem végez. A kiselejtezéssel inkább csak azoktól a tanulóktól iparkodik megszabadulni, akik nem tudják tanulmányaikat tovább folytatni. De már az élet számára igazi szelekciót nem végez az iskola.

A teljes szelekció az volna, ha csak annyi tanulónak adna bizonyítványt, ahány az illető bizonyítványhoz kötött pályákon valóban el tud helyezkedni. Ha tehát valóban az iskola döntené el, ki mehet az illető pályára, ki nem.

Régebben a középiskola teljes szelekciót gyakorolt a főiskolai tanulmányokra való tekintetben. Aki érettségi bizonyítványt kapott, beiratkozhatott az egyetemre. Ma itt sem végez teljes szelekciót, mert jóval többen kapnak érettségit, mint ahányan bejuthatnak az egyetemre. A felvételnél más szempontok is szerepet játszanak, nemcsak a bizonyítvány minősége, tehát más kiválogató tényezőknek is van szerepük, nemcsak az iskolának. Megszűnt tehát az az egyetlen szerep is, ahol az iskola teljes szelekciót gyakorolt.

Egyéb elhelyezkedések tekintetében is az iskola kiválogató szerepe mind nagyobb mértékben csökkent. Mentől nagyobb lesz a túlprodukciónak iskolát végzett egyénekben és mentől kisebbek lesznek az elhelyezkedési lehetőségek, annál nagyobb szerephez jutnak egyéb kiválogató tényezők az iskolával szemben.

Látjuk tehát, hogy az iskolának való szerepe az iskolán kívüli szelekcióban a gyakorlatban mind kisebbre zsugorodik.

Mielőtt megvizsgáljuk, vajjon az iskola szelekciója mennyiben felel meg a gyakorlati élet követelményeinek, tekintsük először azokat a tényezőket, amelyek az iskolai elbírálás helyett a válogatást és a kiselejtezést elvégzik vagy elvégezhetik.

Két ilyen tényező jöhet főképen számításba. Az egyik maga az „élet“. Akik erre akarják bízni a szelekciót, azok tudva vagy tudattalanul a Darwin-féle természetes kiválasztódás elvére támaszkodnak. Azt vallják: az iskola tanítsa meg a gyermeket az okvetlenül szükséges ismeretekre, de ne akarja kezét kinyújtani utána még akkor is, mikor már kilépett az életbe. Boesással

a gyermeket szárnyára, majd meglátjuk, kiben mennyi életrevalóság rejlik. Hadd vigye sokra az, aki az iskolában talán gyenge tanuló volt, de az élet iskolájában annál jobban beválik. Unos-untalan halljuk emlegetni azt a folyton bukdácsoló tanulót, aki később hatalmas gyárigazgató lesz és azt a jelesen érett diákot, aki csak irnokságig vitte. Az élet jobban tud osztályozni, — mondják — mint az iskola.

Nézzük tehát, hogyan végzi a szelekciót az élet. Valóban igaz, hogy az iskolával nem egyetértőleg. Ez nem volna baj. A baj ott van, hogy sem az egyén, sem a köz szempontjából nem végzi jól a szelekciót.

Egy teljesen ideálisnak elképzelt szabadversenyben, ahol a különb, a hasznosabb, az életrevalóbb érvényesül, ha az egyének közül sokan áldozatul esnének is, a köz szempontjából hasznos szelekció történe. De a boldogulás feltételei egészen mások. Valaki nagyszerűen boldogulhat minden értékes, hasznos tulajdonság nélkül és tönkremehet a legkiválóbb képességekkel. Egy állás elnyerésének feltételei nem mindig esnek egybe az illető hivatás legjobb betöltésének feltételeivel. Az úgynevezett szabad pályákon sem az egyénnek a közre hasznos tulajdonságai döntenek. Egy kereskedő vagyont szerezhet, nem éppen azért, mert a közre nézve hasznos munkálkodást fejt ki; egy iparos tönkremehet, pedig nagyszerűt produkál. A kereskedelmi szerződés, vámok, szubvenciók, konjunktúrák bonyodalmas szövedékeiben nem éppen az értékes boldogul és nem a kontár bukik el.

A mai viszonyok éppen nem alkalmasak arra, hogy egészséges szelekciót végezzenek. Különbben is az élet a szelekciót egy kissé későn végzi. A kiselejtezés akkor következik be, amikor az illető már nem kezdhet más téren új életet. Olyan ez, mintha az orvos a diagnózist a halál bekövetkezése, illetőleg a felgyógyulás után adná meg.

A szelekciónak egy másik fajtája az ú. n. alkalmasság- vagy képességvizsgálat. A nyugati államokban, főképen Németországban nagyon elterjedt. Rendkívül sokféle módszert dolgoztak ki, hogy a megvizsgálandó egyén képességeinek (pl. intelligenciájának, fantáziájának) nagyságát, fokát és irányát, minőségét megállapítsák.

Ezeknek a vizsgálatoknak határozottan nagy jelentőségük van. Sokkal differenciáltabb képet nyújtanak a megvizsgáltról, mint például egy iskolai bizonyítvány. Meg lehet állapítani azokat a különböző — sokszor komplikáltabb — lelki funkciók elvégzésére való képességeket, amelyekre bizonyos pályákon különösen nagy szükség van. Éppen ezért a pályaválasztásra vonatkozó tanácsadásban, különleges pedagógiai vagy didaktikai eljárásokat kívánó esetekben (gyógypedagógiai intézetbe utalás) szinte nélkülözhetetlenek.

Vannak azonban ezeknek a vizsgálatoknak gyenge oldalai is. Helyes diagnózist nem mindenki tud velük alkotni. Nem elég a pszichotechnikai képzettség, hanem valóságos művészi ráter-

mettség, az ember lelki sajátságainak szinte intuitív felismerése kell hozzá.

A tesztekben, amelyeknek száma immár légió, mindig van valami önkényesség és így a vizsgálat eredményében valami határok közé nem szorítható hibaforrás: a véletlen, az esetlegesség. Különösen akkor, ha a vizsgálatot végző egyén túlságosan bízik a módszerben és nem kezeli kellő kritikával az eredményt.

A vizsgálat céljaira szerkesztett tesztek nem mind egyformán szerencsések. Soknak az a hibája, hogy valami nem természetes, a tárgyi világnak és az emberi tevékenységnek nem megfelelő feladatot végeztet el. Olyan ez, mintha az orvos a gyomor működését úgy akarná megfigyelni, hogy fűrészporthoz etet a páciensével. Legjobbak még azok a tesztek, amelyek a különböző foglalkozásoknak megfelelő tevékenységeket leginkább megközelítik.

A képességvizsgálatok általában nagyon hasznosak lehetnek, de a szelekció dolgában nem helyettesíthetik az iskola elbíráló munkáját, legfeljebb kiegészíthetik.

Ha mármost az iskolai osztályzást mint szelekciót vesszük vizsgálat alá, meg kell állapítanunk egy előnyét a tesztekkel szemben. Az iskola a gyermeknek bizonyos munkateljesítményét állandóan, hosszú időn keresztül figyeli és állapítja meg. Így bizonyos hibák kiegyenlítik egymást. Maga a szellemi munka, a tanulás természetesebb funkció, mint a sokszor nagyon mesterkéltné tesztek.

Vannak azonban az osztályozásnak különféle fogyatkozásai is. A tanár a tanuló „előmenetelét“ bizonyos fokozatokkal jelöli meg. Mit értünk ezen az „előmenetelen“? Bizonyos tanulmányi anyagnak az emlékezetbe vésését és reprodukálni tudását? Ha az Ebbinghaus-féle emlékezetvizsgálatokkal meg akarom mérni az emlékezet nagyságát, akkor megállapítom, hogy abból az értelmetlen homogén anyagból mennyit tud reprodukálni. Nyilvánvaló, hogy a tanulmányi anyag nem ilyen nyers, alakatlan, összefüggéstelen valami, nem ilyen megszámlálható és összeadható mennyiség, hanem szerves egész, aminek részei között fontosság tekintetében igen nagy különbségek vannak.

A tanuló „tudása“ nem pusztán bizonyos anyag emlékezetbe vésése. Számba jön ítélőképessége, leleményessége stb. Mindezt ösztönszerűleg érzi és figyelembe is veszi az osztályozó tanár. Ezek azonban olyan természetűek, hogy nagyon nehéz volna pontosan definiálni őket. Lehetetlen volna valami mértékegységet megállapítani, amellyel mintegy számszerűen ki lehetne fejezni a tanuló előmenetelét. Hiszen tulajdonképpen azt sem tudjuk pontosan meghatározni, mit akarunk mérni, mit akarunk számokban kifejezni. Ebben a tekintetben a képességeknek tesztekkel való vizsgálata előnyben van az osztályozás felett, bár a „pontozások“ és bizonyos fokok megállapítása ott is önkényes.

Éppen a fentebb mondottaknál fogva az osztályzatokat nagyon nehéz volna közös mértékegységnek megfelelő mérték-

számok gyanánt tekinteni. Nemesak abszolút mértékszámnak nem válnak be, hanem még relatívnak sem. A tanár szubjektivitásán kívül igen sok más körülmény is szerepet játszik bennük.

Vegyünk például két tanulót, akik ugyanazon középiskolai osztályt végeztek és ugyanolyan bizonyítványt kaptak, de nem ugyanabban az intézetben. Lehet, hogy igen nagy különbség van a tudásuk között. Az egyik intézet szigorú, a másik elnéző. De a részletekben is lehetnek nagy különbségek. Mindkettőnek pl. latinból elégséges, természetrajzból jó érdemjegye van. Az egyiknél a latin- és a természetrajz-tanár körülbelül egyforma mértéket alkalmaz, úgyhogy a valóságban is a tanuló a természetrajzból többet tud, mint a latinból. A másiknál ellenben a latin-tanár nagyon szigorú, úgyhogy az elégséges jegy már meglehetősen tudásnak felel meg, míg a természetrajz tanára hihetetlenül enyhén osztályoz, még a jelesek is keveset tudnak, a jó meg már nála szinte megbélyegző osztályzat, úgyhogy ez az utóbbi tanuló a valóságban latinból tűrhető eredményt ért el, természetrajzból meg alig tud valamit.

Micsoda nagy eltérések vannak különböző tanárok és intézetek érdemjegyei között! Mégpedig nemesak az enyhébb vagy szigorúbb mérték alkalmazásában, hanem egyéb tekintetben is. Az egyik tanár inkább a szorgalmat és a betanult anyagot méltányolja, a másik az önálló gondolkodást és a tehetséget. Ugyanazon érdemjegy mögött lappanghat egy teljesen tehetségtelen tanuló értelmetlen, de kitartó magolása vagy pedig egy eszes, de hanyag tanuló felületes tudása.

Az osztályozás ellen tehát azt a kifogást lehet tenni, hogy sem mennyiség, sem minőség dolgában nem fejezi ki megfelelően a tanuló tudását, szellemi színvonalát.

Mennyiség szempontjából hű volna az osztályozás, ha az érdemjegyekkel valóban olyan csoportokba osztanánk be a tanulókat, hogy a jelesek különbek volnának a jó előmenetelűeknél, ezek pedig az elégségeseknél, ezek ismét a bukottaknál. Az előbbiekből már láttuk, hogy megközelítőleg sincs így. Az egyes intézetek között, továbbá az intézeteken belül a tanárok és az osztályok között igen nagy különbségek vannak. A relativitás elve itt igazán teljes mértékben érvényesül. Nyilvánvaló, hogy egy olyan osztályban, ahol véletlenül tehetségtelen, hanyag tanulók verődtek össze, egy közepes diák már kiválónak tűnik fel. Más osztályban az illető talán nagyon is közepesnek számítana.

A baj főforrása természetesen ott van, hogy ninesen abszolút mérték, amely minden ilyen esetlegességtől függetlenül, a tanár szubjektivitását lehetőleg háttérbe szorítva állapítaná meg az egyes fokozatokat. A szellemi munka, sőt általánosságban véve bármiféle szellemi képesség igazában nem mérhető. Abszolút mértéket találni ezen a téren nem is lehet. Ebben a tekintetben azonban minden oly tényező, amellyel az egyéneket szellemi képességeik szerint akarjuk kiválogatni, alkalmasságukat meg-

állapítani, ugyanevvel a nehézséggel küzd. A képességvizsgálatokban sem lehet abszolút mértéket találni.

Ez azonban nem zárja ki, hogy részletesen körvonalazzuk, milyen tudásfokot és szellemi fejlettséget jelentenek az egyes fokozatok.

Lobsien<sup>1</sup> egy kis értekezésében kifogásolja az osztályozási rendszert és a szokásos fokozatokat. Szerinte az igen jó (nálunk jeles) osztályzatot az kapja, aki az egész előírt anyagot kellőképpen elsajátította, a jó és elégséges fokozatok már olyanoknak jutnak, akiknél a tudásban hiányok vannak.

Lobsien az osztályozásban keresi a bajt, pedig tulajdonképpen a tananyagban és a tanításmódban van. A középiskolák anyaga több és nehezebb annál, hogy annak teljes, alapos elsajátítását a tanulók nagy átlagától megkívánhatnók és így megelégszünk bizonyos felületesebb és hiányosabb tudással is. A középiskolák jobb tanulóinak ismereteiben is vannak hézagok — lényegesebb dolgokban is —, vannak félig megértett, igazában nem asszimilált ismeretek. A „sokat markol, keveset fog“ elv itt is érvényesül. Innen van az, hogy a tanulók igen sok ismerettel úgy vannak, hogy csak pillanatnyilag veszik magukba, igazában nem értik az összefüggést, mozaikszerű adatokat jegyeznek meg, amelyekből nem lesz lelki, szellemi egész és így csakhamar feledésbe megy. A művelődési anyag rohamos szaporodása folytán az iskolákban is fokozatosan felgyülemlett a tanulnivaló, éppen ezért hasznos volna a tananyagnak alapos átrostálása és az „inkább kevesebbet, de jól“ elvnek szigorú keresztülvitele.

Az osztályozás, még ha mennyiségileg teljesen megfelelné is a valóságnak, minőségileg semmit sem mond. Lobsien az osztályozásnak ma is szokásos módját lokációnak nevezi, amellyel a tanulókat bizonyos sorrendbe állítjuk előmenetelük szerint, de nem adunk képet tudásának és szellemi képességeinek minőségéről. Mennyire semmitmondó volna például egy költői munka vagy egy festmény, szobor megbírálása, ha egyszerűen megjelöljük, hányadik helyen áll a műalkotások között, megállapítanók, első-, másod- vagy harmadrendű alkotás-e. A tanulók elbírálásában is felmerült már többször az a gondolat, hogy semmitmondó számok helyett az iskola a tanulónak szellemi és erkölcsi karakteréről adna rövid jellemzést. Kísérletek is történtek erre nézve, de számbavehető eredmény nélkül.

Az ilyen jellemzésnek nagy akadályai vannak. Egy olyan tanár, aki kiváló pszichológus és emberismerő, aki mintegy lelkébe lát tanítványainak, valóban tudna olyan jellemrajzot adni, amely sokkal többet mondana minden bizonyítványnál. De ez meglehetősen ritka kivétel. Nem minden tanár karakterológus és nem mindegyik rendelkezik avval az intuícióval, hogy helyesen megismerni és jellemezni tudja tanítványait. A mai tömegtanítás mellett nehéz lenne mindegyikről találó képet rajzolni. A legtöbbször a szellemi és erkölcsi karaktert jelző kifejezések a gya-

<sup>1</sup> Das Zeitsieren. Pädagogisches Magazin, Heft 106. 1915.



korlatban éppen olyan jelentőségüket veszített sablonokká lennének, mint a mostani érdemjegyek. A gyermek és a szülők érzékenysége még több súrlódási felületet teremtene azokban az esetekben, amidőn a jellemzés kedvezőtlen volna.

Még talán az egyetlen lehetséges megoldás az volna, hogy a bizonyítványokban a megjegyzés-rovatban a tanári kar minden kötelezettség nélkül néhány szóval jellemezné azt a tanulót, akinek valami feltűnő képességét, tulajdonságát alaposan kiismerte. A többieknel egyszerűen üresen maradna ez a rovat.

Össze lehetne kapcsolni az iskolai osztályozást a képességvizsgálatokkal. A tanár is sok értékes felvilágosítást nyerne tanítványairól, ha megbízható vizsgálatok eredményei rendelkezésre állanának. A bizonyítványban is közölni lehetne a képességvizsgálat adatait a megjegyzések rovatában.

Azok a támadások, amelyek az iskola kiválogató tevékenységét: az osztályozást érik, nem elszigetelt jelenségek, nemcsak az iskola ellen irányuló mozgalmak. Úgy látszik, általános fejlődési irány az egész társadalomban a szelekció kiküszöbölése, a nivellálás, a kevésbé értékes elemeknek az értékesekkel szemben való védelme.

A humanizmusnak, amely a gyengébbet nem engedi elpusztulni a kíméletlen versenyben, amely nem engedi, hogy áldozatul essék a létért való küzdelemben, tagadhatatlanul van jogsultsága. De midőn minden téren a kevésbé értékeset támogatja *az értékesebb rovására*, akkor elveszti létjogát.

Pedig az újabb kor humanizmusának vannak ilyen hibás mellékhatásai. Elég rámutatni arra, hogy milyen nagy gondot fordítottak a bűnösökkel, gonosztevőkkel való humanus bánásmód biztosítására, míg a szerencsétlen becsületes emberek százai hajléktalanok voltak és esetleg éhen pusztultak. Sokkal nagyobb mértékben gondoskodtak a gyengeelméjűek, a fogyatékosok kiképzéséről, mint a tehetségesebb gyermekekről.

Mentől nehezebbek az életfeltételek, annál szigorúbb szelekcióra van szükség. Nem azt jelenti a szelekció, hogy a gyengébbet tegyük ki a pusztulásnak, hanem hogy az alkalmatlant vagy a kevésbé alkalmasat ne engedjük semmi téren se az alkalmasabb helyére.

Az iskolától a szelekciós működést elvenni nem lehet már azért sem, mert az iskola nemcsak az élet számára, hanem a saját maga számára is végzi a szelekciót. Azoktól a tanulóktól iparkodik megszabadulni, akik nem tudnak vagy nem akarnak kellőképpen résztvenni az iskola munkájában. Akik nem rendelkeznek a megfelelő ismeretekkel, amelyek a továbbhaladáshoz szükségesek, azokat nem engedi tovább. Ma elég gyakran halljuk, hogy mindenkinek joga van a műveltséghez, tehát az iskola jogtalanul bánik el azokkal, akiket megfoszt a továbbtanulás lehetőségétől. Nyilvánvaló, hogy ugyanilyen joggal kifogásolni lehetne, ha a szervi szívbjában szenvedőt eltiltják a tornától, mert hiszen mindenkinek joga van testének fejlesztéséhez.

A szigorú szelekció, a továbbtanulásra alkalmatlanok ki-selejtése éppen nem kegyetlen eljárás, sőt az a kegyetlenség, mikor azokat a tanulókat, akiknek szellemi képességei hiányzanak, engedjük tönkremenni abban a reménytelen küzdelemben, amelyet a számukra érthetetlen ismeretanyaggal folytatnak.

Az iskola az élet számára is végez szelekciót, bár — mint láttuk — meglehetősen kis mértékben. Ezt a szelekciót főképen az a kifogás éri, hogy az iskolai bizonyítvány éppen nem mutatja az életrevalóságot, az alkalmasságot.

Valóban több olyan esetet tudunk, amelyben az iskolai bizonyítvány és az életben való boldogulás éles ellentétben állnak egymással. De kérdés, hogy ilyenkor mindig az elért eredményeknek van-e igazuk az iskolával szemben. Említettük már, hogy nem mindig értékes és a közre, társadalomra hasznos tulajdonságok kellene ahhoz, hogy valaki boldoguljon, sokra vigye. Az iskola szelekciója sok esetben talán éppen a társadalom, a közérdek, a kulturális fejlődés szempontjából igazságsabb, mint az életé.

Egyébként az ellentét nem is olyan éles, mint ahogyan hangoztatni szokták. Mégsem az az általános, hogy a kiváló tanulók elkallódnak és a rossz diákok kapnak jeles osztályzatot az élettől. Ha így volna, akkor nem az osztályozásban, hanem az egész iskolai rendszerben volna a hiba. Ez azt mutatná, hogy az iskola csupa hasznavehetetlen dolgot tanít, még arra sem alkalmas, hogy a tanuló szellemi képességeit fejlessze. Szerencsére ezt nem lehet állítani, bár azt el kell ismernünk, hogy az iskola tananyaga és módszere állandó reformokra szorul, hogy az élettel való kapcsolatát megtartsa.

Vannak kivételes esetek, amikor valaki alaposan rácafol tanárainak értékelésére és az iskolai bizonyítványra. Elég Petőfi példájára hivatkoznunk, aki a rossz tanulók megnyugtására megbukott annakidején a középiskolában. Emiatt azonban még nem lehet az iskolát és az osztályozást elítélni. Az elbírálás a jelenre vonatkozik és nem tartalmaz jóslatot a jövőre. A kiváló tehetségek esetleg csak később fejlődnek ki. Az iskola nem a kivételes lángész, hanem az átlagos ember méreteihez van szabva.

Lehetséges, hogy egyesek az iskolában nem mutatnak fel kellő eredményt, nem tudnak beleilleszkedni az iskolai keretek közé és később kiváló emberekké lesznek. A fejlődés a tanulóévek befejezésével nincsen lezárva. Helytelen volna, ha az iskolai bizonyítvány egy egész életre döntene valakinek a sorsáról és nem engedné később sem érvényesülni, mert gyermekkorában rossz tanuló volt. Ennek az érvényesülésnek azonban nem az iskola, hanem az életnek túlságos bürokratizálása állja az útját. Az iskola felfelé vezető lépcső a gyalogjárók számára. Akik repülni tudnak, azokat kár volna a lépcsőjárásra kényszeríteni, de viszont a lépcsőt nem kell lerombolni, mivel vannak szárnyas lények is a világon.

Az iskola és az élet iskolája tehát nem mindig adnak egy-

forma bizonyítványt, de az ellentét sem olyan nagy, mint amekkorának egyesek feltüntetik. A nagy ellentétek inkább kivétel-számba mennek.

Hasonlóképen nagyjában megegyező eredményeket ad az iskola elbírálása és az intelligenciavizsgálat. Erre vonatkozólag megemlítek egy kísérletet, amelyet néhány évvel ezelőtt végeztem a budapesti egyetem bölcsészeti karán. Éppen az intelligenciavizsgálatokra vonatkozó módszereket adtam elő abban a félévben. A hallgatók előtt végeztem is ilyen vizsgálatokat középiskolába járó fiúkon és leányokon. A vizsgálat adataiból megállapítottuk az illetők intelligenciájának fokát, szellemi képességeiknek minőségét. Az intézetek tanárai zárt borítékban mindegyik növendékre vonatkozó adatokat küldtek be, fel volt tüntetve, hogy milyen tanuló és hogy milyen irányú képességei vannak. A mi vizsgálatunk eredménye és az iskolában felmutatott eredmény meglehetősen megegyezett.

Az osztályozással pedagógiai szempontból foglalkoztak leginkább. Ezen a téren vívta meg esatáit a két szélső irány: az egyik az osztályozást a nevelés és oktatás szempontjából feltétlenül károsnak és elvetendőnek tartja, a másik irány pedig védelmébe veszi kritika nélkül. Valóban igaza van Lobsiennek, hogy a középúton csak a teljesen közömbösek maradnak.

A kérdés a körül forog: szükséges és helyes-e az osztályozás mint buzdító eszköz, mint büntetés és jutalmazás? Az osztályozás védői szerint, ha a tanulótól nem kérjük számon a végzett munkát, ha nincsen a hanyagság és tudatlanság valamivel sujtva és viszont ha nem állítunk a szorgalom, a kötelességteljesítés elé valami, a közel jövőben elérhető és mintegy kézzelfogható jutalmat, akkor hiába nógatjuk a tanulókat, nem fejtenek ki olyan munkát, amely az iskolai anyag kellő elsajátításához szükséges.

Az osztályozás ellenségei viszont éppen arra mutatnak rá, mennyire hibás ilyen eszközökkel kényszeríteni a gyermeket a tanulásra. Micsoda léleknélküli munka az, amelyet nem a tárgy iránti érdeklődésből végez a tanuló, hanem a jó érdemjegyért vagy a szekundától való félelemből. Az osztályozás didaktikai szempontból hibás, mert az ismeretek utáni vágy felkeltése helyett ilyen külső csalogató és nógató eszközök alkalmaz, pedagógiai szempontból helytelen és káros, mert a kötelességteljesítés kifejtése helyett jutalmaz és büntet, felkelti a gyermekben az önzést, haszonlesést, a vetélkedést, irigységet.

Emellett felsorolják azt a sok bajt, amit mind az osztályozás idéz elő. A folytonos rettegés a gyermek idegeit megviseli, a tanulást, az anyagban való nyugodt elmélyedést lehetetlenné teszi, mert a gyermek esze nem azon jár, amit az iskolában tárgyalnak, hanem azon, hogyan menekülhetne meg a szekundától. Lelke érzékeny, a rossz bizonyítvány néha kétségbeesett tettekre ragadtatja, mint a diáköngyilkosságok tanúsítják. Ezek mellett sokkal nagyobb számban vannak néma tragédiák, amikor a

tanuló a rossz bizonyítvány miatt elveszti önbizalmát és beáll a lelki összeroppanás.

Az elvi kérdés a körül forog: helyeselhető-e pedagógiai szempontból a tanulóknak bizonyos jutalmazásokkal, büntetésekkel, a kitüntetés utáni vágy felkeltésével, versenyzéssel a tanulásra való serkentése?

A kérdéssel a pedagógia már régóta foglalkozik. Az ókorban és a középkorban szigorú büntetések, testi fenyegetések szerepeltek a gyakorlatban. Mentől jobban kiküszöbölődött ez az eljárás, annál nagyobb szerep jutott — mintegy ennek pótlásaképpen — bizonyos jutalmazásoknak, kitüntetéseknek, versengéseknek. Az elméleti pedagógiában is elismerték ennek jogosultságát. Comenius megengedhetőnek tartja apróbb jutalmak osztogatását, még olyanokét is, amelyek az emberi vagy mondjuk: gyermeki gyengeségre vannak alapítva, mint például valami édességnek, cukorkának esalétkül való felhasználását. Locke már az ilyet elveti, de a dicsőségvágy felkeltését alkalmas eszköznek tartja. Hasonlóképpen Basedow és a filantropisták, akik leleményesek voltak a megfelelő eszközök kitalálásában. Ismeretes a versengésnek nagy szerepe a jezsuita iskolákban. Mindez annak következménye volt, hogy a testi büntetést lehetőleg száműzték, tehát valami más motívumról gondoskodtak, ami az esetleg nem túlságosan gyötrő tudományszomj és a talán nem mindig elég fejlett kötelességteljesítés mellett a gyermeket ösztökélje a tanulásra.

A legújabb korban mindjobban ellene fordultak a pedagógusok az ilyen — az emberi gyarlóságon alapuló — motívumok alkalmazásának. Az osztályozás pedagógiai szempontból nézve szintén abba a kategóriába tartozik, amelyben kívülről ható ösztökéléssel akarunk a tanulásban eredményt elérni. A legújabb kor iskolai gyakorlatában, ahonnan már kiküszöbölődött a testi büntetés, a versenyek rendezése, a lokáció stb., most már majdnem kizárólagosan az osztályozás képviseli a fentebbi kategóriát, éppen ezért a vita tulajdonképpen e körül folyt és folyik.

Az ilyen vitatkozás azonban itt is, mint rendesen, két alapvető hibában szenved. Az érvek özöne nem engedte meg a probléma világos felállítását, továbbá a két szélső álláspont képviselői a nézetüknek meg nem felelő tényeket egyszerűen nem vették tudomásul.

Az elvi kérdés tisztázásában az érdeklődésnek arról a két fajtájáról van szó, amelyet a németek az *ichhaft* és a *sachlich* szóval szeretnek jelölni. Ha azért foglalkozik valaki tudományos kutatással, mert maga a probléma érdekli, akkor érdeklődése a tárgynak szóló (*sachlich*), ha ellenben azért, mert egy kitűzött pályadíjat el akar nyerni, akkor érdeklődése önmagából kiinduló (*ichhaft*). Ugyanez az eset az iskolában is. A diák szeretheti a számtant vagy a természetrajzot, érdeklődhetik irántuk, de tanulhatja azért is, hogy jó bizonyítványt szerezzen.

Tagadhatatlan, hogy a tárgynak szóló érdeklődés sokkal értékesebb az önmagából kiindulónál. A tudományos és művészi produkálás nagy része amannak köszönhető. A tárgy iránt való érdeklődés nélkül már azért sem remélhetünk igazi eredményt, mert az érdeklődés hiánya rendszeren a megfelelő tehetség hiányának a jele.

Az oktatásnak tehát elsőrendű feladata, hogy a tárgy iránti érdeklődést felkeltse. A didaktikai módszerek közvetlenül vagy közvetve majdnem mind ezt a célt szolgálják.

Teljesen elhibázott dolog volna a tanulókat tisztán a megfélemlítés és a kecségtetés eszközeivel venni rá a tanulásra. Az ilyen szolgai munkával érhetünk ugyan el valami eredményt, de ez inkább csak bizonyos anyagmenyiségnek léleknélküli elsajátítása lesz, amelyet mint valami idegen anyagot hordoz magában az ember, hogy a külső kényszer megszűntével azonnal kiküszöbölje elméjéből.

Más kérdés azonban, hogy nem szorul-e támogatásra a tárgyszeretéből fakadó tevékenység. A mindennapi tapasztalás azt mutatja, hogy igen, mégpedig nemcsak az iskolában, hanem az életben is, nemcsak a fejletlen gyermeknél, hanem a felnőttéknél is. Élhet valaki testtel-lélekkel hivatásának, érdekelheti munkaköre, mégis szűkség van ellenőrzésre, bizonyos külső kényszerre, mert különben könnyen megtörténik, hogy nem minden munkáját és nem minden alkalommal végzi el pontosan. Bármilyen munkakörben vannak olyan feladatok, amelyek kevésbé érdekelnek bennünket. A lelkes tanár esetleg örömmel megy iskolába, de már a dolgozatok kijavítására nem tisztán az ügybuzgalom és az érdeklődés hajtja. Az iskolai munka is ilyen a tanulóra nézve. A legszerencsésebb esetben a közlendő ismeretek nagyobb része érdekli, de vannak olyan részletek is, amelyeket már csak azért tanul meg, mert ellenőrzés alatt áll, mert elhagyásának kellemetlen következményei lennének. Rendszeres munkát tisztán az érdeklődésre alapítani bajos volna. Ha nem kérjük számon a tanulótól a megtanulandó anyagot és ha ennek a számonkérésnek nincsen valami szankciója, hol ezért, hol azért hagyja el a munkát még az olyan is, akit érdekel a tárgy és általában szívesen tanulja.

Ezt a tényt a mindennapi tapasztalatból eléggé ismeri minden tanítással foglalkozó egyén. Egy alkalommal némi kis kezdetleges kísérletet végeztem ezen a téren. Az első félévi osztályozó tanácskozás után néhány tanár kijelentette az osztályai-ban, hogy a most következő héten nem osztályozzák a feleleteket. Megjegyezték, hogy természetesen azért lelkiismeretesen el kell készülni. Azon a héten a tanárok a kísérlet számára feljegyezték az eredményt. Meg kell jegyezni, hogy a kísérletre olyan tantárgyat és anyagot választottunk ki, amelyben a tudásra a napi készülés a döntő. Nem lett volna alkalmas a latin vagy a mennyiségtan, ahol a felelet minőségére sokkal nagyobb befolyással van az előző időkben végzett tanulás és a tehetség.

mint a közvetlenül megelőző napi készülés. A történelemből újonnan tanult elbeszélő rész volt az anyag.

Az eredmény az volt, hogy az osztály készülése átlag egy fokkal alatta állott a rendszernek. A legtöbben egy osztályzati foknak megfelelő gyengébb készülést mutattak, voltak, akiknél nem volt visszaesés, viszont mások — éppen néhány jó tanuló — fel-tünően kevésbé készültek.

Nem lehet ugyan azt állítani, hogy osztályozás nélkül a tanulók nem tanulnának semmit, de az bizonyos, hogy erősen észrevehető volna a visszaesés.

Az osztályozás megszüntetése esetén gondoskodni kellene más eszközökről, amelyeknek éppen úgy volnának bizonyos hátrányai.

A tárgy iránti érdeklődés felkeltésével és a tanulás érdekében való felhasználásával különben sem áll ellentétben az osztályozás formájában gyakorolt ellenőrzés.

Feltétlenül arra kell törekednünk, hogy az osztályozás — mint pedagógiai eszköz — ne játsszék nagy szerepet a tanításban. Ehelyett az érdeklődés felkeltése, a szellemi munka megkedveltetése legyen a tanító egyik fontos célja. Fel kell használni a gyermekben természetesen meglévő tudásvágyat és tevékenységi ösztönt is. Mindez azonban nem szól az osztályozás ellen és eltörlése mellett. Az ember természetében van, hogy ugyanaz a törekvés többféle gyökérből táplálkozik. A nevelés és oktatás terén nagyon sokszor találkozunk avval az eljárással, hogy először külső eszközökkel, kényszerítéssel, jutalommal, büntetéssel oktadjunk valamit a gyermekre és később, a fejlődés magasabb fokán a kikényszerített cselekedetet szublimáljuk önkényes, tudatos és magasabbrendű célok szolgálatába állított cselekedetté.

Természetesen mindazt ki kell küszöbölni az osztályozásból, ami pedagógiailag helytelen. Elsősorban mindazt, ami a tanulók igazságérzetét sértené, továbbá a túlságos megfélemlítést. Ha a tanár mint rettegett ítélőbíró jelenik meg nap-nap után az osztályban, aki előtt még a legjobbak sem állhatnak meg, akkor nem az osztályozás ténye, hanem a tanár a hibás.

Térjünk át a harmadik kérdésre, az osztályozás pszichológiájának vizsgálatára.

1795-ben a greenwichi csillagvizsgáló intézet vezetője, Maskelyne, elbocsátotta asszisztensét, Kinnebrookot, mert minden csillagot egy  $\frac{1}{2}$ —1 másodperccel később észlelt, mint főnöke. Egy emberöltővel később Bessel asztronómus Königsbergben megállapította, hogy mindenki másképp, más időpontot észlel. Ezt az egyéni idődifferenciát egyéni egyenletnek nevezte el. Látjuk íme, hogy még a legegyszerűbb fizikai észlelésbe is belejátszik az észlelő szubjektivitása. Besselnek sikerült kimutatni, hogy ez a hibaforrás könnyen kiküszöbölhető, mert az eltérés ugyanannál az egyénnél állandó. Ha tehát valakinél megállapítjuk az „egyéni egyenletet“, akkor ez az adat észleléseinek állandó korrekciója lesz.

Egészen más azonban a helyzet olyan bonyolult észleléssel szemben, midőn a tanár tanítványainak tudását akarja megállapítani. Itt is van eltérés a valóságtól, amely a tanár szubjektivitásának rovására irandó, de nem állapítható meg az az egyéni egyenlet, amellyel az eltérést egyszersmindenkorra korrigálni lehetne. Nem állapítható meg azért, mert ennek az eltérésnek nemcsak állandó — matematikai kifejezéssel élve — invariáns tényezője van, hanem időnkint, esetenként változó tényezője is, amelynek változásaira nem lehet szabályszerűséget találni.

A múlt évben Sárközy Pál matematikus tartott előadást az osztályozásról a Katholikus Tanáregyesületben. Kiindult a Gauss-féle görbe ismertetéséből. A nagy számok törvényei azt mutatják, hogy ha megállapítjuk, hogy valamely csoport tagjaiban bizonyos tulajdonság milyen fokban fordul elő, azt találjuk, hogy a kiszámított középérték szerepel a legnagyobb számban. Mentől nagyobb az eltérés ettől a középértéktől, annál kevesebb tag képviseli ezt az eltérő értéket. Ha egy embercsoport testi magasságának középértéke 170 cm, akkor a valószínűség amellett szól, hogy sokkal több tagja van ennek a csoportnak, aki 170 cm magas vagy ehhez közel áll, mint aki a szélsőséges értéket képviseli. Ezt ábrázolja a szimmetrikus Gauss-féle görbe. Ez a törvény érvényes a tanulók szellemi képességeire, tanulmányi előmenetelére is. Ha valamely nagyobb csoport tanuló előmenetelét grafikusán ábrázoljuk, megközelítőleg a Gauss-féle görbét kapjuk.

Sárközy több tanárnak több évi osztályozási eredményéből megszerkesztette a megfelelő görbét és azt találta, hogy kisebb-nagyobb eltérések vannak a Gauss-féle görbétől. Az így megszerkesztett görbe mintegy az illető tanárnak egyéni görbéje. Az osztályozásban megnyilvánuló egyéniségét, szubjektivitását jellemzi.

Ez a statisztikai alapon való jellemzés nagyon tanulságos adatokat szolgáltat, csak az a baj, hogy nem lehet vele szétválasztani a két összetevőt: az osztályozó tanár szubjektivitását és a tanulótól valóban felmutatott eredményt. Továbbá nem lehet az első tényezőt: a tanár szubjektivitását felbontani minőségi szempontból. Ugyanazt a görbét kaphatjuk egy olyan tanárnál, aki nagyszerű éleslátással és elfogulatlan igazságossággal bírálja el tanítványait és annál is, akinél körülbelül ugyanolyan érdemjegyek szerepelnek, de nem tudja helyesen megítélni tanítványait. Ezért megkíséréljük ennek a kérdésnek pszichológiai szempontból való megvilágítását.

A tanár szubjektivitása nagyon sokféleképpen éreztetetheti hatását, de itt csak néhány esetet sorolunk fel. Néhány típust említünk meg, amelyek eléggé ismeretesek.

Vannak bizonyos állandó tulajdonságok a tanárban, amelyeket a fentebbi kifejezéssel a szubjektivitás invariáns tényezőinek nevezhetünk. Ilyen például az a két legáltalánosabb kategória, amelyet a szigorú és az enyhe tanár képvisel.

Vannak olyan tanárok, akiknél, ha végigvizsgáljuk egy osztály tanulóinak jegyeit, mégpedig több éven keresztül, azt találjuk, hogy az egyes tanulók majdnem állandóan ugyanazt az érdemjegyet kapják. Aki egyszer jeles volt, az ezt megtartja állandóan, éveken keresztül, viszont az elégséges tanuló ezt a minősítést cipeli magával, mint valami eltörölhetetlen jelleget. Hogy az érdemjegyek emez állandóságában a tanár egyéniségének is része van, az is mutatja, hogy tanárváltozás esetén meg lehetőségen nagy változások állanak be az egyes tanulók jegyeiben, bizonyos „Umwertung aller Werte“ következik be az osztályban.

A tanárnak ez a konzervativizmusa egy általános emberi tulajdonság megnyilvánulása. Az ember a már egyszer megalkotott ítélethez ragaszkodik, az újabb adatokat, amelyek az ítélet megváltoztatását kívánják, nem mindig tudja kellőleg értékelni. A mindennapi életben is tapasztaljuk ezt. Igen sok ember van, aki a másokról, valakinek költői, művészi képességeiről megalkotott véleményét akkor sem tudja megváltoztatni, ha a változás valóban szembetűnő.

Erre a konzervativizmusra az idősebb emberek általában hajlandóbbak, mint a fiatalabbak. A gyengébb ítélőképességűek, a rosszabb megfigyelők, a munkájukat kevesebb érdeklődéssel végzők között inkább találunk ilyeneket.

Ehhez hasonló tulajdonság az, midőn a tanárt ítéletének meghozatalában erősen befolyásolja, hogy a tanuló más tárgyakból milyen eredményt ért el. Az ilyen tanár akkor állapítja meg az érdemjegyeket, mikor már a többi tárgyak jegyeit látja és nála az eredmény majdnem mindig összeesik az általános osztályzattal. Itt a megítélésben való bizonytalanság rendszeren az önmagával való bizalmatlansággal párosul.

Vizont ezekkel szemben vannak azok a tanárok, akiknél a tanuló a jegyek legváltozatosabb skáláján megy keresztül. Van nagyon éles ítélőképességű tanár, aki a legkisebb hanyatlást vagy emelkedést észreveszi, továbbá olyan, akit egyáltalában nem befolyásol a többi tárgyakból való eredmény.

A tanárban, midőn a tanulót elbírálja, nemcsak a tudatos gondolkodás szerepel, hanem tudattalan, mondhatnók ösztönszerű tényezők is. Magának annak a képességnek, amelyet *judiciumnak* nevezünk, gyökerei ebbe a tudattalanba nyúlnak le. Akinek kiváló ítélőképessége van, az minden fontolgatás nélkül mintegy megérzi, milyen színvonalon áll a tanuló. Bizonyára mindnyájan ismertünk és ismerünk olyan tanárt, aki a tanulónak egy rövid feleletéből nemcsak mennyiségre, hanem minőségre is nagyszerűen meg tudja állapítani a tanuló tudását és szellemi képességeit. Azonnal felismeri a szorgalmas, de önállóan gondolkodású tanulót, a gyors felfogású, de kissé felületes készütségű, az otthon gondosan előkészített, de a maga lábán járni nem tudó tanulót, a jósvádájút, aki nagyszerű folyékony-sággal szavalja a leckét, de a lényegből alig mond és tud valamit.



Vannak lelki tényezők, amelyek a tanár ítélőképességét, objektivitását kedvezőtlenül befolyásolják. Az idegesség, fáradtság nemcsak a tanulónál szerepelnek. A tanárnál ezenkívül még anyagi, családi gondok is felmerülhetnek. Általában minden érzelem, a kedélyhangulatnak akár kellemes, akár kellemetlen hullámváltozásai növelik a szubjektív összetevőnek szerepét és az objektivitás rovására esnek.

A tanulmányi eredmény elbírálásában sokkal nagyobb szerepe van az értelmi mozzanatoknak, mint például a fentebb tárgyalt képességvizsgálatokban, a különböző tesztek alkalmazásában. Ez utóbbiakban sokkal könnyebb a hideg objektivitást megőrizni. A tanár ugyanis a tanuló kérdése alkalmával nemcsak megfigyelő, nemcsak megállapító, hanem intenzív törekvések képviselője is. A tanuló elbírálása alkalmával saját munkájának eredményét vagy eredménytelenségét is szemléli. Ezért van, hogy éppen a buzgó, lelkes tanár jön könnyen indulatba a tudatlanságot eláruló feleletek miatt, ami persze az objektivitás rovására esik. Továbbá mentől összefüggőbb, értelmesebb, mentől szervezettebb és nagyobb egészeket alkot az anyag, annál inkább kelt érzelmeket annak helyes vagy helytelen reprodukálása. A tesztekkel való vizsgálatok, akármilyen alacsony szellemi képességek nyilvánuljanak is meg, rendesen nem keltenek a vizsgálatban élénkebb érzelmeket.

Az objektív ítéletre nem kedvező az a körülmény, hogy a tanár az iskolában egyszersmind fegyelmező is. Így nemcsak a felelőnek tudatlansága, hanyagsága hat rá érzelmileg, hanem az osztály viselkedése is. Egy túlságosan népes, nehezen fegyelmezhető osztályban éppen nincsen meg az a kedvező atmoszféra, amelyben a tanár az egyes tanulók előmeneteléről, szellemi képességeiről nyugodt, objektív ítéletet tudjon alkotni.

Azokat a lelki tényezőket, amelyek a tanárt ítéletében befolyásolják, eddig kevésbé méltatták figyelemre, nem tették alapos vizsgálódás tárgyává. Annál többet foglalkoztak a tanuló lelki állapotával, de — sajnos — nem annyira objektív és tudományos kutatás formájában, mint inkább bizonyos polemikus éllel. Nagyon sokszor támadták az iskolát azért, hogy a feleletessel állandóan rettegésben tartja a diákokat, éppen ebben a rettegésben látták a megmentést a tanulók számára, ha nem tudták megfelelni az iskola követelményeinek. Az osztályozás megbízhatósága ellen számtalan esetben felhozták, hogy a tanuló, mikor a katedrán ülő félelmes bírója elé kell állania, nincsen abban a lelkiállapotban, hogy kellőképpen számot tudna adni ismereteiről. A szegény diák akármennyit tud is, mégis elbukhatik, mert a félelem valósággal megbénítja.

Tagadhatatlan, hogy nagyon sok diákban megvan ez a félelem, a drukk, amely erős gátló hatásokat fejt ki a szellemi funkciókra. Vannak értelmes, szorgalmas tanulók, akikről meg lehet állapítani, hogy a tanár legszelídebb bánásmódja mellett is nagyfokú izgalomban vannak minden egyes feleléskor. Némelyiknél

ez nem nyilatkozik mindjárt, elég nyugodtan tud felelni, de ha valami hibát követ el, olyan nagy mértékben lép fel a félelem-érzés, hogy a gátlás valóságos lelki göres alakjában jelentkezik. Többé már a legegyszerűbb kérdésre sem tud megfelelni, nem tud gondolkodni, mindent összezavar.

Ez a félelem igen különböző módon nyilvánul meg. Vannak diákok, akik csak egyik tanáruktól félnek, talán éppen attól, aki soha egy keményebb szóval nem illette őket. Néha nem is annyira a tanár személye, mint inkább a tantárgy maga ébreszti fel ezt a félelemérzést. Olyan tanulók is vannak, akik a szóbeli feleletek alkalmával egészen nyugodtan viselkednek, ellenben az írásbeli dolgozatoktól nagyon félnek és ez a félelem akadályozza meg őket, hogy a feladatot helyesen meg tudják oldani. Ismerék olyan tanulókat, akik például a mennyiségtanból kifogástalanul felelnek, a táblánál a példákat helyesen, önállóan meg tudják oldani, ellenben dolgozataik szármalmasan gyengék, mert a dolgozatírás előtt páni félelem szállja meg őket.

Világos tehát, hogy a félelem a teljesítményt valóban nagy fokban befolyásolhatja. Különösen egyes szellemi funkciókat akadályoz meg működésükben. A megtanult anyag reprodukálásában kevésbé mutatkoznak a gátlások, mint inkább az önálló gondolkodásban, a kombinálóképességben, a judíciumban. Sokszor tapasztalhatjuk, hogy a különben értelmes diák a vizsgálaton jól elmondja a megtanult anyagot, de ha olyan kérdést teszünk fel, amelynek megoldása egy kis önálló okoskodást kíván, „megáll az esze“.

Ez a pszichológiai magyarázata az érettségi vizsgálatokon tapasztalt jelenségnek. Az Utasítások állandóan hangsúlyozzák, hogy az érettségien nem annyira a megtanult anyag elmondása a cél, hanem annak megállapítása, hogy a tanuló tud-e önállóan gondolkodni, megvan-e a kellő értelmi fejlettsége. A gyakorlatban mégsem látjuk ezt megvalósítva. A tanárok iparkodnak — ha nem is a könyv nyomán, hanem tételekbe foglalva — előkészíteni a tanulókat és csak olyat kérdezni, amit már megtanulhattak. Ösztönszerűleg érzik és a tapasztalás is azt mutatja, hogy ha olyan kérdést adnak fel, amely ott a helyszínen kíván önálló okoskodást a tanulótól, esetleg a legeszesebbnek is „megáll az esze“, cserbenhagyja a tanárt és nem nyújt feleletével önmagáról hű képet. Az érettségi vizsgálatnak drukktól átizzított levegője, a szigorú időhatárok közé szorított gyorsmenetű kérdés nem alkalmas arra, hogy a felelőtől önálló gondolkodást várhassunk.

A mult század végén jelentkező új és túlzott filantropizmus, amely az akkor kezdődő és kissé dilettáns gyermektanulmányozásra támaszkodott, a megoldást abban látta, hogy a gyermek útjából minden kellemetlenséget, nehézséget el kell hárítani. Természetesen ez az irány az osztályozást mindenestül el akarta törölni. Emberszeretete azonban nem terjedt az iskola padjaín túl és nem keresett megoldást arra a problémára, hogyan bir-

kóznak majd meg az életben felmerülő akadályokkal azok, akik az iskolában nem kísérelték meg bizonyos nehézségekkel összemérni az erejüket.

El kell ismernünk, hogy az a félelem, amelyről fentebb beszéltünk, káros. Az osztályozás megszüntetésével azonban bajos volna segíteni a dolgon, mert valamiféle számonkérés, szelekció nem nélkülözhető, ez pedig megint felkelthetné a félelmet.

A félelmet teljesen kiküszöbölni lehetetlen. De nagy fokban lehet csökkenteni kellő neveléssel. A pedagógia akkor jár a helyes úton, ha megedzi a gyermek lelkét bizonyos akadályok leküzdésére. Az az iskolatípus, ahol a tanár rettegett bíró és egy személyben hóhér volt, hála Istennek, úgyis kivészett. Mentől jobban eszik a tanár és a tanuló egymáshoz való viszonyában a merevség, annál inkább eszik a félelem is.

A félelemnek igen gyakran a gyermek nagyfokú idegessége és ezzel kapcsolatban az önbizalom hiánya, az Adler-féle Minderwertigkeitsgefühl (a kisebbségtudás érzése) az oka. Néha egyetlen balsiker előidézheti. A tanuló egyszer feltűnően rossz dolgot készít és attól kezdve állandóan retteg, hogy nem tudja jól elkészíteni. Ilyen esetekben a tanár néhány okos szóval, egy kis támogatással helyreállíthatja a megrendült önbizalmat. Kellő bánásmóddal nagyon könnyen meglepően jó eredményt tudunk elérni.

Igen sokszor a drukk oka nem az iskolában, hanem a szülői házban keresendő. A szülők többet várnak a gyermektől, mint amennyit képességei megbírnak. Gyenge közepes tehetségűtől jeles bizonyítványt akarnak és mindenféle fenyegetésekkel ütik-hajtják a kimerülésig. Szomorú tapasztalatokról tudnék beszámolni, mert az a gyermek, akit nehezebb feladatok elé állítanak, mint ami erejének megfelel, természetesen állandó remegésben él. A nagyfokú félelem mögött a legtöbb esetben vagy a tanuló, vagy a szülők túlságosan felfokozott ambícióját találjuk meg ok gyanánt.

Látjuk, hogy az osztályozásnál valóban vannak olyan körülmények, amelyek az objektív megítélést kártékonyan befolyásolják, vannak hibaforrások, amelyeket nem tekinthetünk elhanyagolható mennyiségeknek. A tapasztalás mindennek dacára azt mutatja, hogy ezek a hibák — a kellő óvatosság és ellenőrzés mellett — nem olyan nagyok, mint a fentebb megfontolásokból gondolni lehetne.

Ennek a magyarázata nagyon egyszerű. A hibák sok esetben egymást kiegyenlítik, különösen a középiskolákban szokásos eljárás mellett. A tanuló megítélésének alapja nem egyszeri felelet, hanem az egész éven át többször van alkalma beszámolni tudásáról. A véletlennek, az esetlegességnek annál kevesebb szerepe van, mentől több esetből alkotjuk meg ítéletünket. Egyszeri feleletnél megeshetnék, hogy a tanuló éppen a kért anyagot nem tudja, kedvezőtlen a testi, szellemi diszpozíciója, vagy esetleg a tanár van rossz hangulatban. De az már éppen nem való-



szerű, hogy ugyanannál a tanulónál egész éven át mindig a kedvezőtlen vagy kedvező körülmények érvényesüljenek. A gyakori felelésnél a megszokottság következtében a félelem is lefokozódik.

Sokkal inkább érvényesülhetnek a hibák a vizsgálatokon, akár a középiskolai magántanulók esetében, akár a főiskolai vizsgálatokon, ahol egyszeri felelés dönti el a tanuló sorsát. A tapasztalás azt mutatja, hogy a vizsgálatokon a félelem sokkal nagyobb szerepet játszik, mint az előadások alatti felelésekben. A tanár lelki diszpozíciója is kedvezőtlenebb. Az iskolai felelések bele vannak ágyazva egy rendszeres, folytatólagos munkába, ellenben a vizsgálatokon a folytonos kérdésés, — amely legtöbbször önkénytelenül is sztereotíp lesz —, unalmával megviseli a tanár idegeit. Itt nincsen meg a lehetősége annak, hogy a több, különböző időben és más körülmények között adott feleletek egymást kiegyenlítsék és a hibát kiküszöböljék, tehát sokkal nagyobb szerepe van a véletlennek.

Van azonban a vizsgálatoknak egy más hátránya is. A nagy átlag nem végez rendszeres, egyenletes munkát, hanem a vizsgálatokat megelőző hetekben fekszik neki a tanulásnak. Az ilyen munkának lehet igen fényes sikere magán a vizsgálaton, de maradandó eredménye majdnem semmi, mert az így tanult anyag a vizsgálat után hamarosan feledésbe megy.

Vizsgálatainkból a következő eredményeket vonhatjuk le:

Az osztályozással összefüggő problémák eléggé tágas kört alkotnak, amelynek vizsgálatával még nem foglalkoztak a kellő alapossággal. Ezeknek a problémáknak tanulmányozása, az adatoknak rendszeres és szigorú tudományos kritikával való feldolgozása nagyon sok tanulságot nyújtana.

Az osztályozás, akár mint szelekció, akár mint pedagógiai eszköz, nem könnyen nélkülözhető és bajosan volna mással pótolható. Viszont helytelen mindkét szempontból egyedüli, kizárólagos eszköz gyanánt alkalmazni. Szelekció tekintetében az intelligencia- és képességvizsgálatok, a tanulásra való ösztökélés szempontjából pedig a kötelességtudásra való nevelés, a tárgy iránt való érdeklődés felkeltése stb. nagyon fontos szerepet töltenek be.

Az osztályozásnak vannak hibái, fogyatkozásai. Ezek részben olyan természetűek, hogy velejárnak minden olyan tevékenységgel, amit emberek végeznek. Bizonyos szubjektív hangulat, lelki diszpozíció másutt is szerepel és az osztályozás megszüntetése, illetőleg mással való pótlása mellett is megmaradna.

Vannak azonban olyan hibák is, amelyeken lehet és kell is segíteni. Az osztályozás is rászorul bizonyos reformra. A tananyag megfelelő csökkentésével elérhetnénk azt, hogy nemcsak felületes, zavaros tudást, hanem biztos, jól megalapozott ismereteket követelhetnénk meg tanítványainktól.

Pontosan meg kellene állapítani, mennyi és milyen tudást kell megkívánnunk az egyes érdemjegyek fejében. Az egyes

intézetek és a különböző tanárok jegyeit közös mértékre kellene hozni azáltal, hogy az iskolai hatóságok (igazgató, főigazgató, szakfelügyelő) nemcsak a tanítási módot és az általános eredményt, hanem az osztályozás helyességét is ellenőriznék és a nagyobb különbségeket nivellálnák.

A tanárnak bizonyos fokig felelősséget kellene vállalnia az osztályzatokért. A minimális követelményekből semmi körülmények között sem volna szabad engednie. Ez a felelőség megkönnyítené helyzetét a gyermeküket mindenáron átkönyörögni akaró szülőkkel szemben.

Nagy mértékben csökkenthetnénk a hibákat azáltal is, ha a tanárképzésben gondot fordítanánk arra, hogy megtanítsuk a leendő tanárokat helyesen osztályozni. Ha világosan megértetjük velük és gyakorlatilag is bemutatják nekik, hogyan kell valakinek a tudását — ezt a bonyodalmas szellemi struktúrát — helyesen értékelni, osztályozásuk sokkal kevésbé lenne szubjektív és érzelemszerű.

Továbbá nagyon fontos volna, hogy a leendő tanárok alapos gyermekpszichológiai kiképzésben részesüljenek. Ez esetben jobban számításba tudnák venni a gyermek lelki állapotát, kellő bánásmóddal ki tudnák küszöbölni a zavaró körülményeket, különösen a félelmet, és bátor, nyugodt fellépésre tudnák nevelni a tanulókat.

Meg kellene tanítani őket a különböző intelligenciavizsgálatokra, amelyekkel nagyon jól kiegészíthetnék a tanulóról a feleléskor nyert ismereteiket. Mentől jobban ránevelnénk őket arra, hogy az osztályozás nagyon finom, érdekes kutatómunka, amelylyel a tanuló szellemi világába akarunk behatolni, annál nagyobb szerep jutna később ennek a funkciónak gyakorlásában az objektív, fontolgató értelemnek és annál kevesebb a szubjektív hangulatoknak, indulatoknak.

BOGNÁR CECIL.

## PLOTINOS ÉS A CAMPANIAI „PEDAGÓGIAI PROVINCIA“ (PLATONOPOLIS) FELÁLLÍTÁSÁNAK TERVE.

A Plotinos tanítványától, Porphyriostól ránkmaradt Plotinos-életrajz 12. fejezetében azt olvashatjuk, hogy Gallienus császár és felesége, Salonina császárné barátságukkal tüntették ki a filozófust, akinek előadásain személyesen is többször megjelentek. E barátságot Plotinos arra akarta felhasználni, hogy egy Campaniában romokban heverő (valószínűleg pythagoreus eredetű) filozófus-várost a császárral újjáépíttessen és azt Platon Törvényei szerint kormányozza. Ez esetben természetesen bölcselőnk egész baráti és tanítványi körével Rómából ideköltözött volna. A filozófus kívánsága már-már teljesülés előtt

állott, amikor egyesek a császár környezetéből — gyűlöletből, irigységből vagy valaminő más, de hasonlóan alacsonyrendű indító okból — a terv kivételét megakadályozták.

Eddig tart Porphyrios szűkszavú feljegyzése, amelyből azonban mégis többféle érdekes következtetés vonható.

Mindenekelőtt meglepő az a tény, hogy Plotinos, akit a filozófiatörténeti hagyomány nem alaptalanul szokott egy, a világtól elfordult aszkéta személyében szemeink elé állítani, ilyen praktikus cél, mint aminő egy város kormányzása, megvalósítására nemcsak hogy vállalkozott, hanem a császárnál való befolyását felhasználva, azt egyenesen maga kezdeményezte. Ennek megértésére azt kell emlékeztetnünkbe idézni, hogy azt a Plotinost, aki egyénisége teljes kifejlődésében minden olyan kapcsolattól, amely épp egy meghatározott országhoz, városhoz fűzte, elszakadt, működése első korszakában egészen más célok és eszmények hevítették. Azokban a műveiben, amelyek ebben az időszakban, tehát az Alexandriából Rómába való átköltözését követő években keletkeztek,<sup>1</sup> túlsúlyban vannak a gyakorlati filozófiának a problémái. Nem arra a kérdésre keresett választ ekkor Plotinos, hogy mi a legfőbb érték, hanem arra, hogy melyik az az út vagy eszköz, amelynek felhasználásával életünkbe több szellemet, több eszményt tudunk belevinni (I. 3., I. 2.). Nem azt vágyott elsősorban tudni, hogy mi a lélek önmagában, hanem azt kutatta, hogy miképpen lehetne a lelket az anyagi-érzéki világból kiemelni és „igazi hazájába“ visszavezetni (I. 6., V. 1.). Minden eszközzel harcol a materializmus és fatalizmus ellen (IV. 7., III. 1.), Platon nyomán behatárol bizonyítja az anyag értéktelenségét (II. 4.), és a lélek halhatatlanságát (IV. 7.), valamint az akarat szabadságát (III. 1.) pozitív eredménnyel záruló beható vizsgálódások tárgyává teszi.

Ha ezeknek az iratoknak a tárgyát, hangját közelebbről megvizsgáljuk, arra a meggyőződésre kell jutnunk, hogy Plotinost Alexandria tudós köreiből Rómának zajosabb, élettől és politikától hevített világába egy meghatározott cél és program vezetted. Továbbá az is bizonyossá fog válni előttünk, hogy ennek a célnak alighanem azonosnak kellett lennie azzal az okkal, amely Plotinost arra indította, hogy alexandriai mesterének, Ammoniosnak tett ígéretét megszegve (I. Vita Plotini 3. és 4. fejezetét), 49 esztendő korában tollat ragadott és filozófiáját nemcsak szóval, hanem írásban is hirdetni kezdte. Egyáltalán nincs valószínűség: híján Max Wundt-nak az a feltevése (Plotin. Leipzig, 1919. 58. l.), hogy Plotinos Rómában mint erkölcs-reformátor lépett fel, hogy „az érzékiségbe süllyedt világnak

<sup>1</sup> A plotinosi opus keletkezési sorrendjében három korszakot szokás megkülönböztetni, ú. m. a fiatalkori művek, az alkotás és az öregkori művek korszakát. E három korszak közül az elsőbe a következő műveket számítjuk: IV: 7., IV: 2., I. 2., I. 6., I. 3., V: 9., VI. 9., V. 1., V. 4., V. 2., IV: 8. IV: 9., III. 4., III. 1., II. 4. A sorrend kérdésére nézve l. dr. Fritz Heinemann: Plotin. Forschungen über die plotinische Frage, Plotins Entwicklung und sein System. Leipzig, 1921. 239. l.

egy új evangéliumot: a szellem evangéliumát hirdesse“. Életének s működésének ebben a korszakában tehát nem az volt a célja, hogy tudományt, illetve helyesebb elméleti belátást adjon az emberiségnek, hanem elsősorban erkölcsi megújodást akart maga körül teremteni, hogy ezáltal a hellén kultúra fennmaradását biztosítsa. Ez lehetett egyúttal az a közös cél és program is, amely őt Gallienus császárral és annak politikai terveivel közelebbi kapcsolatba hozta.

Gallienus császár uralkodása a római birodalom külső és belső bomlásának egyik legszomorúbb korszaka. A határokon a barbárok támadó hadseregei állottak, illetve özönlöttek be az ország szívé felé, a provinciákat a hadseregparancsnokok elszakadásra irányuló törekvései veszélyeztették, a tengeri utakat a kalózok tették bizonytalanokká. Közben pedig a pestis lassan, de feltartóztathatatlanul húzódott keletről nyugat felé s Itáliában — ahol Plotinos is áldozatává vált — különösképen dühöngött.

Bizonyos, hogy a birodalom helyzete szabta ekkora feladatoknak Gallienus nem tudott megfelelni, noha általában szerencsés-közű hadvezér s meglehetősen művelt ember volt. „Fuit enim Gallienus, quod negari non potest, oratione poemate atque omnibus artibus clarus“, — írja róla Trebellius Pollio. Mint egykor Hadrianus, ő is szívesen időzött Athénben, Görögországban, ahol az eleusisi misztériumok szövetségébe is felvette magát. Alkalmassint ezek a jellemvonásai hozták közelebb Plotinos lelki világához azt a Gallienust, aki az egykorú források szerint az életben sokkal inkább a felületes gyönyöröket, mint a mélyebb etikai tartalmat kereste. A császárnak viszont rá kellett eszmélnie arra, hogy a birodalom fenntartásáért folytatott küzdelemben milyen értékes szövetségese lehet az a filozófus, aki kora társadalmának erkölcsi megújítására törekedett. Különösen a Gallienus által tervbe vett katonai reformok megvalósítása szempontjából volt fontos a birodalom népének s főképpen a vezető társadalmi osztályok erkölcesének és ezzel együtt fizikai életerejének megjavítása, hiszen az egész császárság jövője, sorsa attól függött, vajjon lehet-e a következő nemzedéket az elődöknél komolyabb, keményebb szellemben nevelni.

E probléma megoldásához kereste tehát Gallienus Plotinosnak mint pedagógusnak a segítségét, akiről életrajzírója még azt is feljegyzi (Vita Plotini, 9. fejezet), hogy háza mindig tele volt nála nevelkedő fiúkkal, leányokkal, akiket szülők bíztak Plotinosra, amikor halálukat közeledni érezték. Ilyen összefüggésben természetesen egészen más értelmet és jelentőséget kap a Platonopolis felállításának terve, amelyet Pöhlmann csupán fantasztikus ötletnek minősít. (Geschichte der sozialen Frage im Altertum II<sup>2</sup>. 1912. 584. l.) A kommunizmushoz meg éppen semmi köze sem lett volna ennek a tervnek, mert amint Porphyrios kifejezetten írja, a várost nem a Politeia, hanem a Nomoi elgondolása szerint kormányozták volna. A platonoi filozófia hagyományainak megfelelően a Plotinos által vezetett állam célja a helyes peda-

gógia s vele együtt az igazságosság elvének megvalósítása lett volna. Ez a cél természetesen kitűnően megfelelt Gallienus császárnak is, aki a tervezett mintaváros elsősorban egy nagy nevelőintézetnek, pedagógiai provinciának tekintette, amelytől erőteljesebb nemzedéket, jobb katonaságot várt.

A következőkben azt óhajtom vizsgálni, mik voltak azok a politikai és pedagógiai elvek, amelyeknek segítségével bölcselőnk az elpusztulás veszélyétől meg akarta menteni nem is annyira a római birodalmat, mint inkább ennek legnemesebb eszmei tartalmát: a hellén kultúrát.

Mindenekelőtt meg kell állapítani, hogy Plotinos 54 értekezésében szoros értelemben vett államteóriák, politikai eszmék *rendszeres* kifejezését nem találjuk. Ezt a körülményt Max Wundt úgy magyarázza, hogy Plotinos teljesen magáévá tette a platoni államteóriát és a maga pedagógiai provinciájának szellemi struktúráját mestere elvei szerint alakította volna (i. m. 41. l.). Ez a magyarázat nincs valószínűség híjával, de helytállósága mellett sem nélkülözhető az a másik feltevés, hogy Plotinos lelkétől a gyakorlati filozófia mégis távolabb állt, mint az elméleti, amelynek több ágában örök értékű megállapításokra jutott. De nem is az volt az ő célja, hogy az államot megreformálja, hanem hogy derék állampolgárokat neveljen, és az könnyen bizonyítható, hogy gondolkodása nem volt olyan egyoldalúan teoretikus és politikamentes, mint ahogy egyes történetírók beállítják. Nem véletlen, hogy szerinte a kiválóság első és ennél fogva legelterjedtebb fokozatát a politikai erények alkotják (I. 2., 2.). Ugyancsak magától érthető számára, hogy minden gyakorlati cselekvés végeredményben politikai, vagyis kihatással van az állampolgárok közösségére (VI. 3., 16.). Ő is ragaszkodik ahhoz a platoni megállapításhoz, hogy csak a bölesek, vagyis akik a legfőbb Jó látásában már részesültek, képesek az állam vezetésére, minthogy törvényt adni vagy egy állam életét törvények szerint irányítani épp azt jelenti, hogy a közösség életét értelmi principiumok szerint alakítjuk (VI. 9., 7.). Az az értelem pedig, amely az államban törvényt és rendet teremt, az isteni értelemhez: a világszhez hasonló, „mivel ő előre tudja, hogy a polgárok mit fognak tenni s miért teszik majd azt, amit tesznek és ennek megfelelően előre mindent elrendez“, — írja bölcselőnk a IV. 4. 39-ben. Ugyanezen könyv egy előző fejezetében egy érdekes, a kor politikai életéből vett hasonlatot találunk, amely talán Gallienus személyétől nem is egészen függetlenül a monarchikus államforma dicséretét tartalmazza. A hasonlat a platoni tradícióknak megfelelően az egyén lelki életét a társadalom életével állítja párhuzamba. A fegyelmezetlen ember rendezetlen, harmóniátlan belső világát itt Plotinos a demokratikus államformával veti egybe és azt mondja: „Hasonló ez ahhoz, ami egy zajos népgyűlésen történni szokott, vagyis az emberek nem a legjobb tanácsadó szavára hallgatnak, hanem a tülekedők és kiabálók győznek, míg az előbbi ott ül szóltanul és tehetet-



lenül, szemben a rosszak lármájával. *A rosszabb* emberben a közönséges (to koinon) uralkodik s az ilyen aztán csupa esetleges-ségtől függ, éppúgy, mint a rossz államkormányzás. *A közepes* embernél az a helyzet, mint egy olyan államban, ahol egy derék társadalmi osztály vezeti a népuralmat, amely itt még nem vált teljesen fékevesztetté. *A közepesnél jobb* ember életformája már arisztokratikus, amennyiben ő a közönségeset kerüli és a jóra törekszik. *A jó emberben* pedig, aki elzárkózik minden elől, ami rossz és közönséges, csupán egy dolog uralkodik (az ész), és minden ettől az egytől nyer törvényt és rendet.“ (IV. 4., 39.)

A gnosztikusok ellen írt híres könyvében (II. 9.) Plotinos e szekta (barbello-gnosztikusok? l. Karl Schmidt: Plotins Stellung zum Gnostizismus und kirchlichen Christentum. Gebhardt-Harnack: Texte u. Untersuchungen. Neue Folge 5.) világgyűlöletével szemben megvédelmezi nemcsak az általa annyira szeretett, tisztelt Platont és az antik filozófiát, hanem még a korabeli államelméletet is. „Ha a gnosztikusok elismerik, hogy van idelent is ítélkezés és büntetés, akkor hogyan merik mégis gáncsolni — írja — azt az államot, ahol mindenki azt nyeri el, amit megérdemel: tisztelik az erényt, megvetik a bűnt s nemcsak az istenek szobrai láthatók itt, hanem ők maguk is örködve tekintenek le.“ (II. 9., 9.)

Még egy helyet idézhetünk Plotinos műveiből, ahol bölceselőnk a monarchikus államforma iránt érzet szimpátiájának ad kifejezést, s ennyiben e helyet Plotinos politikájához számíthatjuk. Ez a passzus az V. Enneas 5. könyvének 3. fejezete, ahol Plotinos a metafizikája alapprincipiumait mintegy megszemélyesítve s időrendi egymásutánban — ahogyan ő mondja: „királyi menetben“ — állítja az olvasó szemei elé. Bölceselőnk ugyanis a maga költői fantáziájával úgy látja, hogy az Isten-ség „nem nyugodhatik valami lelketlen dologon s viszont közvetlenül a lélek után sem lehet, hanem a kimondhatatlan szépségnek kell előtte járnia, úgy, amint felvonulásokon a nagy király előtt elsősorban az alacsonyabbrangúak haladnak, utánuk pedig folytonosan nagyobbbrangúak és tiszteletreméltóbbak vannak. A király körül azok vannak, akik fenségesebbek és aztán az utánuk következő előkelők vonulnak el. Mindezek után hirtelen megjelenik maga a nagy király. Az emberek imádják és térdre borulnak, már t. i. azok, akik nem mentek el előbb, megelégedve azzal, hogy a király kíséretét láthatták. Odafent persze más a király és másmilyen az előtte haladó kíséret is... Ennek a királynak az uralma a legigazságosabb és természet szerint való, s ez az igazi királyság, mivel ő az igazság királya, ura a világrendnek, királyok királya, istenek atyja...“

Most áttérünk a Plotinosnál található pedagógiai eszmék ismertetésére. De természetesen nem szabad az Enneasokban *rendszeres* neveléstudományt keresni, — rendszeres államtudományt sem találhattunk bennük, — hanem be kell majd érünk néhány idevágó megjegyzéssel, amelyekből azonban mégis megállapít-

ható lesz, hogy Plotinos mesterének, Platonnak a nézeteit ebben az irányban is alaposan átgondolta s teljesen a magáévá tudta tenni.

Közismert filozófiatörténeti megállapítás, hogy Platon ideális államának a katonák a tulajdonképeni polgárai, mivel az állam életét irányító filozófusok és az állam anyagi szükségleteit ellátó földművesek és mesteremberek magasabban, illetőleg alacsonyabban állnak, hogysem az állam szoros értelemben vett kereteibe beletartozhatnának. Ha ehhez a tradícióhoz hozzászámítjuk még azt a jelentős körülményt, hogy Gallienus császár a Plotinostól tervezett államreform iránt csak a maga katonai reformjainak megvalósítása szempontjából érdeklődött, könnyű lesz megértenünk, miért hangsúlyozza etikájában és pedagógiájában Plotinos elsősorban a katonai erények fontosságát. Meglehet azonban, hogy e kérdésben bölcseleinknek klasszikusan görög, nevezetesen stoikus felfogását a teljesen más nézetet valló gnosztikusok, illetve keresztények iránti ellen-szenve is erősen befolyásolta. Tudjuk, hogy a keresztények a Nagy Konstantin előtti századokban — s így Gallienus uralkodása alatt is — a katonai szolgálatot általában megtagadták. Ha tehát a római birodalom fennmaradását akarta, úgy Plotinosnak elsősorban ez ellen a szellem ellen kellett küzdenie. Azért a II. 9-ben a gnosztikusok frivol erkölcsi tanításával szemben, amely gúnyt űz a mértékletesség és józanság erényéből és cselekvéseink indítékául egyedül a gyönyört és az érdeket ismeri el, Plotinos szembeállítja a maga szigorú és férfias nevelési eszményeit. „Azt mondani, hogy «tekints az Istenre» — írja említett műve 15. fejezetében —, még nem jelent semmit, ha nem mondjuk meg egyúttal azt is, mi módon kell az Istenre tekint-nünk. Hiszen azt is megteheti valaki, hogy «az Istenre tekint», de a gyönyöröktől nem tartóztatja meg magát vagy mértéktelen haragjából nem enged, s bár erre a szóra: *Isten*, emlékezik, mégis a szenvedélyek uralkodnak rajta, amelyek közül egyet sem tud kiirtani magából. Pedig csak az az erény, amely már tökéletes megvalósulásra jutott s józan belátással párosulva a lelkünkben lakozik, csak az tudja nekünk az Istent megmutatni. Igazi erény nélkül ez a szó: *Isten*, üres név csupán.“ Ezzel szemben a maga etikai álláspontjáról szólva, ezeket írja Plotinos (II. 9., 14.): „Figyeljétek csak meg a mi filozófiánkat, minden más jó tulajdonságától eltekintve, mennyire jellemzi az egyenes karakter, tiszta lelkület; nem arroganciára, hanem igazi méltóságra törek-szik, amely önbizalommal, belátással, okossággal és nagy körül-tekintéssel párosul“.

Max Wundt szerint (i. m. 55. l.) az itt felsorolt tulajdonsá-gok éppen a jó katona jellemző kiválóságai. Ezeket különben Plotinos más helyen is nyomatékozza. Az I. 1. könyvében tiltá-kozik az ellen a feltevés ellen, hogy a lélek lényegét tekintve az érzelmi és érzéki benyomások számára hozzáférhető volna. Szerinte a lélek nem érezhet sem félelmet, sem fájdalmat, sem

örömet (c. 2.) s általában a testnek esetleg rá gyakorolt hatása ellen mindenkor küzdeni köteles. A lélek s ennek következtében az ember — írja az I. 2., 3-ban — akkor jó, ha a lélek a testtől függetlenül a maga önálló életét éli, azaz ha gondolkodik, ha értelmes, vagyis ha nem a szenvedélyek irányítják és ha nem fél a haláltól, vagyis ha bátor. Ugyanezen könyv (I. 2.) 5. fejezetében azt olvashatjuk, hogy a léleknek a fájdalmakat távol kell magától tartania és sohasem szabad „a testtel együtt szenvednie”. Ugyanezt halljuk a haragra és félelemre vonatkozólag is, de az utóbbira nézve azzal a megszorítással, hogy a félelmet pedig minden körülmények közt el kell vetnünk magunktól, mivel olyasmi, amitől a léleknek félnie kellene, nincs. Az apatheia és a rajta épülő bátorság nagy erkölcsi jelentőségét Plotinos ugyane könyv 6. és 7. fejezeteiben is hangsúlyozza.

Az isteni gondviselésről (pronoia) írt III. 2. és 3. könyvekben — amelyeket nem ok nélkül hagyunk e fejtegetések végére — érdekesen olvadnak össze Plotinos politikai és etika-pedagógiai nézetei. Ami ez utóbbiakat illeti, köztudomású, hogy a stoikus hatás az új-platonizmus egész praktikus irányú filozofálásán érezhető,<sup>1</sup> de e két könyvben, ahol böleselőkön különösképp a kozmikus egység és összefüggés kérdéseivel foglalkozik, a szoktnál is erősebb kifejezést kap.

Plotinos itt abban a formában veti fel a theodicea hagyományos problémáját: miképpen lehetséges az, hogy abban a mindenki háborújában mindenki ellen, amelyet a természetben és társadalomban egyaránt tapasztalhatunk, gyakran épp a rossz és értéktelen elemek győznek. Vajjon azt kell-e e ténnyől következtetnünk, amit a hellén kultúra ellenségei, a gnosztikusok mondanak, hogy t. i. nincsen felettünk egy értelmes és igazságos gondviselés, hogy a világ rossz és hogy alkotója is csak valami gonosz „demiourgos” lehetett (III. 2., 1.)? E feltevés ellen, amely az értelmetlenség és igazságtalanság bélyegét akarja a világ berendezésére rányomni, Plotinos racionalizmusa és erkölcsi optimizmusa egyaránt tiltakozik. Abba még bele tud nyugodni, hogy a rosszak szerencsések, gazdagok, sőt — last, but not least — szépek is lehetnek, mivel az ő nézete szerint a lelki nyugalommal azonos boldogság amúgy is csak a jó emberek lelkében lakozhat s így a felsorolt külső javak helytelen elosztása igazságtalanságot nem von maga után. „De az, hogy a rosszak legyenek az államok urai, az uralkodók, s a jók legyenek a rosszak rabszolgái, hogy a rosszak győzzenek a háborúban s ráadásul rosszul is bánjanak a foglyokkal s törvénytelen dolgokat kövessenek el, ez

<sup>2</sup> Willy Theiler: Die Vorbereitung des Neuplatonismus (Weidmann, Berlin, 1930) című kiváló munkájában részletesen kimutatta azt a „nem jelentéktelen hatást”, amelyet Plotinos gondolatvilágára a stoikus Poseidonius gyakorolt. „Es soll — írja i. m. 61. l. — wenn einmal das Werk abgespalten von der schöpferischen Persönlichkeit, Plotins vor allem, betrachtet und ein etwas übertriebener schematisierender Ausdruck gebraucht werden darf, im poseidonischen Element der Lebenshauch gesehen werden, der den lustlos vegetierenden Baum des Vorneuplatonismus zu frischem Leben erweckte und ihm innere einigende Kraft wie äussere Buntheit der Blüte verlieh.”

már azután igazán nincs rendjén“ (ou prepona) — mondja Plotinos.

Hosszas elmélkedés után az erkölcsi rossz problémájának megoldását Plotinos abban találja meg, hogy ennek oka tulajdonképpen az embereken, mégpedig a jó embereken rejlik, akik eltűrik, hogy a rosszak fölöttük kerekedjenek. A III. 2., 8. szerint az ember lényege szerint az istenek és állatok közt áll. A jók természetesen közelebb vannak a felső, a rosszak pedig az alsó határhoz, míg a közepesek a két véglet között foglalnak helyet. A morális rossz pedig abban a lélektani körülményben leli magyarázatát, hogy a rosszak, bár számra kevesebben vannak, mint a közepesek, ez utóbbiakat mindig magukhoz tudják vonni. A közepesek ugyanis épp gyengeségük miatt nem tudnak a rosszaknak ellenállni, teljesen hitványakká válnak s emellett még a gonoszok zsarnokságát is tűrik. Ez teljesen hasonló ahhoz az esethez, mikor a műveletlen, de testi erőben és ügyességben gyakorlott ifjú birkózásban legyőzi azt, aki nemesak a lelkét, hanem testi erejét sem művelte s ennek következtében gyengvé és elpuhulttá vált. De az ilyenek a legyőztetése — ami Plotinos szerint az illető ételének és „elpuhult“ ruháinak elvételében állt — csak nevetést és nem részvétet érdemel. Hiszen rendelkezésre álltak a palaistrák, miért nem gyakorolta magát? Ha pedig ő torna és testgyakorlás helyett mégis az elpuhult életet választotta, akkor csak igazságos büntetés számára, ha leütött bárányként a farkasok prédájává válik. (A „farkasok“ számára pedig — írja Plotinos — éppen az büntetés, hogy „farkasok“, azaz gonoszok, akiknek boldogság ezért sohasem juthat osztályrészül.)

Ugyanaz történik azonban az életben is, ami az előző hasonlat szerint a torna csarnokokban a versenyző ifjak között történni szokott, t. i. a rosszak győznek s a közepesek gyengeségük miatt vesztenek. De ez helyes is, csak hadd maradjon a csatatéren az, aki harciatlan (apolemos). Hiszen még a görög törvény is azt mondja, hogy a háborúban csak azokat szabad megmenteni a haláltól, akik bátran küzdenek (andrizomenous) és nem azokat, akik imádkoznak (euchomenous). Az utóbbiakat — akiken ő minden valószínűség szerint a gnosztikusokat, illetőleg a keresztényeket értette — Plotinos szerint még az Isten sem mentheti meg.

Ez a kétségkívül kissé rideg álláspont Plotinos klasszikusan görög, statikus erkölcsi felfogásával függ össze, amely nem ismer bukást, felemelkedést, fejlődést, bűnbánatot. Félreismerhetetlenül a keresztény felfogásra célzott bölcselőnk, amikor a III. 2. 9-ben azt írja, hogy elfogadhatatlan az az etikai álláspont, amely szerint a rosszakat másoknak, mégpedig a jóknak kell megváltaniok, ha a sors úgy hozza, akár a saját életük árán is. Ugyanígy nem kívánhatja senki, mondja, hogy a rosszakkal az istenek törődjenek, legsajátabb ügyeikbe beleavatkozzanak s nekik még jó és igazságos uralkodókat is küldjenek. Plotinos szerint mindezekért az embereknek maguknak kell küzdeniök. Az istenek, írja, semmiképpen sem áldozhatják fel magukat az emberekért.

Ez a megjegyzése mutatja, hogy az ő istenfogalma, amely „elég önmagának”, a keresztény Isten-Atya szeretetétől, irgalmától milyen végtelenül messze áll.

A fentiekben kiemelt idézetek élénk világot vetnek Plotinos gyakorlati világszemléletére s ezzel szorosan összefüggő — minket most legjobban érdeklő — pedagógiájára. Megállapíthatjuk, hogy Plotinos célja egy testben és lélekben egyaránt erős hellén arisztokrácia kialakítása volt, amelynek a nevelését Platon nyomán ő a kemény és bátor férfiasság eszményeinek megfelelően akarta irányítani s irányította volna is, ha a campaniai Platonopolis terve tényleg megvalósul. Úgy látszik azonban, hogy ebben az esetben is a rosszak és a közepesek győztek, akik a hellén kultúra igaz kárára nem engedték Plotinosnak nagy perspektívájú politikai és pedagógiai eszméit érvényre jutni.

TECHERT MARGIT.

## IRODALOM.

**Magyar Minerva.** A magyarországi múzeumok, könyvtárak, levéltárak, tudományos intézetek, tanintézetek, bizottságok, tanácsok, tudományos és művészeti társulatok, közművelődési egyesületek évkönyve. Kiadja az Országos Könyvforgalmi és Bibliográfiai Központ. VI. kötet, 1930—1931 I. rész. *Andocs—Esztergom.* Budapest, 1932. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda (IX + 400 l.). Ára 12 pengő.

Hosszabb időközben lezajlott történeti események által kellően megokolt szünet után látott napvilágot egyelőre I. része ennek a gyűjtőmunkának, amely mintegy főkönyve a magyar kultúrának, inventáriuma nemzeti közművelődésünknek. Pasteiner Ivánnak tömör előszava tájékoztat kellőképpen e vállalat eredetéről, fejlődéséről, beosztásáról. (A *Magyar Minerva* 1900-ban indult meg, az előző 5 kötet 1902, 1904, 1912, 1915-ben jelent meg.) A nemzetközi szellemi együttműködés szempontjából csak helyeselhetjük, hogy nem szorítottak a felsorolt intézmények címeinek (mégpedig nyelvileg és nyomdailag hibátlan) felsorolására, hanem a II. részhez csatolt függelék a legfontosabb közgyűjtemények történetét és mai állapotát német nyelven is közölni fogja. Ezt kiegészítőnk még idevágó veszteségeinknek a VI. lapon közölt teljesen politikamentes, tárgyilagos felsorolásával, úgyszintén a különböző intézményeknek összesített statisztikájával.

Az ilyen gyűjtőmunka méltatásában két tényezőt kell szem előtt tartani: a mit és a hogyan, a tartalmat és az anyag feldolgozásának módját, gyors és biztos felhasználásának lehetőségét; ez utóbbit csakis egy szakszerűen szerkesztett tárgymutató biztosíthatja. E tekintetben már az I. rész — amely a 11—133. lapon valósággal imponáló módon sorakoztatja fel Budapest tudományos és közművelődési intézményeit — tanúságot tesz Pasteiner buzgó munkatársainak, M. Buday Júliának és Prohászka Lajosnak hivatottságáról. Ha ennek ellenére kritikái tisztünkben kifolyólag néhány apróbb alaki fogyat-

kozására rámutatunk, azzal legkevésbé sem óhajtjuk a munka értékét csökkenteni. Így pl. nem vagyunk hívei a perszonáliák túltengésének, de egyébként is teljesen feleslegesnek tartjuk a különböző iskolai szertárak és gyűjtemények őrinek külön-külön való felemlítését (a 2., 348., 387., 1. stb. egymásután háromszor ugyanaz a név). Hiszen ezek az adatok, mire megjelentek, jórészt máris elvültek, de egyébként sincs semmiféle kulturális jelentőségük s legfeljebb a Tanári Névkönyvbe valók. Ehelyett rövidített alakban (így: 45 + 45, 55, 50, 48, 35, 30, 28, 32 = 368) inkább a tanulók létszámát lehetne feltüntetni, amely ugyan szintén változik évről-évre, de még sincs tanulság híján. A Fővárosi Pedagógiai Könyvtár (73. l.) idevonatkozó kiadványaiból hiányzik az 1916-ban megjelent Könyvjegyzék (I. rész. Neveléstudomány, 208 l.). A Málnai-leányliceum adatai (243. l.) elavultak, a német birodalmi reáliskolára (237. l.) vonatkozók gyerekek, a tanító(nő)képző-intézetek címei nem egyöntetűek. Decrolí helyett (255. l.) Decroly irandó. Mindezen lényegtelen kifogások ellenére a Magyar Minerva valóban közhasznú és nélkülözhetetlen segítő-eszköz marad mindazok számára, akik tudományos kutatással vagy a tudományos élet adminisztrációjával foglalkoznak. Az a kiváló méltánylás, amelyben a tanintézetek részesülnek, a munkának a tanári könyvtárakba való beszerzését melegen ajánlja és megokolja. Várjuk a II. részt a már eddig nélkülözhetetlen tárgymutatóval.

*kf.*

**Gulyás József: A sárospataki ref. főiskola rövid története.** Sárospatak, 1931. Ref. Főisk. Ny. 55 l.

**Lampérth Géza: A pápai ref. főiskola története.** Pápa, 1931. Főisk. Ny. 202 l., 30 kép.

Mind a két jeles iskola 400 éves fennállásának emlékére és ünnepére íratta meg a maga történetét, hogy így világíthasson rá azokra a kimagasló kulturális értékekre, melyeket nekik köszönhet a magyar élet.

A sárospataki iskola nagy, tudományos életrajza most készül. Gulyás 55 lapra terjedő, népszerű modorban megírt füzetében benne szorong az a sok-sok történeti adat, melyet a szorgos kutatás e jeles iskoláról a mai napig felszínre hozott. Az adatszerű rövid tájékoztatást szolgálja ez a lelkiismeretes munkával készült összefoglalás, melyben a hagyományos történetiszemlélet ízlése szerint főként a külső események peregnék az olvasó előtt. Az avatatlan olvasó bizonyosan szívesen venné az adatok egy része helyett a történeti háttér nagyvonalú rajzát, melyből világosan emelkednének ki a pátkai iskola sajátos nagy értékei. A tanulóifjúság és szülei lelkében azonban a szeretetnek, tiszteletnek és nagyrabeccülésnek történetileg is meggyökereztetett érzelmeit sikerrel ébresztheti majd a szükségtől rövidnek diktált történethez fűzött élő szó.

A pápai református főiskola történetét a szorgalmas történeti adagyűjtés mai készletével Lampérth Géza színes tolla elevenítette föl. A könyv első részében az iskola külső története rajzolódik az olvasó elé; kicsiben

viSSzatükrözi ez a Mohács utáni Magyarországnak jóformán egész sorsát, melyet a szerző finom írásművészete magyarázó háttérnek festett a pápai iskola eseménytörténete mögé. A második rész az iskola belső életének, munkájának szintén vonzó és mindvégig eleven rajza. A tanárok munkásságának, a diáktsztségeknak (tanító, szenior, sáfár, szakács stb.), a diákéletnek, tanulmányoknak, iskolai törvényeknek, ruházatnak hű és érdekes leírása mellett tiszteletet parancsoló annak a 400 éves hívő református, eleven ember-sövénynek látása, mely a maga papságának, tanítóinak vezérlete alatt a pápai iskolát nem egy város érdekének vagy meglévő javai tehertételének, hanem vallásos lelke szíveügyének, folytonos áldozatai oltárának tekintette mindmáig. Innen nőtt ki a Dunántúlnak vezető református társadalma, de nem egy országos jelentőségű vezető férfiú is. A szellemi és társadalmi élet szempontjából azt sejteti a földolgozás, hogy a pápai iskola matrikuláiban, jegyzőkönyveiben, emlékeiben sok szemszögből kiaknázható anyag rejlik még, melyek a diákság társadalmi rétegződésére, a dunántúli református műveltek körében a szellemi élet kialakulására és mozgalmaira, az iskola gazdasági és megélhetési viszonyaira stb. vehetnek majd világot.

Mind a két történetnek ezenkívül az a legmodernebb hivatása, hogy iskoláik ifjúságában meggyökereztessek a szellemi szülőföldnek, ez intézeteknek megértő szeretetét. A pápaihoz hasonló iskolatörténetekre ezért lenne ma égető szükség.

*Balassa Branó.*

**Dr. Papp Ferenc: Az osztrák népoktatás.** (Különlenyomat a Magyar Tanítóképző XLIII. és XLIV. évfolyamából.) — 58 l.

A világháború után minden államban nagyarányú pedagógiai reformok léptek életbe, de talán egyikben sem tapasztalható oly tevékeny pedagógiai élet, talán egy állam sem költ erejéhez képest annyit oktatásügyre, mint Ausztria. Ez a megállapítás elsősorban a népoktatás ügyére vonatkozik. Ausztriában, de különösen Bécsben a kormánynak és a városi hatóságoknak dédelgetett kedvence lett a népiskola és a tanító. Kétségtelen, hogy ebben a nagy szeretetben nem kis mértékben a politika is szerepet játszik. Ausztriában két párt küzd a hatalomért: a szociáldemokrata párt és a keresztényszocialista párt. Az előbbi Bécsben és a nagyobb ipari városokban, az utóbbi a vidéken az uralkodó. A szociáldemokrata párt nagy jelentőséget tulajdonít a nevelésnek, főleg a népnevelésnek, s ezért nagy áldozatokat is tud hozni. Ezzel szemben megkívánja, hogy a nevelés az általa megállapított irányban és szellemben történjék. E feltételek közt szerepel az, hogy az állami iskolákban nincs sem vallásos, sem hazafias nevelésről szó.

Papp Ferenc tanulmánya igen világos képet nyújt az osztrák népoktatásról. A dolgozat felöleli a bécsi népoktatásügyet, a tanítóképzés és a tanítói továbbképzés ügyét.

Ausztriában 1920-ban megszüntették a régi típusú népiskolát és az ehhez csatlakozó polgáriskolát, hogy helyükbe egy egységes nyolcosztályú népiskolát állítsanak. „Ein Volk, eine Schule“ volt a jelszó. Ez az új nép-

iskola egy ideiglenes tantervet kapott, amellyel hat évig folyt a munka, a kísérletezés. Közben tanfolyamokon, kísérleti iskolák százaiban ismertették az új pedagógiai elméleteket és gyakorlatot, s ennek az igen beható munkának lett az eredménye az 1926-ban megjelent új népiskolai tanterv, amely az egész népiskolai oktatást a munkaiskolai elvre helyezi. Ausztria az első állam, amely ezt az elvet következetesen beviszi az iskolai munkába.

Az új népoktatási törvény szerint a népiskola nyolcosztályú, de két tagozatú: az alsó négy osztály, a tulajdonképeni népiskola, a *Grundschule* nevet kapta, a felső négy osztály pedig a *Hauptschule* nevet viseli. E két iskola azonban szervezetileg teljesen független egymástól, az alsó tagozatnak éppúgy megvan a külön igazgatója, mint a felsőnek. A felső tagozatban nem népiskolai tanítók tanítanak, hanem részben középiskolai tanárok, részben külön képesítéssel rendelkező szaktanítók. A felső tagozatnak a jellege félig népiskola, félig középiskola, az alsó két osztályban kötelező, a két felsőben nem kötelező idegen nyelvtanulással. Aki a *Grundschule* elvégzése után nem megy középiskolába, az köteles a *Hauptschule*t elvégezni.

Igen értékes része a dolgozatnak a bécsi népiskolák munkájának ismeretése, nemcsak azért, mert nagy szakértelemmel van megírva, hanem azért is, mert abból a más szakembereink is sokat tanulhatnak.

A dolgozat második fejezete az osztrák *tanítóképzést* ismerteti. Ott is, akárcsak nálunk, heves harcok folynak a tanítóképzés reformja körül. A tanítótság túlnyomó része és a szociáldemokraták általában igen erélyesen követelik az egyetemi tanítóképzést. Ki is dolgoztak még 1920-ban egy reformtervezetet, amely abból az elvből indult ki, hogy a népiskola és a középiskola tanítója között nem lehet más különbség, mint az, hogy amaz osztálytanító, emez pedig szaktanító. Mindkettőnek azonban egyforma képzettségűnek kell lennie, bár kétségtelen, hogy a szaktanítóknak hosszabb ideig kell tanulnia, hogy a szükséges szakismereteket megszerezze. Mindkét iskolafaj tanítóját tehát az egyetemen kell kiképezni. Ez a terv azonban részben a keresztényszocialista párt, részben a római katolikus egyház, de legfőképp az egyetemi tanárok ellenállásán meghiúsult. A vége az lett, hogy csak a meglévő tanítóképzők megreformálására került a sor.

Az osztrák tanítóképző, amely eredetileg szintén hat évfolyamúnak indult, jelenleg öt évfolyamú; van egy előkészítő osztálya és négy rendes osztálya. Mivel azonban Bécs városának joga van, hogy népiskoláiban magasabb képesítésű tanítókat is alkalmazzon, keresztülvitték azt, hogy Bécsben egy tanítóképző-akadémiát állíthassanak fel, amely két évfolyamú s ahova csak tanítói oklevéllel vagy érettségi bizonyítvánnyal lehet beiratkozni. A hallgatók részben az egyetemen, részben a Pädagogisches Institutban hallgatják az elméleti órákat és Bécs különböző népiskoláiban végzik a gyakorlati kiképzést.

A megreformált tanítóképző azon az elven épült fel, hogy a népiskolai tanító általános műveltsége nem lehet kisebb, mint a középiskolát végzet-



teké, s ezért a tanítónőképzőknek annyit legalább is kell végezniök, mint a középiskoláknak. Mivel persze ezenkívül még szakképzést is kell nyújtaniok, az eredmény az lett, hogy a tulajdonképeni szakképzésre aránylag kevés időt tudtak szentelni. De ezt is csak úgy tudták megoldani, hogy minden osztálynak 36 rendes órát adtak, vagyis a tanítónővendékek mindennap 8—2-ig tanulják a rendes, délután pedig a rendkívüli tantárgyakat. Jellemző, hogy két idegen nyelvet tanulnak: heti 4—4—3—2—2 órában latin nyelvet és 5—4—4—3 órában angol nyelvet. Igen kétséges, hogy ez a tanítóképző ilyen zsúfolt tantervvel elérje-e rendeltetését.

A tanulmány utolsó része a *tanítói továbbképzést* ismerteti. Amit e téren a hatóságok és maguk a tanítók végeznek, az mindenképen utánzásra méltó. A tanítói továbbképzés szolgálatában áll az 1923-ban keletkezett és ma már világhírű *Pädagogisches Institut*, amelynek igazgatója *Bühler Károly*, továbbá a *Psychologisches Institut*, amelynek vezetője *Adler Alfréd*. A Pedagógiai Intézetnek mintaszerűen felszerelt könyvtára van, amelyben az 1928—29. évben 143.000 kötet könyv és 459 folyóirat állt a tanítósnak rendelkezésére. A könyvtárt az 1927—28. évben 21.924 kölcsönző vette igénybe, kikölcsönözvén 42.206 könyvet. Bécs városa a könyvtár gyarapítására ugyanabban az évben 46.500 schillinget folyósított. Bécs városa áldozatkészségének további adatai a következők: tanítói továbbképzésre az 1925. évre 258.000, 1928-ra 332.560, 1929-re pedig 354.314 schillinget fordított.

„A bécsi tanítók nagy megértést is tanúsítanak a városi tanács áldozatkészsége iránt, a továbbképző-intézet hallgatói száma évről-évre növekszik. Az 1928—29. iskolai év első felében 100 docens vezetése mellett 1177 tanító és 2255 tanítónő, összesen 3432 hallgatója volt az intézetnek. Ha tekintetbe vesszük, hogy a bécsi népiskolai tanítók száma 5589, a továbbképző-intézet hallgatóinak nagy száma, az intézet virágzása a bécsi tanítósnak komoly törekvését, hivatásszeretetét, ügybuzgalmát is beszédesen mutatja.“

A tanulmány az osztrák nevelés szellemének és irányának bírálatával végződik. Mindenesetre megérdemelné, hogy minél szélesebb körben figyelmesen elolvassák a benne foglaltakat.

*Lux Gyula.*

**Dr. Becker Vendel: A tanítóképzés reformja.** Tanítóképzés. Papnevelés. — Szegedi Új Nemzedék Lapvállalat Rt. nyomdája. — 24 lap.

Becker Vendel részben régi, részben viszonylagosan új gondolatok alapján a jövő tanítóképzés (és részben a papnevelés) irányvonalait rajzolja meg ebben a füzetben. Aggodalommal kíséri azt a törekvést, amely középiskolai érettségire alapított főiskolai (egyetemi) tanítóképzést kíván. Becker szerint: „A tanítóképzés legtömörebb célkitűzése az, hogy a leendő tanítót képessé kell tenni az elemi népiskolai növendékeivel, a serdülő ifjúsággal, valamint a felnőttekkel való bánásmódra, továbbá arra, hogy mint jellemileg szilárd egyén, megvalósítsa a képzési folyamat alatt elhittett eszméket“. E cél szolgálatá-

ban a tanítóképzés jövő keretét alsó (négy évf.) és felső tagozatból (két évf.) álló, hatévolyamú tanítóképzésben látja, amelynek felső tagozata főiskolai jellegű.<sup>1</sup>

Meggyőzően tárgyalja az éveken át tartó ránevelés nagy jelentőségét és a népiskolai szellem megkedvelésének szükségességét. Kívánja, hogy a tanítóképző-intézet négy alsó osztálya után leteendő érettségi vizsgálat egyetemre vagy más főiskolára jogosítson. Így akarja elérni azt, hogy a tanítói pályán a lehetőség szerint csak azok maradjanak, akik ilyen irányú hivatást éreznek magukban.

Becker gondolatvilágában a tanítóképzés kettős célkitűzése (általános műveltség, szakképzés) szerves egységben jelentkezik ugyan, azonban az alsó tagozatban, a tanítói pályára való ránevelés mellett, a művelt férfiúvá váló képzés domborodik ki; a felső tagozaton pedig, az alsó betetőzéseként, „csak pedagógiai képzés folya”. A tanítóképzés legyen tekintettel arra, hogy a tanító, a nép életének helyes ismerete alapján, jobban bekapcsolódhassék a nép vallás-erkölcsei életének irányításába, ének- és zeneérzékének felébresztésébe és fejlesztésébe, valamint a többtermelés munkájába. Hogy a tanító sikeresebben működhessék a társadalmi bajok, ellentétek kiegyenlítésén, megfelelőbb szociológiai készségekre van szüksége. Arra kell törekednünk, hogy a levente-oktatásba, a test gondozása mellett, több erkölcsi és szellemi tartalmat öntsünk. A szerző nagy szeretettel ápolja az iskolán kívüli népművelés gondolatát. A tanító életelveinek megszilárdítására bölcseleti kérdéseket is érint.

Becker Vendel szerint az iskola előcsarnoka a templomnak, azért a pap és a tanító nevelőmunkája nem térhet el egymástól. E cél érdekében a papok nevelésében behatóbb pedagógiai, szociológiai, gazdasági kiképzésre és alaposabb énektanításra kell törekednünk. A tapasztalat bizonyítja, hogy: „A lelkipásztor munkája megbénul, ha a gazdasági küzdelmekben hathatósan nem támogathatja híveit. Nagyjelentőségűnek tartom a papok pedagógiai képzésével kapcsolatosan többek között annak a hangsúlyozását, hogy ezen az úton a pap mint iskolaszéki elnök helyesen értékelhesse a tanítók pedagógiai munkásságát.” Becker több okból kívánatosnak látja, hogy azokat a tanulmányokat, amelyekre mind a tanítónak, mind a papnak szüksége van, a jelöltek közösen hallgathassák.

A szerző elsősorban a katolikus tanítóképzésre gondol, azonban tervét más tanítóképző-intézetben is megvalósíthatónak tartja, természetesen a világméretű felfogásnak és a helyi viszonyoknak megfelelő módosulással.

Becker Vendelt a magyar nép szeretete, a magyar nép testi és szellemi világának a mai szükségletek szerint való helyes irányítása vezette elgondolásában, amelyben sok józanság, egyszerűség, figyelemreméltó gondolat, ismert elvek megvalósítására való erőteljes törekvés jut kifejezésre. *Frank Antal.*

<sup>1</sup> A tanítóképző-intézeti tanárság a 3 egyetemes tanügyi kongresszuson ezt az álláspontot fogadta el.

**Lexikon der Pädagogik der Gegenwart.** Hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster. Leitung der Herausgabe: *J. Spieler*. II. Bd. Kinderfürsorge bis Zwangszustände. 1932. Herder und Co. Verlagsbuchhandlung. Freiburg im Breisgau.

Ennek a pedagógiai lexikonnak második s befejező kötetét is ugyanazok a kiváló tulajdonságok jellemzik, mint az elsőt; a komoly tárgyszerűség, sokoldalúság, friss modernség, a lényegre szorítkozás, a cikkek belső összefüggése, helyes logikai tagoltsága és egyöntetősége. Az egységes szellemet már eleve biztosítja elvi szempontból az egész mű katolikus világnézeti háttere. A cikkek a nevelést és ennek kérdéseit válthatatlan kapcsolatba állítják az egész mai kultúrérettel. A lexikon a leg gondosabban figyel a nevelési problémáknak a biológiai, pszichológiai, szociológiai, jogi, filozófiai és vallási mozzanatokkal való összefüggéseire. Igen jelentős cikkek vonatkoznak a szaknevelésre, az erkölcsi, művészeti és vallásos pedagógiai problémákra. A legújabb pedagógiai áramlatokat ilyen címszók alatti cikkek jellemzik: *Noologische Pädagogik*, *Revolutionäre P.*, *Totalitätspädagogik*, *Tatpädagogik*, *Weltpädagogik*, *Wirtschaftspädagogik*, *Vereinspädagogik*. A legtöbb cikk rendszeres formát ölt, miután a kérdés történeti fejlődését feltárta. A lexikon kiterjed a nevelés újabb tényezőinek vizsgálatára is (rádió, film, mozi, sajtó, sport stb.). Az elméleti cikkeket összehangzóan egészítik ki a gyakorlati nevelésre és tanításra vonatkozó fejtegetések. Meglepő, hogy pl. a kultúrpolitika címszó hiányzik, de ennek hiányát részben a kultúra és pedagógia összefüggésére vonatkozó egyéb cikkek pótolják.

K.

## Új magyar könyvek és füzetek.

**Dr. Weszely Ödön:** *A gyermektanulmány jelentősége és problémái.* (Különlenyomat a *Kisdednevelés* 1932-i évfolyamából.) Bp. 1932. Lampel R. rt. könyvkereskedése. (N. 8-r., 28 l.)

**Dr. Valentényi Gáspár:** *Didaktikai problémák a közgazdaságtan és a jogi ismeretek tárgykörében.* (Különlenyomat a *Kereskedelmi Szakoktatás* 1932. évi 7—8. számából.) Bp. 1932. Franklin-Társulat ny. (N. 8-r., 12 l.)

**Dr. Kristóf György:** *Báró Eötvös József utazásai Erdélyben.* (Erdélyi Tudományos Füzetek. Szerkeszti *dr. György Lajos*. 1932. 42. sz. Az Erdélyi Múzeum-Egyesület kiadása. (Különlenyomat az Erdélyi Múzeum XXXVII. évfolyamának 1—3. számából.) Cluj-Kolozsvár, 1932. Minerva irodalmi és nyomdai műintézet rt. (N. 8-r., 54 l.)

**Gulyás József:** *Dalkultusz a pataki iskolában.* Sárospatak, 1932. (N. 8-r., 14 l.)

**Dr. Csaba Margit és dr. vitéz Csia Sándorné dr. Leicht Mária:** *Amit egy nagy leánynak tudnia kell.* *Dr. Tóth Tihamér* előszavával. Bp. 1932. Élet-Nyomda. (8-r., 108 l.) — Ára 2 pengő 50 fillér.

A Magyar Főiskolai Hallgatók Statisztikája az 1930/31. tanévben. Szerkesztette és kiadja a M. Kir. Központi Statisztikai Hivatal. Szövegét írta: *Asztalos József dr.* Statistique des Étudiants des Écoles Supérieures Hongroises en 1930/31. Rédigé et publié par l'Office Central R. H. de Statistique. Avec une étude du *Dr. Joseph Asztalos*. Bp. 1932. Stephaneum ny. rt. (Lex. 8-r., 92 l.) — Ára 2 pengő.

A munkaiskola pedagógiája. Kiadja *dr. vitéz Málnási Ödön*. Eger, 1932. (16-r., 32 l.) — Ára 1 pengő.

## MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Társaságunk 1932 április 16-án tartotta XL. közgyűlését a következő tárgysorozattal:

I. *Kornis Gyula* elnök felolvasta *Tudomány és állam* című elnöki megnyitóját.

II. *Gyulai Agost titkár* felolvasta Társaságunk 1931. évi működéséről szóló alábbi jelentését:

### Tisztelt Nagygyűlés!

Tudományos társaságok életében, még ha zavartalan fejlődésben élnek is életüket, 40 esztendő nem túlságos nagy idő és nem elég arra, hogy a társaság tevékenysége az illető tudomány-szakbeli munkásságnak eredményére nézve egy új korszak teljes képének tükörévé válhasson. Még kevésbé tekinthető azonban valamely tudományos társaság munkája 40 év alatt tökéletesnek és befejezettnek, ha közben — a társaság főnnállása folyamán majdnem két évtizeden át — súlyos évek, világrengető események, sőt katasztrófák nyomán bekövetkezett válságok hátráltatták a fejlődés zavartalan menetét. Mindamellett ha Társaságunk főnnállása negyedik decenniumának befejezésekor visszagondolunk az eltelt évtizedek munkájára, mely egybeesik a magyar iskola belső életének, a helyes tanítási módszer egyszerű lendületének és általában a pedagógiai elmélet és gyakorlat tudatosságának kifejlődésével, mi, Társaságunk alapítóinak hála utódai, tiszta önérzettel gondolhatunk arra, hogy egyesülésünk a magyar pedagógiai gondolkodás és elmélkedés történetében nem jelentéktelen szerepet játszott eddig sem — *quorum magna pars fuimus* — s feladatait nem eredménytelenül teljesítette.

Éppen azért Társaságunk e több évtized óta betöltött értékes hivatásának teljes tudatában találjuk meg a vigasztalást afölött, mit fájdalommal állapíthatunk meg, hogy a mostoha anyagi viszonyok a lefolyt évben működésünk némely szakaszára, főleg folyóiratunk megjelenésére némileg zavarólag, terjedelmére korlátozóan hatottak.

De azért ha kénytelen vagyok is ezt a fájdalmunkat első sorban, mindjárt az 1931. évre vonatkozó titkári beszámolómban be-

vezetéséül elpanaszolni, mégsem érzem teljesen csüggedtnek Társaságunk multévi munkásságát, mert működésének egyéb szakaszaiban vigasztalóbb képet lehet majd megrajzolnom.

Sajnálattal jelentem tehát beszámolóim első tárgyaként, hogy folyóiratunk — mely az előző, 1930. évben már békeidőbeli terjedelmének felére megnövekedve, 20 ívnyi kötetének szép és értékes anyagával járult volt hozzá tudományos pedagógiai irodalmunk terméséhez — a lefolyt, 1931. esztendőben nagy szomorúságunkra ismét visszacsökkent és már csak 14 ívnyi terjedelemben jelenhetett meg a Társaság anyagi erejének megfogyatkozása miatt. Annál inkább törekedett azonban folyóiratunk szerkesztősége elnökünk irányítása és hathatós támogatása mellett mentől jobbat és becsesebbet nyújtani a folyóirat hűséges barátainak és olvasóinak. Az előttünk fekvő 40. évfolyamban ennek a törekvésnek megfelelően 8 nagyobb és terjedelmesebb tanulmány látott napvilágot 9 közleményben, köztük Nicholas Murray Butlernek, a newyorki Columbia-egyetem és a Carnegie-alapítvány Budapesten is szerepelt elnökének egy jeles tanulmánya a műveltség öt jegyéről, Loczka Alajos kitűnő fordításában; 7 önálló kisebb közlemény, 23 hazai és 24 külföldi könyvismertetés; ezenkívül rövid jellemzésekkel kísért bibliográfiája az 1931. évi magyar pedagógiai könyvtermésnek, összesen 50 könyvnek és füzetnek; 9 vegyes cikk és a Társaságnak 10 hivatalos közleménye; mindez 39 munkatársnak, tehát az előbbi évvel szemben némileg megesökkent írógárdának tollából. Ez adatok bizonyítják, hogy a több mint 25%-kal megesökkent terjedelem mellett mégsem szűnt meg folyóiratunk tartalmában és jelentőségében a magyar pedagógiai irodalom értékes archívuma lenni.

Társaságunk lefolyt évi ülései már nem adnak okot ilyen, némileg fájdalmas jelentésre, mert társasági életünknek ez a szerve egészen rendesen és csorbítatlanul funkcionált 1931-ben is. Üléseink száma 9 volt; ezek között egy évi közgyűlés, a 39. Társaságunk fennállása óta és 8 felolvasó ülés. Az üléseken 2 elnöki megnyitó, 1 elnöki üdvözlőirat és 12 felolvasás került tárgysorra, köztük 8 székfoglaló, mégpedig 1—1 előadás Kornis Gyulától, Weszely Ödöntől, Magyar Zoltántól, Vajkai Júliától, Woyciechowskyné Lajos Máriától, vitéz Bessenyei Lajostól, Kovács Rezsőtől, Olay Lajostól, Tass Józseftől, vitéz Sághelyi Lajostól, Dengl Jánostól és Bognár Ceciltől. Az ülések tárgysorán A neveléstudomány legújabb áramlatai, A nemzeti és nemzetközi tudománypolitika, A népnevelésnek feladatai a mechanizált ipar korszakában, Az állam neveléspolitikai feladatai, A tanítóképzés újabb típusai, Az egyéniség kinevelésének határai, A testi nevelés újabb problémái, Az expanzív nemzetiségi pedagógia szolgálatában álló térképek, A tankönyvmétely, A középfokú gyakorlati irányú iskolázás mai helyzete Középeurópában, A felső kereskedelmi iskolai tanárképzés újjászervezésének alapelvei és Az osztályozás szerepeltek; e nagyrészt aktuális tárgyak időszerezésükkel — őszinte örömünkre — méltán vonzották, rende-

sen szép számmal, a gyakorlati pedagógusokat és a szaktudósokat, sőt gyakran a laikus közönséget is felolvasó asztalunk köré.

Néhány szóval meg kell emlékezmem a Társaságunk keretében dolgozó Külföldi Tankönyvügyi Bizottság multévi munkásságáról is, mely főleg újabb olasz, francia és német tankönyvek átvizsgálására, a francia Larousse-kiadványok sorában a nagy Larousse-lexikon átvizsgálásának megindítására, a Knaur-féle igen elterjedt német Konversations-Lexikon revíziójára terjedt ki. Ígéreteink vannak a kiadóktól arra nézve, hogy e munkálataink eredményeit az említett művek legközelebbi kiadásaiban honorálni fogják. Ez az aprólékos munka, mely folyamatban van, gondosságával, ha lassan is, de biztosan elő fogja készíteni és segíteni a rólunk Európa-szerte, évtizedeken át elterjedt téves vélemények eloszlását s a magyarság történelméről, egész életéről, igazi jelleméről, jelentőségéről való ismeretek helyesbítését.

Evi beszámolómmal további tárgya a személyi változások regisztrálása, melyek Társaságunkban az 1931. évben végbementek. Mindenekelőtt arról az értékes gyarapodásról szólok, melyet 39. közgyűlésünkön 1931. évi új rendes tagtársainknak megválasztása jelentett. 1931. április 16-án az elnökség javaslatára Társaságunk tiszteleti tagjaivá egyhangúlag megválasztottak a következő hazai és külföldi pedagógusok:

A magyar pedagógiai élet jelesei közül:

*Mágoesy-Dietz Sándor*, a budapesti Pázmány Péter-Tudományegyetem nyug. rendes tanára, a Közoktatási Tanács előadó tanácsosa;

*Rác Lajos* filozófus és pedagógus, a sárospataki főiskola rendes tanára, a neveléstörténet bűvára;

*Sebestyénne Stetina Ilona*, az Erzsébet-Nőiskolának sok éven át jeles és nagyhatású tanára, majd a budapesti állami nőipariskola igazgatója, a Nemzeti Nőnevelés volt szervezője;

*Werner Adolf* zirci apát, egykor maga is jeles középiskolai tanár és kiváló igazgató, jelenleg egyik nagy magyar tanítórendnek, a magyarországi cisztercitáknak feje.

A külföldi pedagógiai élet kiválóságainak sorából:

*Becker Károly Henrik* volt porosz közoktatási miniszter, orientalista tudós és egyetemi tanár, a német tanítóképzés újjászervezője, a magyar művelődés lelkes barátja;

*Fischer Alajos*, a müncheni egyetemen a pedagógia rendes tanára, Németország egyik vezető pedagógusa.

Ugyancsak egyhangúlag megválasztotta a Társaság az 1930. évben megüresedett 6 helyre rendes tagokká a következő magyar pedagógusokat:

*Bognár Cecilt*, a budapesti tudományegyetemen a filozófia és pedagógia magántanárát, filozófiai és pedagógiai író;

*Dengl Jánost*, a közgazdasági egyetem rendes tanárát, a Felső Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet igazgatóját, az idegen nyelvtanítás és a kereskedelmi szakoktatás kérdésének kiváló ismerőjét;

*Kiss József* budapesti tanítónőképző-intézeti tanárt, a római Montessori-Egyesület magyarországi megbízottját, az olasz közoktatásügy jeles ismerőjét;

*Nagy L. József* váci kegyestanítórendi reálgimnáziumi tanárt, a fizikatanítás módszertani irodalmának jeles művelőjét;

*Olay Ferenc* vallás- és közoktatásügyi miniszteri osztálytanácsost, kultúrpolitikai író;

*Radák Olgát*, az Erzsébet-Nőiiskola igazgatóját, az 1925. évi nőnevelési kongresszus szervezőjét.

Mindnyájukat tisztelettel üdvözljük ezúttal Társaságunk kebelében, úgy *Begnár Cecilt*, *Dengl Jánost* és *Olay Ferencet*, kik rendes tagsági széküket Társaságunkban bemutatott dolgozataikkal már elfoglalták, valamint a többieket is, kiket következő üléseink során remélünk szívesen láthatni és meghallgathatni felolvasó asztalunknál.

Ez örvendetes gyarapodások mellett őszinte fájdalommal jelentem be azonban ez alkalommal azokat a bár kíméletes számú, de érzékeny veszteségeket is, melyek Társaságunkat a lefolyt évben 3 rendes tagtársunknak, köztük egy tudós pedagógus írótagtársunknak és két derék gyakorlati pedagógusnak elhúnytával érték.

1931-ben húnytak el társaink közül:

*Bardócz Pál* nyug. székesfővárosi elemi iskolai igazgató és szakfelügyelő, ki 1922 óta volt Társaságunknak rendes tagja. Soraink közé annak idején a székesfőváros elemi oktatásának buzgó, becsületes szolgálatáért, a kisednevelés történetének, a Montessori-mozgalom propagandájának és a népiskolai tankönyvirodalom kritikájának műveléséért választottuk, s ő ezt valóban megérdemelte, mert várátlanul bekövetkezett haláláig mindenkor állandóan meleg érdeklődéssel vett részt társasági életünkben és a magyar népiskola ideáljainak kultuszában. Derék székelő magyar volt, ki a maga kisebb körében annak idején valóban hasznára volt a magyar tanítás ügyének s ezért megérdemli, hogy emléke Társaságunk évkönyveiben megőriztessék.

Valóban nagy veszteséget jelentett Társaságunkra nézve az 1931. évben egy másik rendes tagtársunknak, *Szelényi Ödön* nyug. teológiai akadémiai tanárnak és egyetemi magántanárnak aránylag korai örök eltávovása is. *Szelényi Ödön* impulzív tudós egyéniségével, szép erudíciójával, nagy szorgalmával, meleg nevelői érdeklődésével a jelesebb magyar tudós pedagógusok közül való volt, ki magasrátörő pályája elején és végén mint középiskolai tanár, pályája derekán pedig mint főiskolai tanár mindenkor derekasan kivette részét a tanítás gyakorlatából s a mellett mint a protestáns közoktatásügynek jeles munkása, mint az Országos Evangélikus Tanáregyesület ügybuzgó titkára, a Protestáns Tanügyi Szemlének alapítása óta felelős szerkesztője és ezenkívül számos pedagógiai, történeti és elméleti könyvnek és tanulmányoknak szerzője is kiváló érdemeket szerzett. Társaságunknak 1913 óta volt rendes tagja s mint ilyen, élénken

részt vett társasági életünkben, részint mint üléseink buzgó látogatója és felolvasója, részint mint folyóiratunknak is szorgalmas munkása. Főiskolai tanári pályájának csalódásai és keserőségei, melyek a hazánkra lesújtott trianoni csapás idején a politikai viszontagságok következményeként érték, ha leverték is rövid időre, nem voltak képesek törhetetlen tudós érdeklődését megzavarni, s ő emelt fővel folytatta tudományos munkásságát egészen őszinte sajnálatunkra korán bekövetkezett elhúnytáig. Nemes emlékét kegyelettel őrzi a magyar pedagógiai élet krónikája és a mi Társaságunk története is.

Elhúnyt végül a lefolyt évben Társaságunknak női rendes tagjai közül *Horváth Jolán*, az angolkisasszonyok budapesti tanítónőképző-intézetének és polgári iskolai tanárképzőjének dérék igazgatója is, ki, ha a pedagógiai elmélet és a neveléstudományi irodalom területén nem dolgozott is, mint a gyakorlati pedagógiának igazán kiváló munkása, mint jó tanár és iskolaigazgató méltán képviselte a magyar női szerzetesrendek évszázados dérék és nemes szellemét és művelődési hagyományait s mint a magyar apácák történetileg híres kultúrmunkájának buzgó részese, mint a művelődés szolgálatában a magyar nőnevelést nagyra tevő régi híres apácák méltó utóda foglalt helyet 1924 óta Társaságunk rendes tagjainak sorában. Mint ilyennek őrzi emlékét a jövőben is Társaságunk története.

E veszteségek felsorolásakor indítványozom, hogy fejezze ki Társaságunk ez alkalommal fájdalommal elhúnyt tagtársaink elmúlása fölött s újítsa meg a mai ülés jegyzőkönyvében emlékeztüket.

Az anyagi ügyeinkről való beszámolást Társaságunk pénztárosának átengedve csupán arra szorítkozom még, hogy jótevőinknek, a vallás- és közoktatásügyi miniszter úrnak, a Magyar Tudományos Akadémiának és Budapest székesfőváros polgármesterének, kik Társaságunk anyagi boldogulását különféle adományaikkal és engedélyeikkel a lefolyt évben is elősegítették, a Társaság nevében e helyütt szokott módon köszönetet mondok.

Kérem a tisztelt Nagygyűlést, szíveskedjék 1931. évi jelentésemet jóváhagyóan tudomásul venni.

A közgyűlés tudomásul vette a titkári jelentést, határozattá emelte a bennefoglalt indítványokat, s az elnök javaslatára köszönetet mondott a titkárnak a gondosan megszerkesztett jelentésért, valamint a Társaság érdekében kifejtett működéséért.

III. *Frank Antal pénztáros* bemutatta Társaságunk 1931. évi zárószámadását, *Kemény Ferenc* pedig a Számvizsgáló Bizottság nevében jelentette, hogy a Társaság számadásait a felülvizsgálat során rendben találták.

A közgyűlés tudomásul vette a jelentéseket, megadta a pénztárosnak a felmentvényt, egyúttal pedig az elnök indítványára köszönetét fejezte ki *Frank Antal* pénztárosnak és a Számvizsgáló Bizottság tagjainak, hogy lelkiismeretesen gondozták a Társaság anyagi ügyeit.



IV. *Frank Antal pénztáros* bemutatta Társaságunk 1932. évi költségelő-irányzatát. A közgyűlés ezt egyhangúlag elfogadta.

V. *Kornis Gyula elnök* előadta, hogy 1930 december 20-án Társaságunkban üdvözölhettük a mai kor legnagyobb pedagógiai lángelméjét, Montessori Máriát, a Magyar Paedagógiai Társaság tiszteleti tagját, aki akkor előadást is tartott sajátos pedagógiai rendszeréről, mely az egész művelt világ pedagógusai körében nagy elismerésnek örvend.

Több oldalról jött kívánságnak akart az elnökség eleget tenni, amikor elhatározta, hogy indítványozza a Magyar Montessori-Egyesület megalakítását, melynek az lenne a feladata, hogy Montessori Mária eszméit nálunk is terjessze. Mivel azonban a mai nehéz idők nem alkalmasak arra, hogy különálló, új egyesületet alakítsunk, az elnökség azt a javaslatot terjeszti elő, hogy egyelőre a Magyar Paedagógiai Társaság keretében alakítsuk meg a Magyar Montessori-Egyesületet a következő módon: Ügyvezető alelnök: *Kenyeres Elemer*, titkár: *Kiss József*, bizottsági tagok: *Bognár Cecil*, *Drozdy Gyula*, *Eltes Mátyás*, *Frank Antal*, *Gyulai Agost*, *Lechnitzky Gyula*, *Kemény Ferenc*, *Mosdóssy Imre*, *Sebestyenné Stetina Ilona*, *Szemere Samu*, *Váradi József*, *Weszely Ödön*, *Woyciehowskyné Lajos Mária*. E bizottság meghívás útján kiegészíti magát oly egyénnel, akik a Montessori-módszer iránt akár elméleti, akár gyakorlati szempontból érdeklődnek, s akiknek az Egyesület munkájában való részvétele kívánatos.

A közgyűlés egyhangú helyesléssel elfogadta az elnök által előterjesztett javaslatot.

VI. Bejelentette az elnök, hogy a tisztikar hároméves megbízatása lejárt, ennélfogva a Társaságnak új tisztviselőket kell választania. A tisztújítás vezetésére Madzsár Imre rendes tagot kérte fel.

VII. *Madzsár Imre* átvette az elnöklést és meleg, elismerő szavakkal emlékezett meg Társaságunk eddigi elnökének nagy érdemeiről. Javaslataira a közgyűlés egyhangú lelkesedéssel újra Kornis Gyula államtitkárt, egyetemi ny. r. tanárt választotta meg a Magyar Paedagógiai Társaság elnökévé.

VIII. *Kornis Gyula* ismét elfoglalván az elnöki széket, köszönetet mondott a bizalom újabb megnyilvánulásáért, ezután pedig indítványára a közgyűlés így választotta meg a Társaság tisztviselőit:

*Alelnök* a főiskolai oktatás köréből: *Weszely Ödön* egyetemi ny. r. tanár.

*Alelnök* a középiskolai oktatás köréből: *Friml Aladár* nyug. tankerületi főigazgató.

*Alelnök* a népiskolai oktatás köréből: *Mosdóssy Imre* nyug. székesfővárosi tanfelügyelő.

*Titkár*: *Gyulai Agost* tanárképző főiskolai igazgató.

*Jegyző*: *Eltes Mátyás* kisegítő iskolai igazgató.

*Szerkesztő*: *Nagy J. Béla* gyakorló-középiskolai tanár.

*Pénztáros*: *Frank Antal* tanítóképző-intézeti igazgató.

*Ellenőr*: *Böngérfi János* nyug. polgári iskolai igazgató.

*Könyvtáros: Suppan Vilmos* nyug. kereskedelmi akadémiai igazgató.

*Számvizsgálók: Kemény Ferenc* nyug. tankerületi főigazgató és *Nagy Zsigmond* vallás- és közoktatásügyi miniszteri tanácsos.

IX. Az elnökség javaslatára a közgyűlés egyhangúlag megválasztotta a Magyar Paedagogiai Társaság tiszteleti tagjává:

*Pauler Akost*, a budapesti Pázmány Péter-Tudományegyetem ny. r. tanárát, a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagját, a Magyar Filozófiai Társaság elnökét, Társaságunknak 1905 óta rendes tagját, a filozófia európai jelentőségű művelőjét, ki tudós és tanári munkásságával számos tanári nemzedéket nevelt és nagy sikerrel vett részt a magyar pedagógiai élet irányításában.

X. Végül bejelentette az elnök, hogy négy rendes tagsági hely betöltésre vár. Az elnökség javaslatára a közgyűlés egyhangúlag megválasztotta a Társaságnak rendes tagjává a következő pedagógusokat és szakírókat:

1. *Balassa Brunót*, a budapesti Pázmány Péter-Tudományegyetemen a neveléstörténet magántanárát, a zirci cisztercita-rend budapesti hittudományi intézetének és tanárképző főiskolájának rendes tanárát, *A történettanítás hazai multja* és *A latintanítás története* című nagyobb műveken kívül több pedagógiai tanulmány és értekezés szerzőjét.

2. *Somogyi Józsefet*, a budapesti Pázmány Péter-Tudományegyetemen a filozófia magántanárát, a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán a filozófia és a pedagógia rendes tanárát, a Magyar Filozófiai Társaság volt titkárát, több filozófiai és pedagógiai tanulmány szerzőjét.

3. *Tabódy Idát*, a volt pozsonyi, jelenleg cinkotai állami tanítónőképző-intézet igazgatóját, a Tanítónőképzőintézeti Tanárok Orsz. Egyesületének és a Magyar Gazdasszonyok Orsz. Egyesületének alelnökét, a magyar nőnevelésnek lelkes munkását, ki a pozsonyi áll. tanítónőképzőnek és a pozsonyi Szent Erzsébet-Gyermekotthonnak megszállt területéről való átmentésével és újjáalkotásával, főleg a munkára nevelő jótékonyág gyakorlati területén rendkívüli pedagógiai szervező képességéről tett tanúságot, s régebben a magyar nőnevelés kérdéseivel foglalkozó pedagógiai dolgozataival is érdemeket szerzett.

4. *Vincze Frigyes* felső kereskedelmi iskolai c. főigazgatót, a budapesti Kereskedelmi Akadémia igazgatóját, a közgazdaságtudományi karon a „Kereskedelmi oktatás” című tárgykör magántanárát, a Kereskedelmi Szakoktatás című folyóirat szerkesztőjét, ki *A kereskedelmi szakoktatás története hazánkban és a külföldön* című, akadémiai pályadíjat nyert művén kívül majdnem fél-százra menő, nagyrészt kereskedelmi szakoktatásügyi tanulmányával és cikkével jeles szakírói nevet szerzett magának.

\*

1932 május 21-én *Kornis Gyula*, majd *Mosdóssy Imre* elnöklésével tartott rendes felolvasó ülésünk tárgysorán két előadás szerepelt. 1. *Eyssen Tibor: A szabadoktatási törekvések kezdőkora hazánkban.* 2. *Nemesné Müller Márta: Eltegyességben folyó tanítás a Családi Iskolában.* (Székfoglaló.)



## GRÓF KLEBELSBERG KUNÓ.

— Emlékezés a Magyar Paedagogiai Társaságnak 1932 okt. 15-i ülésén. —

### I.

A világháború nyomán az emberiség életével és kultúrájával szemben valóságos apokaliptikus hangulat uralkodott, a legyőzött országokban a lemondásnak és kétségnek fáradt, mindjobban csak bíráló lamentációja hangzott. Az ész, amely az emberi életet és kultúrát válságba rántotta, amikor fenéig elracionalizálta és eltechnizálta, most ugyanezt az életet és kultúrát kíméletlenül elemezni kezdte s a maga elégtelenségéről meakulpázott. Az ész merész lendülete a fiatalos erőből fakad, tele hittel a maga megváltó erejében. A történelem bizonyos csomópontjain azonban a csalódás hangulata fogja el, mert látja, hogy eszményeinek elérése egyedül saját magának, az autonóm észnek eszközeivel lehetetlen. S ekkor következik be tipikusan a kor szellemének szkeptikus, majd misztikus fordulata, a pascali *ordre du coeur* követelése. A világháború után, amely a népek szenvedési kapacitását kimerítette, az egyetemes fáradtságból és nyomorúságból természet-szerűen fakadt fel a *kultúrpeszimizmus*, mely az „Untergang des Abendlandes“-nek sötét képeitől feketéllik.

A kultúrának ezzel a maró elméleti kritikájával azonban szöges ellentétben állott a világháborút követő évtizedben az egyes nemzetek *kultúrpolitikai lendülete*. Amikor az elméleti gondolkodók az emberi kultúra alkonyáról sóhajtoztak, ugyanakkor a nemzetek gyakorlati ösztöne, szellemi életereje világszerte a kultúrának eddig soha sem látott tudatos és tervszerű irányításába és fejlesztésébe fogott, minden erejét összeszedte olyan hatékony kultúrpolitika megteremtésére, amelynek célja a nemzet összes szellemi erőinek és értékeinek fokozatos kifejlesztése. Kulturális költségvetésüket a békebelivel szemben mindenütt megkétszereztek, megháromszorozták, az új nép-, közép- és szakiskoláknak óriási tömegét állították fel, a tankötelezettség határát több esztendővel felemelték, a felnöttek oktatásáról hivatalosan gondoskodtak, új egyetemeket és szakfőiskolákat alapítottak, tudományos kutatóintézeteket létesítettek, nagy számban új művészeti intézményeket, múzeumokat s könyvtárakat emeltek. A nemzetközi tudományos és művészeti kapcsolatokat és együttműködést is mind hatékonyabban kezdték ápolni. Minden országban a huszas években az anyagi erőkhöz mérten, sőt jóval túl megfeszített szellemi építkezés folyt.

Gróf Klebelsberg Kunónak halhatatlan történeti érdeme, hogy ebbe a nagy szellemi építkezésbe Európa nemzetei közül azt, amelyet a világháború leginkább porba szújtott s testében-lelkében leginkább szétmarcangolt, nagy céltudatossággal belekapcsolta. Egy sem volt Európa államférfiai közül, aki tervszerűbben s nagyobb odaadással iparkodott volna feloldani a sötét elméleti kultúrpeszimizmusnak s az erőtől duzzadó gyakorlati kultúrpolitikának most vázolt paradoxonát.

Világosan látta ugyanis, hogy a kultúrát nem az önmagát boncoló ész, a kritizáló elmélet teremti, hanem az öntudatlanul feltörő alkotóerő, amely ösztönösen hisz az életnek magasabb értelmében, a kultúrának: vallásnak, erkölcsnek, tudománynak, művészetnek értékeiben és eszményeiben. Az ész minduntalan eső-dőt mond, de azért tovább gondolkodik; az akarat minduntalan megbénul, de azért tovább cselekszik. Nem az alkotás létjoga és értelme felől való logikai elmélkedés, hanem az ösztönös *cselekvő hitnek* és *alkotó vágyának* fauszi ereje a kultúra igazi lendítő kereke. Klebelsberget tetterőtől feszülő, mindig cselekvésre beállított aktív lelki alkata eleve *optimistává* avatta, aki hisz a legkétségbeejtőbb helyzetben is a nemzet magasabb történeti hivatásában s ezt a missziótudatot nagy sugalmazó erővel bele is tudja sugározni a lelkekbe. A szellemnek erejébe, a kultúrának az anyagot is mozgató hatalmába vetett mélységes hite kultúrpolitikájának legfőbb lelki forrása.

Klebelsberg egész szellemének második alapvonása, hogy finoman megérezte a korszellem egyetemes törekvéseit, különösen a *demokrácia* kultúrpolitikai követelményeit. Az extenzív kultúrpolitikának világszerte erős lökést adott a széles néptömegeknek egyre fokozódó politikai hatalma. Klebelsberg lelkét valóban mélyen áthatotta az a kultúrpolitikai cél, hogy a népoktatás és népművelés fejlesztésével a szellemi javakat igazságosabban ossza el a társadalmi rétegek között, hogy a nagy földművelő és iparos munkástömegeket a művelődés eszközeivel a bennük szunnyadó szellemi erők kifejtéséhez s ezzel fokozottabb kereseti lehetőséghez, okszerűbb gazdálkodási módokhoz, emberibb életigényekhez s a politikai jogok öntudatosabb gyakorlásához juttassa. Az egészséges politikai demokrácia legfőbb forrása az ő szemében a kultúr-demokrácia volt. Ezért alkotja meg a tanyaiskolai törvényt, melynek következtében több mint 5000 népiskolai tantermet és tanítói lakást épít; ezért szerkeszti meg a nyolcosztályú népiskolára vonatkozó törvényjavaslatot, röstellve, hogy ma már Európában Magyarország az egyedüli állam, ahol a mindennapi iskolai kötelezettség csak hat esztendőre korlátozódik; ezért szaporítja tetemesen az önálló mezőgazdasági népiskolák számát, szervezi meg a népművelést, állít fel 1500 népkönyvtárat. Több népiskolát létesít nem egészen tízéves minisztersége alatt, mint amennyi 1867-től 1918-ig, tehát a kiegyezés fényes korszakának felszázada alatt jött létre.

Nagy halottunk kultúrpolitikájának harmadik kútfeje, hogy tisztán látta, mennyire felismerik a nemzetek a fejlettebb és társadalmilag egyneműbb kultúrában rejlő *politikai hatalmat*; minél műveltebb egy nemzet, annál nagyobb a többi népre való befolyása és szellemi expanziója, annál öntudatosabban, tervszerűbben, hajlékonyabb alkalmazkodással tud gazdálkodni, annál vagyonosabb és tekintélyesebb a népek családjában. A műveltségi többség előbb-utóbb egyben nemzetközi értékű politikai fölényt is jelent. Ezért a legyőzött és megesonkított államoknak minden erejüket meg kell feszíteniök, hogy mai tragikus helyzetükben kultúrájuk színvonalát megtartsák, sőt fejlesszék. A győző s nagy területekkel gyarapodott újfent keleteurópai államok a parvenü mohóságával iparkodnak a régi kultúrájú államokat utólélni s századok történeti hiányait pótolni. Mert az, ami egy nemzetet nemzetté avat, éppen a kultúrája, a közös szellemisége és értékfelfogása, illetőleg az egyén szempontjából a nemzet kultúrközösségéhez való tartozás tudata. Ennek a közös tudatnak fejlesztése a művelődésnek, az iskolának új és hatékony szervezése útján a modern államok kultúrpolitikai lendületének egyik legfőbb forrása. Valóságos kultúrpolitikai verseny indult meg a nemzetek között. Nemzetközi fórumok előtt, a minsűrűbben rendezett nemzetközi kongresszusokon és kiállításokon egymás tudományát, művészetét, technikáját összemérik, iskolaügyük fejlettségét egybevetik, büszkén mutatva arra, mennyire ütik meg már a pusztá hatalmi állammal szemben a magasabbrendű kultúr-állam mértékét.

Klebensberg erre a kultúrában való nemzetközi versenyre akarta előkészíteni a magyarságot a népiskola- és középiskolaügy fejlesztésével, de főképp a magasabb tudományos kultúrának eddig nálunk példátlan kiépítésével. Megható az a páratlan odaadás, igazi platonai Erósz, amellyel fölépíti a szegedi és debreceni egyetemet, megteremti a külföldi kollégiumokat, hogy a nemzetnek európai szellemi vezérkara legyen, föllállítja a svábhegyi csillagvizsgáló s a tihanyi biológiai intézetet, megszervezi a természetstudományok és technika fejlesztésére a Széchenyi Tudományos Társaságot, összekapcsolja a nagy közgyűjteményeket Gyűjteményegyetemmé, hajlékot ad a Néprajzi Múzeumnak, kiépíti a Nemzeti Múzeumot, a XX. század magyar festőinek gyűjteményével kiegészíti a Szépművészeti Múzeumot, lehetővé teszi a debreceni Déry-múzeum felállítását. A kultúrpolitikának nálunk új ágát teremti meg: a tervszerű *tudománypolitikát*, vigyázva arra, hogy mindig több legyen benne a tudomány, mint a politika.

A nemzet magasabb feladatainak szögéből különösen érzi a *külfölddel* való kulturális kapcsolatok elmélyítésének jelentőségét. Mélyen meg volt győződve arról, hogy ha ilyen kapcsolatokkal régebben is rendelkezünk volna, Trianon is másképp üt ki számunkra. Az osztrák diplomácia elhomályosította külföldön önállóságunkat, gyámsága eltompította külpolitikai érzékünket, egyoldalúan német orientációra állította be látásunkat s mi nem

éreztek szükségét a politikai és kulturális téren komoly szellemi munkával tervszerűen szervezett külföldi kapcsolatoknak. A nagyvilág semmit sem tudott rólunk s nekünk sem volt alapos ismeretünk róla. Most, a nagy katasztrófa után, kénytelenek vagyunk a magunk lábán járni, érdekeinket a nagyvilág fórumai előtt védelmezni, magunknak barátokat szerezni, sorsunk igazságtalanságáról s európai veszedelméről a külföldet felvilágosítani, a ránk kényszerített béke revíziójának útját előkészíteni. Klebelsbergnek nagy világismerete, szívós energiája és diplomáciai érzéke Collegium Hungaricum-okat alapított a nagy világvárosokban, nagyszámú külföldi ösztöndíjat szervezett, úgy hogy többszáz magyar ifjút szórt szerte a nagyvilágba Helsingforstól San Franciscóig, hogy a jövőben a magyarságnak külföldön minden irányban tudatos erőpontjai legyenek, akik ismerik az illető nemzet lelkét, tisztában vannak a nemzetközi pszichotechnikával, amelynek alapján tartós és cselekvő barátokat szerezhetnek nemzetünknek. Ezen az úton akarta kitűnő diplomáciai érzékű kultúrpolitikusunk a rólunk táplált nemzetközi közvéleményt fokozatosan átfőrnálni a Bach-korszaknak s az ellenséges nemzetiségi propagandának azokkal a hitelrontási akcióival szemben, melyek a magyarságot mindig mint Európába betolakodott, kultúrára nem képes, vad, rakoncátlan és rendzavaró ázsiai népet feketítettek be. Ezért ő maga többször esodálatraméltó fizikai és szellemi ubiquitással fejtette ki a magyar mult és jelen kulturális értékeit és jelentőségét a berlini és a római egyetemen, a bécsi s a varsói tudományos akadémián, a helsingforsi és dorpati egyetemen és Stockholm tudományos köreiben tartott előadásaiban, amelyek a nemes értelemben vett kultúrpropagandának s a külföldi kapcsolatok elmélyítésének leghatékonyabb eszközei voltak.

## II.

Rajban repülő eszméit először rendszerint látszólag pillanat-szülte beszédekben vagy cikkekben, gondolathullámaít frissen lefőlözve, rögzítette meg. De ha ezek mélyére tekintünk, csakhamar felfedezhetjük mögöttük az egységes, átfogó gondolatrendszert, az elvi tudatos állásfoglalást, melynek a részletekben való kifejtésével közvéleményt iparkodott teremteni a nemzet lelkében. A kultúrának, másrészt az emberiség és a nemzet életének mély kapcsolatait, ezek részletkérdéseit mindig magasabb kategóriák alá, széles horizontba, nagy társadalmi és történeti világösszefüggésekbe állítva iparkodott felfogni. A konkrét tények és szükségletek elemzésében szilárd elméleti szempontokra támaszkodott ugyan, de mint gyakorlati érzékű, az életértékek iránt különösen fogékony államférfiútól távol állott az, hogy a kultúrpolitikának valami abszolút dogmatikáját szerkessze meg: e helyett terveit és gondolatait hajlékonyan a nemzet közvetlen szükségleteihez, a meglévő viszonyokhoz s a korszellemnek finom intuícióval megérett egyetemes főrekvéseihez simította.

A kultúrpolitikát azonban csak a nemzeti újjászületés egyik, bár igen fontos eszközének tekintette. Sasszeme messzebb és egyetemesebben látott. A közgondolkodást fel akarta rázni petyhüdttségéből és egy szervesen összefüggő politikai ideológiának akarta megnyerni. A magyar nacionalizmus kereteit az új viszonyokhoz mérten új tartalommal törekedett megtölteni, a régi sarkából teljesen kifordult bel- és külpolitikai helyzetéhez szabni. Ezt az új magyar lelket formálni hivatott ideológiát nevezte *neonacionalizmusnak*. Mit jelent ez az új nemzeti program? Maga e kérdésre így felel: „A pozitív, az aktív, a produktív, a konstruktív emberek szolidaritását; a munkás, az alkotó emberek szent összefogását a rombadőlt haza újjáépítésének nagyszerű munkájában; öntudatos összefogást a kritika túltengésével, a hiperkritikával s általában a negatív emberekkel szemben. A neonacionalizmus a korábbi idők szónokló, ünneplő, civódó és kesergő hazaszeretetével szemben a munkás hazaszeretetet hangsúlyozza. Éppúgy szembeszáll a jogosulatlan önámítással, mint a nemzet önbizalmának kishitű lefokozásával; éppúgy szembeszáll a naiv optimistákkal, mint a baljósokkal s a kétségbeesés apostolaival. Elsősorban a *tudás* erejével meghatványozott munka kultuszát iparkodik szorgálni“.

Ezekben a szavakban benne van Klebelsberg egész politikai és közéleti világnézetének szelleme: az *aktívizmus*. Cselekvés, munka, alkotás, teremtő lendület, — ezek az életfejlődés egyedüli pozitív indítékai, az egyéni és nemzeti evolúció mozgatóerői. Mindazt ápolni akarja, ami a nemzet lelki készletéből ezeket szolgálja; s mindazt ki akarja irtani, ami ezek kibontakozását gátolja. Ennek a lélekformáló munkának feltétele a nemzeti lélek állapotának helyes diagnózisa. Ezt a történelem tanulságaiból iparkodik megállapítani. Átbúvárolja a nemzet multját, hogy rátapintson a nemzet tipikusan visszatérő hibáira, amelyek nagy válságokba sodorták. Mintegy a nemzet történelmi kórbonctana alapján akarja felismerni a jellegzetes hiányokat és bűnöket, hogy tervszerűen szállhasson velük szembe.

Ilyen lelki történetpatológiai vizsgálódása alapján három káros embertípust rajzol meg: a *passzív* magyart, a patópálistípust, aki csak magának él, dologtalanul s egykedvűen nézi a maga és a közösség sorsát; a *negatív* magyart, akiben a tagadás szelleme testesül meg, csak a kritikában, a mások munkájának lebecsülésében éli ki magát anélkül, hogy valaha is pozitív terven törné a fejét, a bús-kesergő szónoklat már hazafias tett a szemében; s végül a *destruktív* típust, aki már nemcsak tagad, de egyenest rombol, minden történelmi talajt kirúgva lábai alól, kiagyal egy „észszerű“ társadalmi rendet s ennek megvalósítása érdekében a nemzet valamennyi hagyományát sárba tiporja. Ezekkel szemben Klebelsberg megszerkeszti az újmagyar embertípus eszményeit: az *aktív* ember örömét a munkában leli, melyben egyszersmind az egyénfölötti, magát halhatatlannak akaró nemzet iránt való kötelességét érzi; a *pozitív* magyar nem a csak

bíráló, rohamozó modorú retorikában, hanem a közállapotoknak cselekvés útján való javításában, komoly reformokban, termékeny munkában éli ki szellemi erejét. Klebelsberg igazi eszménye azonban a *produktív* ember, kinek életformája a teremtés, az alkotás: finoman megérzi a nemzet s a kor szükségleteit s konstruktív szelleme csakhamar megtalálja ezek legalkalmasabb kielégítési formáit. Alkotóképesség és fanatikus tetterő, — ez a produktív lélek titka. Ezt az emberideált szerkeszti meg Klebelsberg a legtöbbször s a legnagyobb szeretettel: öntudatlanul a maga lelke állott neki modellül.

Akkor egészséges a nemzet lelke, ha az utóbbi három típus van benne többségben; akkor sikeres a nemzetnevelés, ha minél több embert tud ezek mintája szerint kiformálni. Csakis a termékeny munka, a teremtő alkotás az igazi élő hazafiság: minden egyéb pusztá szó. A haza földjén csakis a művek, az alkotások képviselik a végleges, a nemzettől többé el nem vitatható honfoglalást. „Egy nép — mondja — csak azzal szerez jogot ahhoz a földhöz, amely hazája, ha ezt halhatatlan művekkel magához, nemzeti géniuszához kapcsolja. A haza földjére ontott véren kívül a művek és alkotások azok, amelyek révén a nemzet magát a haza földjével elválaszthatatlanul jegyzi el. A művek és alkotások képviselik a jeggyűrűt.“ A munka himnusza, a *Canto del lavoro* volt az örökké tevékeny Klebelsberg legkedvesebb dala, melyet legjobban szeretett idézni, nemesak szóban, de elsősorban cselekvésben.

Amikor Klebelsberg a munkában látta az egyéni és nemzeti élet lényegét, ne higyjük, hogy mint kultúrpolitikus, egyoldalúan csak a szellemi javakat teremtő munkára gondolt. A szellemi munkát a legszorosabb kapcsolatba iparokodott hozni a gazdasági élet kérdéseivel: *kultúrpolitika és gazdaságpolitika az ő felfogásában válhatatlan egység*. A nemzet fejlődésének két egyenlő rangú és egymástól el nem választható tényezője a *vagyonosodás* és a *műveltség*. Anyagi jólét nélkül nem fejlődhetik ki számottevő műveltség; de szellemi kultúra híján nem bontakozhatik ki anyagi kultúra sem, mert hisz az anyagot is a szellem mozgatja. A gazdasági fejlődésnek is nélkülözhetetlen feltétele az észnek kezdeményező ereje és esiszoltsága, találékonysága és alkalmazkodó képessége, az érzelemnek kötelesség- és felelősségmélvsége, az akaratnak alkotóvágya és szívós kitartása. Naiv gondolat a gazdasági élet prioritása a műveltséggel szemben; a kettő párhuzamosan fejlődik, egymásnak kölcsönös hajtóerői. Mikép valósítható meg az „előbb vagyonosodjunk, aztán lesz pénz az iskolákra“ népszerűen hangzó ígéje, ha írni-olvasni nem tudó tömegek gazdálkodnak apáik kezdetleges módján ma, a termelést megsokszorosító technika korában? Hogyan gazdagodjunk és legyünk versenyképesek a szomszédos nemzetekkel szemben, ha a magyar tömegek általános műveltségi szintjét nem emeljük s őket modernebb mezőgazdasági és ipari ismeretekkel és készségekkel fel nem szereljük? Mert „ma nemesak fegyveres mérkőzésre



kell gondolni — hangsúlyozta Klebelsberg —, hanem a népek gazdasági mérközésére, gazdasági versenyére is... A motor és traktor korában, mikor az agrokémia beleviszi a vegytant a mezőgazdasági üzembe, nem sok köszönet lesz az olyan kiscgazda és béres munkájában, aki nem tud mást, mint egy picit írni, olvasni és számolni. Annak eldöntéséhez, hogy adott időpontban kifizeti-e magát ilyen vagy olyan állatnak hízlalása, elég nagy kommerciális tájékozottság szükséges, aminek elég magas tömegműveltség az előfeltétele. Valóban rosszul állanánk, ha a rádió és repülőgép korában, mikor a fejlődés üteme szédítő, a magyar kultuszminiszter a kiegyezés kora intézményeinek pusztá konzerválására szorítkoznék és nem kreálná azokat az intézményeket, amelyeket a haladó kor megkövetel. Nagyon sokat alakítunk át és sok újat kell majd a jövőben is létrehoznunk, nehogy egy szellemi Trianon elé vigyük a nemzetet“. Ezért vet nagy súlyt Klebelsberg a gazdasági ismeretekre a népiskolák tantervében, ezért szaporítja az önálló mezőgazdasági népiskolák számát s szervezi meg a felső mezőgazdasági iskolatípust, ezért van különös figyelemmel a gyakorlati műveltséget nyújtó polgári iskolára, külföldi ösztöndíjak adományozásánál a gazdasági és technikai szempontokra.

Azok, akik a gazdaságpolitika elsőségét hangoztatják, rendszerint optikai csalódás áldozatai. Csak azt nézik, hogy a gazdasági beruházások viszonylag rövid idő alatt meghozzák a maguk kézzelfogható kamatait. De megfelelkeznek arról, hogy a kultúrpolitikai beruházások sem improduktívak, ezeknek is megvan a maguk bő szellemi aratása, csak hogy ez hosszú évek múlva vehető észre. A kultúrpolitika a maga iskoláival, ösztöndíjaival, kutatóintézeteivel a jövőnek dolgozik és csak egy évtized vagy még nagyobb idő múlva érezeti a nemzet életében komoly hatását, amikor az új népiskolába járó nemzedék felnő, a külföldön tanuló ifjak vezető állásokba kerülnek, nemzetközi összeköttetéseiket gyümölcsöztethetik stb.

E ponton érte a legtöbb vád a nagy minisztert. „Ha nem fejlesztette volna ki — mondják — a vidéki egyetemeket, nem volna ma akkora főiskolát végzett szellemi proletariátus.“ De kérdejük: a középiskolát végzett ifjúság nem tódult volna-e az új egyetemek helyett a régi egyetemekre és főiskolákra? Nem lenne-e ma az előbbieknél is ugyanakkora számú állástalan ifjúságunk? Az ok nyilván nem a hibás egyetemi politika, hanem Trianon s az egyetemes korszellem, a főiskolák világszerte tömeges megszállása. Német-, Francia- és Angolország is ugyanazzal a társadalmi betegséggel kénytelen megküzdenni.

Vádolják azzal is, hogy a magas tudományos kultúra miatt elhanyagolta a népoktatást, nem vigyázott a kultúra egyes ágainak fejlesztésében a helyes arányosságra. Ámde a majdnem tízéves minisztersége alatt beruházásokra költött 98 millió pengőből 53 milliót juttatott a szoros értelemben vett népoktatási és népművelési célokra. Utolsó költségvetésének 120 millió pengőjéből 46 millió volt előirányozva a népoktatásra. Vádolják, hogy

„tékozló kultúrpolitikát“ üzött s ezzel a gazdasági összeomlás oka. Ámde ha szigorú kritikával összeadjuk azokat az összegeket, amelyeket túláradó tettvágya, élénk fantáziája s renaissance-egyéniségének művészi hajlama a valóságos viszonyokhoz nem mértén fölösleges módon vagy túlzott méretben alkotott, alig jutunk rá többre két-három milliónál. De ezzel is magyar munkáskezeket táplált, magyar művészeknek adott munkalehetőséget. Halkan fölvehetjük a kérdést: megvolna-e ma is mindaz a pénz, amelyből ez a nagyszabású államférfi maradandó alkotásokat teremtett, ha egykedvűen és szürkén csak a folyó ügyek elintézésére szorítkozik? A pénz nem volna meg, a gazdasági válság éppúgy a nyakunkba szakadt volna, mint mindenütt a kerek világon. De nem lenne teleszórva kis iskolákkal az Alföld, amelynek analfabétái számára az 1825. évi országgyűléstől kezdve hiába sürgettek nagyobb számban népiskolát; nem díszítené egy sereg városunkat új középiskolai épület, sok községünket polgári iskola, amely más országok nyolcosztályos népiskoláját pótolja; nem szolgálná a magyar nagy néptömegek egészségügyét a három vidéki egyetem klinikai telepe, nem kapcsolódtunk volna bele az európai és amerikai tudományosságba, nem vizsgálná az ég tüzeit a svábhegyi obszervatórium, nem jönnének hozzánk messze külföldről biológiai kutatásokra, nem tudtuk volna a nemzetek olimpiásán megmutatni a magyar erőnek, akaratnak és ügyességnek elsőrendű hatalmát. Klebelsberg nem a pillanatnak, hanem a messze jövőnek dolgozott. Művei messze túlélnek annak a nemzedéknek történeti epizódját: iskoláiban századok mulva is tanulnak, klinikáin akkor is majd gyógyítanak, laboratóriumaiiban akkor is majd kísérleteznek, amikor ez a nemzedék, amely a kritikának annyi mérges nyilát lőtte rá, már régen elporladt.

### III.

Klebelsberg azért tudott oly rajongó munkakedvvel a magyar jövőért dolgozni, mert kitűnően ismerte a multat s így érezte mint államférfi a történeti felelősséget. Csodálatos, hogy a magyar édesanya szerető lelke és a dunántúli környezetnek sugalmazó ereje milyen izzó hazaszeretetű magyarrá nevelte azt az indigenát, akinek csak atyja lett magyar állampolgár. Családjának több tagja öntözte vérével e hon földjét: a XVII. században az egyik az érsekújvári ütközetben, a másik Buda visszafoglalásánál harcol a török ellen, az előbbi báróságot, az utóbbi grófságot nyer hősiessége jutalmául. Gróf Klebelsberg Ferenc sokáig a monarchia pénzügyminisztere s mint ilyen tárgyal Széchenyi Istvánnal a dunai gőzhajózás ügyében. S az osztrák ősök utóda egyik legjelentékenyebb fajszerető magyar államférfi, akinek gyakorlati tettereje és sok alkotása új útra tereli a magyar kultúra fejlődését s aki elméleti hajlamait a magyar mult vizsgálatában éli ki. Amikor a nagy világkatasztrófát követő békeparancs a nemzetet széttépi, Klebelsberg szuggesztív ereje önt

leket a magyar történelem kutatóiba, ő szervezi meg céltudatosan a magyar történeti kutatást s tűz eléje új célokat. A nemzet kevés tagjában élt oly mély történeti tudatosság, a magyar multnak oly alaposan átélt ismerete, mint őbenne. Mi igazolja a magyarság történeti létét, fennmaradását és jövőjét az emberiség nagy drámájában? — ez volt történelmi alapproblémája, egyszersmind kultúrpolitikájának is háttere. Az ő történeti tudatossága nem folytonos hátratekintés, a történeti kátyúk terméketlen és öncélú kultusza, nem elvénhesztő hisztorizmus, hanem a fejlődés folytonosságába, az idők tovarobogó árába való tudatos beállás, a mult vonalának a jövőbe való kihúzása, a jövőbe való tervszerű friss előretörés. Nem a jelen pillanataiban, hanem évszázadokban gondolkodott, olyan történeti feladatok és nemzeti aspirációk tervszerű gondolatai hatották át, amelyek a nemzet fennmaradása és fejlődése szempontjából századokat karolnak át, függetlenül az egyes nemzedékek változásától s az idő tovasikló hangulati hullámaitól.

Éppen elmélyült történeti érzéke a forrása annak, hogy annyira hangsúlyozta a sajátos magyar nemzeti karakter megővésének jelentőségét az irodalomban és képzőművészetben: meg akarta őrizni a specifikus magyar népi hagyományt, a faj szellemi erejét minden téren. Az íróktól és művészektől a magyar bérc és róna, a magyar élet, a magyar történet, a magyar faj lelkének benső kifejezését követelte, annak mély és önkénytelenül megkapó megéreztetését, mi ez a magyar föld és sors minden magyar ember számára. Jól tudta, hogy a külföld is nem azt keresi irodalmi, képző- és zeneművészeti alkotásainkban, ami közmopolita, hanem ami sajátos magyar levegőt, magyar hangulatot és ízlést lehel, aminek másutt nincsen párja.

Ezt a szellemet az észnek mindenütt egyforma, nemzetközi logikai síkján felépülő tudományos kutatásba is átsugározni iparkodott. Gondosan kereste azokat a tudományos feladatokat, amelyeket éppen a magyar génusznak kell megoldania, mert más nemzet fia nem vállalkozhatik rá. A magyar történetnek, művelődésnek, irodalomnak, művészetnek, néprajznak oly nyugati és keleti vonatkozásait tűzte ki kutatási feladatul a fiatal tudós nemzedék elé, amelyek a többi népek szellemi világát és tudományát is a legmélyebben érdeklik: a török, bizánci-szláv s a nyugati román-germán kulturális és nyelvi kapcsolatok felderítése terén az európai tudományosságban külön ránk háruló, sőt egyenest kötelességszerű szerepünk van. Ugyanígy a természet-tudományok birodalmában is. Európa csakis tőlünk várhatja a magyar hegyek és vizek, növény- és állatvilág, a Balaton s az Alföld elméleti felbúvárlását. De ez gazdasági érdekünk is, hogy minél több természeti kincs birtokába jussunk. Ezért szervezi meg nagy szeretettel és eréllyel az Alföld-kutatást, amely egyike az első lépéseknek a tudomány nemzeti feladatainak hosszú országútján.

Amikor így mindenütt a nemzeti specifikumot dolgozza és dolgoztatja ki a magyar föld és kultúra világában, emellett vérbeli európai is, akinek a legfinomabb fogékonysága van a kor-szellem nemzetközi áramlatai és értékei iránt. Égett a vágtyól, hogy mindazokat az értékes szellemi javakat és intézményeket, amelyeket a nagy világ teremtett, hazájába is átültesse. Sokszor hangzott el ezért ellene a külföld imádatának és utánzásának vádja. Pedig mindig arra törekedett, hogy a sajátos magyar szellemi javak hagyománytökéje s az idegenből kölcsönzött elemek magasabbrendű szerves egységbe olvadjanak össze, úgy azonban, hogy a magyar lélek történetileg kikristályosodott vonásai el ne halványuljanak, hanem az új szellemi termékeknek külön szint és jellemet kölcsönözzenek.

#### IV.

Micsoda lelki alkat, miut energiakisugárzó forrás áll mindennek a káprázatosán sokféle munkának és alkotásnak, kezdeményezésnek és kivitelnek középpontjában? Milyen volt ennek a nagystílusú államférfinak lelke?

A fogalmi gondolkodásnak világos észjárású logikusa s az intuicióknak mély ihletű látnoka; az érzelmeknek finom átélője, aki másokban is a legkisebb hangulati fodrozódást azonnal megérzi; a gyorsröptű, sokszor villámszerűen cikázó kombináló fantáziának teremtő művésze, óriási emlékezetnek virtuóza; a tervszerű és céltudatos akaratnak szívós hérosza. Volt benne felfokozott becsvágy, mert tudatában volt szellemi erejének; mély missziótudat lobogott benne, törhetetlenül hitte, hogy a Gondviselés reá különös feladatot bízott. Volt benne egészen az aprólékosságig menő valóságérzék, mely számol az adott feltételekkel és akadályokkal; de volt benne irreális képzelet is, mely könnyedén röpítette a rideg valóság fölött lebegő légüres térbe. Tudott szeretni és tudott gyűlölni, tudott megsemmisítő módon támadni és tudott fényes dialektikával védekezni, tudott jó barát és igazi ellenfél lenni. Ezerszínben játszó gazdag egyéniség, örökké izgalmas szenzórium hihetetlenül finom visszahatóképességgel. De azért elsősorban a mindent előre kiszámítani törekvő *észnek* embere. Innen érthető, hogy a nagy kultúrpolitikusnak a kultúráról táplált fogalma egyoldalúan intellektualisztikus: a kultúra az ő szemében elsősorban tudás és a technikai készség; ellenben a kultúrának értékelésbeli, erkölcsi-érzelmi mozzanatai, amelyeknek pedig a legnagyobb szerepük van a nemzet megújulásában, nem eléggé éles reliefben domborodnak ki felfogásában. Erős és világos esze mellett a másik kulcs, mely alkotásainak titkát előttünk megnyitja, hatalmas *akarata* és példátlan *munkabírása*. Azt, amit egyszer helyesnek, általános tervébe beleillőnek ismert fel, keresztülvitte minden poklokon keresztül. Hihetetlen munkabírása csak rajongó tárgyszerelméből érthető: szerelmes volt a maga eszméibe s problémáiba s ezeket gyorsan,

minél előbb meg akarta oldani s valósítani. Minthogy pedig elméje egyszerre mindig az eszmék egész rajától volt megszállva (rá valóban illet: *mens semper cogitat*), a megvalósításukra irányuló alkotóvágya eselekvő erejét állandóan a legmagasabb feszültségben tartotta és dolgoztatta: kimeríthetetlen rádiumember volt. Klebelsberg a magát tárgyának minden ízében odaadó, önfeláldozó, a munkában eléggő *alkotó embernek* megkapó példája.

Valóban genie volt. Mi a genie ismertetőjegye? Egyetemes szellem: ha bármely, addig előtte ismeretlen területre lép, rögtön megpillantja a dolgok lényegét. Nem tanulta és mégis látja. A talentum csak a maga szakterületén alkot nagyot: a genie mindenütt, ahová a sors állítja. Ha azt mondjuk, hogy Klebelsberg vérbeli kultúrpolitikus volt, akkor már kiemeltük az egyoldalú szakemberek köréből, mert hisz a kultúra egyik legegységesebb fogalom, amely az emberi tevékenységnek úgyszólván minden körét átfogja vagy összefüggésben él vele. De ő több volt az ilyen egyetemes értelemben vett kultúrpolitikusnál: bíró, historikus, gazdaságpolitikus, diplomata, közigazgatási organizátor, publicista, városrendező művész. *Uomo universale*, de nem a renaissance-korban, hanem ma, amikor a társadalmi élet és tudomány százszerre fejlettebb és bonyolultabb.

## V.

Periklesnek, az antik görögség legnagyobb államférfiának eszménye: a görög városállamok egyesítése görög nagyhatalommá, melynek vezérállama Athén. Hiába hívja azonban meg a görög államokat pánhellén kongresszusra, Spárta a tervet elutasítja. Perikles háborút visel Spárta ellen, de sikertelenül. Amikor látja, hogy fizikai erővel nem teremtheti meg Athén hegemoniáját, hatalmi vágya szublimálódik: az athéni szellem erejével, a kultúra fölényével akarja a hegemoniát kivívni. Athént oly csodaszép várossá iparkodik fejleszteni, a tudományok és művészetek olyan gócpontjává avatni, hogy minden görög büszke legyen rá s szívét ott érezze dobogni: Athén lesz „Hellasz iskolája“. Perikles Athén kulturális felsőbbségével egyszersmind tudatosan örök eszmények és értékek szolgálatába áll. Athén kultúrájában, mint célban, nemcsak a hatalom mulékony külső csillogását óhajtotta elérni és presztizsszomját kielégíteni, hanem egészen tudatosan a görög szellem mélyéből fakadó történeti kultúrhivatását is ki akarta teljesíteni. Új politikai eszménye: Athén politikai impériumát a szellem, a műveltség eszközeivel szervezze meg: nem hadvezérekkel, hanem költőkkel, amilyen Sophokles és Euripides, építészekkel, amilyen Iktinos és Mnesikles, művészekkel, amilyen Pheidias és Alkamenes.

Csakis Periklesnek mély és széles műveltsége, hatalmas szervezőereje, tervekben kifogyhatatlan fantáziája és művészi szelleme, szívós akarata, pénzügyi tehetsége tudta a görögségnek ezt

a legszebben virágzó korát megteremteni. Alkotó államférfiú, aki népét óriási áldozatokra tudta sugalmazni. Azonban a kikötők jövedelme, a szövetségesek adói, az Athene templomában holt tőkeként őrzött szent államkincsek feloldása, a nagy idegenforgalom haszna sem volt elég egyre nagyobb méreteket öltő monumentális terveinek megvalósítására. Másfél évtized munkája után belekeveredik a peloponézusi háborúba. Ennek kimenetele a pestis kitörése miatt ránézve gyászosra fordul. A második háborús évben ellenségei felülkerekednek, a nép kegyét elfordítják tőle, sőt közpénzek tékozlása címén törvényszék elé állítják s jelentékeny pénzbüntetésre ítélik, hogy ebből kifizethetők legyenek azok az építkezések, amelyekbe néphatározat nélkül, mai nyelven: költségvetési fedezet híján fogott. Azonban rövidesen kitűnt, hogy Athén politikai-szellemi életének irányításában Perikles megalázott lángesze pótolhatatlan. Már a következő évben újra sztratégosz-szá választják, de nemsokára a pestis elragadja. Életében folyton támadták, vádolták, elítélték: de a történelem előtt mégis az alkotások nagy Periklese maradt. Ami nagyság romjaiban megmaradt az antik Athénből, az mind Perikles géniuszának erejét hirdeti.

Távol áll tőlem, hogy a mestert és a jóbarátot a szeretet és a hála magyar Periklesnek neveztesse velem: a történeti helyzet különbsége s az idő távolsága szertelenné tenné a közös történelmi nevezőt. Az egyéniség és sors hasonlósága mégis meglepő *usque ad mortem*, csak a haretéren szerzett pestis helyébe az alföldi munkatéren kapott tifuszra kell gondolnunk. Klebelsberg hite az volt, hogy a kultúra felsőbbiségével tudja a magyarság politikai fölényét is elérni és reintegrációját kivívni vagy legalább is a nemzetközi közvéleményben előkészíteni. Ezért nem riadt vissza attól, hogy a nemzetet a legnagyobb anyagi áldozatokra bírja. Tragikuma, hogy a trianoni magyarságnak gazdasági feltételei, különösen a gazdasági világválság óta, nem voltak összhangban terveivel és alkotásainak méreteivel. Világszerte a gazdasági kérdés vált mindenfajta politika tengelyévé, a kultúrpolitikáé is, — csakhogy negatív előjellel. A kenyér sürgető gazdaságpolitikája mellett a kultúrpolitika valamennyi országban a huszas évek nagy lendülete után az utóbbi három esztendőben arra az útra jutott, hogy a nemzetek életében újra csak másodlagos, inkább dekoratív szerepre szorítkozzék: az általános elszegényedés ma hamar rásüti a kultúrintézményekre a fényűzés bélyegét. Nagy kultúrpolitikusunknak meg kellett érnie, hogy az általános gazdasági zsugorodás közepett mind több művelődési intézményét, amelyet annyi szeretettel és munkával teremtett meg, a nyomorúság pillanatnyi hangulata fölösleges, hozzánk nem mért szellemi luxusnak minősítette s alkotójukat felelősségre vonta, sokszor olyasmért is, amit korábban, jobb anyagi viszonyok között, mindenki a nemzet természetes európai kultúrzsükségletének érzett.

A sok támadás, számos intézményének kényszerű összezsugorítása, sőt lebontása fájdalommal töltötte el, de lényeges

alkotásainak helyességébe, igazolt voltába és történeti értékébe vetett hite soha, végső lehelletéig, nem rendült meg. Jól tudta, hogy a politika semmi esetre sem a boldogság termőföldje. És mégis mint pszichológus megállapíthatom, hogy sokszor volt boldog. De mi a boldogság mértéke? A gyönyör? Ha ez, akkor a politika nem a boldogság epikurosi kertje, mert hisz napról-napra a legélesebben érezteti és láttatja az emberi természet gonosz, intrikus, kapzsi, irigy, féltékeny, rágalmazó, önző vonásait, amelyekkel örökösen harcban kell állani s miattuk folyton szenvedni. Az emberi boldogságnak azonban egészen másutt van a kútfeje, mint a pusztá gyönyörben: viszonylag az ember akkor boldog, ha a maga lelki alkatának megfelelő életet él s munkát fejt ki, vagyis ha összhang van képességeinek belső iránya, másrészt külső életformája között: ha bensőleg érzett hivatását, képességeit kifejtheti és kiélheti. Nietzsche büszkén mondja: „Törekedjem hát a magam boldogságára? Én a *művemre* törekszem“ (Strebe ich denn nach meinem Glücke? Ich strebe nach meinem Werk). Nem veszi észre, hogy a kettő között nincs ellenmondás, sőt hogy a kettő igazában egy: akkor boldog az ember, ha a maga művén, hivatásán dolgozik. A boldogság nem pusztá öröm, napsütés, hanem fájdalom, árnyék is. A boldogság a *hivatásból* fakad, amelyet az államférfi vagy bárki belsőleg érez, amely folyton űzi-hajtja, képességei kifejtésére sarkallja, noha szenvedéssel és kockázattal jár. Miért? Mert a belsőleg igazán érzett küldetésben bennrejlík az ideális elem: az eszménytudat és az ebből fakadó kötelességtudat, hogy erőit kifejtse. A vérbeli államférfi egyénfölötti értékek hordozójának is érzi magát, aki szakadatlanul dolgozik, szenved, sőt meghal az abszolútnak hitt értékekért. A belső küldetés- és sorstudat ereje a karizmatikus embert fölébe emeli a közönséges filiszter hédonizmusának. Innen a nagy államférfiak *amor fati*-ja: minden veszedelemmel és kritikával való bátor szembeszállása. A nyárspolgári „gyönyör“, „boldogság“ unalmas lapossága egyáltalában nem az a pszichológiai kules, amely a nagy emberek egyéniségének misztikus zárát megnyitja. Belső és külső nagy küzdelmek, lelki vívódások és erőfeszítések, személyes veszedelmek és kockázatok nélkül nincsen klasszikus méretű államférfi. A síma, csendes, harcok nélküli út nem a nagystílusú politika útja, Klebelsberg nem ezt az utat járta: küzdött, mert alkotott s alkotott, mert küzdött. Joggal mondhatta életében: *In serviendo patriae consumor*.

KORNIS GYULA.

## ÚJABB ELVEK A BIOLÓGIA TANÍTÁSÁBAN.

A pedagógiai felfogás egy évtized óta világszerte lényeges átértékelésen ment át. Eddig többnyire a tárgy, illetőleg a tárgyak összessége, azaz a tanterv állott az iskolai munka központjában. Az iskola a szakemberek által megállapított tantervi anyag mindenáron való elvégzését tekintette főfeladatának, és ennek keresztülvitelében nem mindig volt tekintettel a tanulók képességeire, sem a társadalomnak az iskolával szemben támasztott igényeire. A tanítás általában szakszemponatok szerint történt és a gyermeket inkább csak szubjektumnak tekintették, aki arra való, hogy a tanterv követelményeit rajta végre lehessen hajtani. A tanítás másrésztől elvonatkozott a gyermeki lélektől is. Ezzel szemben újabban mindinkább a gyermek kerül az iskola középpontjába, amit az angolok és amerikaiak úgy fejeznek ki, hogy *Child centered School*.

Az új pedagógia hívei az iskolai munka súlypontját a tartalmi szempontokról a *nevelő, képző és értékelő* szempontokra helyezik át. E három szempontnak megfelel a nevelés három alapelve: a tanulónak az emberi társadalom szociális közösségébe való beállítása, az öntevékenység és a gyakorlatiasság elve. Az első az iskola egyik legfőbb feladatának tekinti, hogy a tanulót ráeszméltesse arra, hogy nem magábanálló lény, hanem tagja különböző közösségeknek: a családnak, a községnek, az államnak, az egyháznak stb. Mindezekkel a közösségekkel állandó kölcsönhatásban van, e kölcsönhatás alól nem szabadíthatja fel sem saját magát, sem az említett emberi közösségeket, tehát sem emberfölötti emberré, sem remetévé nem szabad nevelődnie. A miliő-elméletnek ez a pedagógiai alkalmazása maga után vonja az iskolának azt a kötelezettségét, hogy a gyermeket megtanítsa arra, hogyan foglalhat el méltó helyet mindama közösségek körében, amelyekbe az élet később beleállíthatja: tehát hogy megtanítsa a gyermeket a családi életben a leendő apa vagy anya kötelességeire, a közéletben a honpolgári kötelességekre, a vallás közösségében az erkölcsös életre stb.

Tagadhatatlan, hogy az iskola eddig sem hanyagolta el az említett szempontok kidomborítását. Azonban mivel nem ezek lebegtek szemei előtt elsősorban, hanem a tantervek tárgyi követelményei, megnyugtatta lelkiismeretét azzal, hogy egyes tárgyakat kinevezett olyanoknak, amelyek a fentjelzett egyes célokat különösképen szolgálják. Eszerint kijelentette, hogy az anyai köte-



lességekre a háztartásban és az egészségben, a honpolgáriakra az új, nemzeti tárgyak, az erkölcsös életre a vallásban nevel. Azzal, hogy e tárgyak keretén belül is általában inkább ismereteket közvetítő oktatás, mint az akarati elhatározásokra való nevelés folyik, keveset látszott törődni. Az új pedagógia álláspontja az, hogy a nevelés ezen fontos feladatait nem lehet egyes tárgyakhoz fűzni, mint ahogy a gyermeki lélek sem parcellázható körülhatárolt területekre. Minden tárgy egyöntetűen köteles szolgálni e célokat, mégpedig nemcsak a tárgyi tudáson keresztül, hanem ezen túlmenőleg akarati elhatározások ébresztésével és megrögzített szokások kifejlesztésével.

Az öntevékenység elve a tanuló szunnyadó képességeit akarja életre kelteni és a meglévő tehetségeket kellő tökéletességre fejleszteni. A tanulót egyéni erőinek megfeszítésére kényszeríti és a receptív tétlenségből alkotó munkára neveli. Azt célozza, hogy a tanuló hozzászokjék munkájának saját kezdeményezésből történő, önjelétől folyó végrehajtásához. Saját lábára állítja a tanulót és miközben önállóságra szoktatja, egyúttal megkedvelteti vele munkáját. Hogy ezt megtehesse, a leketanulásnak sokszor sanyarú kötelességét a tárgy és az anyag iránt való nagyfokú érdeklődéssel cseréli fel. Állandóan feladatok elé állítja a tanulót és ezek megoldásán keresztül újabb problémákat csillantat fel előttük. Megkedvelteti velük az önálló munkát, felébreszti a munka örömet és ráneveli a kutató gondolkodás eljárásaira.

A gyakorlatiasság elve a tananyag megválasztásában érvényesül. A renaissancekori iskola még azt vallotta, hogy a klaszikus tanítása a matematikával kapcsolatban megadja mindazokat az ismereteket, melyekre a művelt embernek szüksége van és megteremti azokat a lelki készségeket, amelyek bármely életpályán feltételei a boldogulásnak. Az élet követelményei egyre másra erőszakolták bele a középiskola tantervébe azokat a tantárgyakat, amelyek ennek mai tarkaságát okozzák. Ha ezeket megnézzük, meggyőződünk arról, hogy nemcsak anyagukban, hanem célkitűzésükben is mindinkább közelednek a gyakorlati felhasználás elősegítése felé. A modern nyelvek a későbbi tudományos munka és a társadalmi érintkezés megkönnyítését célozzák, a földrajz a politikai és gazdasági tájékozódást akarja elősegíteni, a történettanítás hivatása az, hogy „a tanulót otthonossá tegye azoknak a társas fogalmaknak körében, amelyek mint népsztyál, eszme, politikai áramlat stb. az élet kereteit és elemeit alkotják”. (Középiskolai Utasítások.) Újabbban már a latin tanítását is a gyakorlatiasság elve alapján kívánják bensőbbé tenni.

Bár az ortodox pedagógusok még tiltakoznak az utilitarizmus elvének a középiskolában való érvényesülése ellen, ez magától is bekövetkezik. A harc ma már nem is az elv körül dúl, hanem ennek azon további követelménye miatt, hogy a hagyományos tárgyakat újabbakkal kell felecsereálni és ki kell küszöbölni mindazt, aminek nincsen közvetlen gyakorlati értéke. Az elv követői új tárgyakat: a naponkénti testnevelést, a gyorsírást, a

kertészkedést, a szociológiát, az autójavítást és rádiószerelést, a mindennapi élet fizikáját és kémiáját akarják behozni a régi tárgyak helyébe. A pedagógusok az oktatás elamerikanizálódását látják ebben és az alaki képzést féltik, de az új irány hívei épp azzal érvelnek, hogy sokkal jobban csiszolódik az elme oly anyagon, amelynek gyakorlati értékét maga is felismeri, mint az olyanon, amelyet csak azért kellett megtanulnia, hogy csiszolódjék. Az alaki értéket, az új irány híveinek felfogása szerint, az anyag önértéke emeli, és minthogy ma már a világtól elszigetelt, célját önmagában kimerítő tudomány sines, az értékelés alapja természetesen a gyakorlati élet síkjára tolódott el. A gyakorlatiaság elve már bevonult az iskolába és nincs jövője annak a tárgynak, amely nem igazodik hozzá tartalmában és célkitűzésében egyaránt.

Lássuk ezen általános pedagógiai elvek alkalmazását a biológiában.

Az első a tanulóknak az emberi társadalom közösségébe való beállítása. A biológia kiválóan alkalmas arra, hogy a tanulókból vallásos meggyőződésű hasznos állampolgárt, jó családfenntartót és gyermeknevelőt formáljon. Hogy ezt elérje, a tanításnak le kell tennie a szakönzés ama természetes folyamányáról, amely a biológia tanításának főcélját önmagában látja. Elsősorban nem azért tanítunk biológiát, hogy a tanulók megismerjék a tudományos rendszereket, hogy felismerjenek és névről nevezzenek egy esomó növényt és állatot, hogy latin terminusok tömegének birtokába jussanak, hanem azért, hogy a megismert állatokon, növényeken, ezek életjelenségein keresztül megszeressék a természetet, tudjanak gyönyörködni szépségeiben, megbecsüljék kincseit, felhasználják a benne rejlő erőket és általa nyújtott adományokat egyéni, családi és társadalmi életük értékesebbé, egészségesebbé és boldogabbá tételére és mindezekon keresztül imádják az Alkotót, akinek mindezt köszönhetjük. A tanításnak tehát nem szabad abból az egyoldalú szempontból kiindulnia, sem pedig ahhoz visszatérnie, hogy mi az, amit a tanuló a természet világából még nem ismer, hanem szem előtt kell tartania, hogy a biológia tanítása két tényezőn épül fel: az egyik a tanuló élete, a másik a természet élete. Az életet az élettel kell szembeállítani és kapcsolatba hozni. A tanuló életéből folyó szükségleteket a környezettanulmányozás deríti ki, a természet életét pedig a funkció- és a típus-tanítás elve domborítja ki. Mind a három elv keresztülvitele nehéz feladatok elé állítja a tanárt a tanításban. A környezet-tanulmány elve abból indul ki, hogy megismertesse a tanulókat a körülötte levő természeti világnak az ő életével összefüggő jelenségeivel. A kiindulás ezért mindig az a kölcsönhatás, amelyet az ember a természet világára és ez utóbbi az ember életére gyakorol. A tananyagot tehát úgy kell megválasztani, hogy közte és a tanuló között személyes kapcsolatot lehessen teremteni. Ez a kapcsolat legelőször a tanuló közvetlen környezetéből, később tágabb környezetéből, megelőző tanulmányaiból, iskolán kívüli olvasmá-

nyaiból indul ki. Az elv a külföldi, más világrészekben élő növények, állatok tárgyalására is kiterjed. Ezeknek is vannak olyan vonatkozásai (behozott gyümölcsök, narancs, banán, ipari termékek, krokodilbőr, elefántesont stb.), amelyek a tanuló életével, mindennapi tapasztalataival kapcsolatba hozhatók.

Az elv keresztlüvitele a felső osztályokban ütközik nehézségbe, amidőn a rendszeres tárgyalás kerül sorra. Itt ugyanis szembekerül a tárgyi követelményekkel, amelyek a rendszer teljességét, a tudományos beosztás követését, kategóriák felállítását kívánják meg. Tagadhatatlan ugyanis, hogy például az sejtek és szövetek ismertetése nehezen kapcsolódik a tanuló közvetlen környezetébe. E helyen a másik két elv, a funkció- és a típusitanítás lép érvénybe.

Minthogy a természet *életét* akarjuk bemutatni, az *élő* szervezetek működésére, a szerveknek a működésben való szerepére kell súlyt vetnünk. A tanítás középpontjában nem a szerv, hanem ennek működése áll. Más szóval: nem anatómiát és morfológiát, hanem fizioológiát és ökológiát kell a középiskolában tanítanunk. Nagyon kevés nevelőértéke van annak, hogy a tanuló el tudja sorolni például hogy hányféle levél, virágzat, termés van, de ezzel szemben észébe sem jut felvetni a kérdést, hogy egyes adott esetekben az illető növény levele miért kardalakú és miért nem nagyfelületű, miért van bojtos gyökere az egyik növénynek és miért karógyökere a másiknak. Az ilyen kérdésekre az illető növény életviszonyainak megfigyelése, tehát a környezettanulmányozás nyújt feleletet. Az anatómiai szerkezet ismertetése se azért történjék, hogy a tanuló megtudja, mi van a növényen belül, hanem abból a célból, hogy érthetővé tegye a növényben végbemenő életfolyamatok lezajlásának módját. Ha ezt a szempontot tartjuk szem előtt, lényeges megrostálásnak vehetjük alá a tananyagot. A középiskolai biológiai oktatásnak nem lehet és ne is legyen az a célja, hogy a tudományos kategóriák alapján rendszeres összefoglalását adja a természeti jelenségeknek. Ennek akkor van értéke, ha már meglevő gazdag ismereteknek oly tömegével rendelkezünk, amelynek áttekintését van hivatva szolgálni a rendszerezés. De hol vannak meg a középiskolai tanulónak azok a gazdag biológiai ismeretei, amelyek rendszerezésre szorulnának? Vissz-e magával az alsó két osztály anyagából annyit, hogy erre rendszeres felépítést alapíthatnánk? Vagy talán az a néhány növény, amelyet az őszi tanítás megkezdésére szoktunk kiszemelni, nyújtana annyi ismeretet, hogy utána egy egész évi rendszerezésre volna szükség?

A biológiai oktatás egészen hamis vágányra terelődött, amikor a tudomány rendszerének tárgyalását a középiskolába is átültette. A mai iskolarendszerünkben nemcsak a biológiában, hanem a többi tárgyban is kiütözik a felnőttek gondolkodásához való igazodás. Mintha a tanuló gondolkodásmódjában a felnőtt ember kicsinyített mása volna! Tankönyveink a nagy tudományos munkák kivonatai és legfeljebb a tárgyalás módjában igye-

keznek alkalmazkodni a tanulók színvonalához, de nem az anyag kiszemelésében és még kevésbé ennek csoportosításában. Vajjon a tudomány fejlődése azt az utat mutatta-e, hogy kezdetben volt a rendszerezés és azután jött az egyes jelenségek megismerése? Vajjon úgy kezdték-e a tudósok a természet vizsgálatát, hogy felkutatták az összes leveleket, gyökereket, terméseket, hogy alaki sajátosságait megismerjék és ezen az alapon csoportosítsák? Ellenkezőleg, a tudománynak ez az ága későbbi keletű és akkor vált szükségessé, amikor már annyi egyeddel foglalkoztak, hogy leírásukhoz bizonyos egységes terminológiára volt szükség. A morfológia a maga műszótömegeivel a tudományban is csak segéd-eszközként indult újtára az élőlény leírásának és megismerésének szolgálatában.

Ezért helytelen, hogy a tanuló még nem tudja, mire való a levél, de már ismeri különböző alakjait, részeit, állását. Az élőlények egyes részeit megismertetjük a tanulóval anélkül, hogy magukat az élőlényeket állítanók eléje. A morfológiának és anatómiának öncéllá való emelése nemcsak nagyon megduzzasztotta a tananyagot, hanem ezenfelül a biológia tanítását is megfosztotta attól a hímperától, amely valamennyi más tárgytól megkülönbözteti: a tanuló természetes érdeklődésétől és magával hozott szeretetétől. Gondoljuk csak el, akadna-e gyermek, aki valaha elhatározná, hogy rádiót, repülőgépet fog üres óráiban készíteni, ha azzal kellene kezdenie, hogy előbb megismeri az összes variométerek, rádiólámpák, csavarok és szárnyfelületek fajait, alakjait és csak miután ilyen jó előtanulmányokat végzett, látna hozzá a készülék összeállításához. A tanulót nem érdekli, hányféle audion van, hanem az, hogy mire való, miért alkalmas céljának elérésére és hogyan kell használnia. Ki ne ismerné a gyermekek örökös *miért* kérdéseit, amelyekkel szüleit zaklatják? Mindez azt bizonyítja, hogy a biológia tanítása egészen téves utakon jár, amikor a *miért*-et a *mi*-vel helyettesíti.

Az angol és az amerikai tankönyvek már régóta, a francia és a német pedagógusok pedig újabban szintén erősen hirdetik a funkcionális tanítás fontosságát. Ne szedjük szét az élő egyedet részeire, ne különítsük el ezeket egymástól, hanem szoktassuk rá a tanulót, hogy csodálja azt a harmóniát, amellyel e részek kölcsönösen bekapcsolódnak egymás munkájába, keresse az összefüggést, amely a szervek alakja és az egész szervezet élete szempontjából betöltött szerepük közt fennáll és hogy a növényben a maga egészében gyönyörködjék.

Amit eddig az egyes egyedek és részek kapcsolatáról mondtunk, az nagyjában érvényes az egész növény- vagy állatvilág és ennek részei, az egyedek viszonyára is. Tanításunk itt is a részletekbe vész el, ahelyett hogy nagy vonásokban a természet összességének szépségeit tárná a tanuló elé. Itt valóban érvényes az a közmondás, hogy a tanuló a fától nem látja az erdőt. Egy-egy rendszertani órán 20–30 új név, új állat vagy növény szerepel, legnagyobb részüket sohasem látta és nem is fogja látni

a tanuló. Legtöbbször jól vagy rosszul sikerült képét sem látta. Az egész óra csupa adat, csupa útvesztő, amelynek egyetlen haszna van, hogy elsikkadjon köztük a természet szeretete. A tanulóval nem az állattan és növénytan tudományos rendszerét kell megismertetnünk, hanem olyan növényeket és állatokat, amelyek a rendszerezés alapelveinek bemutatására jellemző tulajdonságaiknál fogva alkalmasak.

Ma már alig van tanár, aki nem hangoztatná a típustanítás elvét, de nagyon kevesen vannak, akik meg is valósítják. Legkevésbé teszik a tankönyvek. Ezek általában továbbra is ugyanúgy közlik a rendszert a maga teljes egészében, helyenként fajokig terjedő részletességgel, mint azelőtt. A szakonzás itt bizonyos fckú tárgyi önhiúséggel párosul, amennyiben nem tud lemondani az anyag legkisebb részeiről sem és feltételezi, hogy az általános műveltségnek nélkülözhetetlen része az, hogy a vándorsáska az egyenesszárnyúak közé, a szúnyog ellenben a kétszárnyúak közé tartozik. Nagyfokú felülemelkedés, a nevelés távolabbi céljainak tisztánlátása és mindenekelőtt átfogó intelligencia kell ahhoz, hogy ily értelemben meg merjük röstálni a tankönyvek anyagát. A tapasztalás azt mutatja, hogy a tanulók a mai rendszerű tanítás adathalmazait egy féléven belül igyekeznek szorgalmasan elfelejteni és már az érettségiig sem jut el belőle semmi, nemhogy az életbe vinnének valamit magukkal.

Gondoljuk meg, mit jelentene, ha a tanulóknak csak 35 növényt és körülbelül ugyanannyi állatot kellene megismernie, de az ezekre vonatkozó ismereteket oly alaposan és azzal a készséggel sajátítaná el, hogy a jellemző bélyegeket más, útjába kerülő állaton vagy növényen is azonnal felismerné. Nem érne-e sokkal többet a mai meg nem emésztett és legfeljebb terméketlen sódon elraktározott ismeretmennyiségnél az, ha a tanulóban sikerülne felébreszteni az érdeklődést és a vágyat, hogy az útjába kerülő egyes növényeket és állatokat megfigyelje, megismerje és ezt a vágyát az iskolából magával hozott általános tudása alapján, határozó segítségével ki is tudná elégíteni? Nem volna-e helyesebb, ha a rendszertani túlzás helyett megelégednénk azzal, hogy a tanulót megtaníttuk olvasni a természet nyitott könyvében?

Mindezekkel szemben felhangzik az ellenvetés: Igen, de a tanterv! A kijelölt anyagot el kell végezni, mert jön az ellenőrző főigazgató, szakfelügyelő.

Lássuk hát a tantervet! „Egyes spórás és magvas növények részletes tárgyalása. Ennek alapján a növényi test alaki tulajdonságai, szoros kapcsolatban a külső tényezők hatásával. Egy természetes rendszer váza, a főbb csoportok jellemzése, tekintettel a gyakorlatilag is fontos növényekre.“ „Az állattörzsek, főbb osztályaik, illetőleg rendjeik tárgyalása típusok alapján.“

A leányközépiskolai Utasítások ide vonatkozó része így szól: „A természetes rendszer főbb csoportjainak megismertetésére körülbelül 35 tipikus képviselő szolgálhat. A tanítás fősúlya

mindig a kiválasztott típus alapos megismertetésére essék. Egyéb növények csak annyiban említendők, amennyiben nemzetgazdasági jelentőségük van. Az emlősökről először általános képet rajzolunk, majd típusban mutatjuk be a ragadozók (kutya), repülők (denevér), rovarevők (sündisznó), rágcsálók (nyúl), páros és páratlan ujjúak (szarvasmarha, ló) rendjét. A madarak feldolgozása szintén rendek szerint történik, minden rendből egy-egy típusként szerepel“ stb.

Ezek után hol marad a tantervi követelményekre való hivatkozás jogosultsága? Ennél liberálisabb anyagkijelölést — amely a legmesszebbmenően szabad kezet enged a tanárnak az anyagkiszemeléskor — nem is lehet elképzelni. Valljuk meg őszintén, nem a tantervben, nem az ellenőrző közegekben van a hiba, hanem saját magunkban. A tanárban, aki nem akar élni a tantervben biztosított kiszemelési jogával és a tankönyvíróban, aki nem mer szembeszállni a szakemberek követelményével, amely könyvét tudománytalannak és talán hasznavehetetlennek bélyegeznék, ha nincsenek meg benne a megszokott rendszeres tudományos kategóriák a maguk elaprózottságával.

Mit kell tehát tennünk? A legelső feladat meggyőznünk önmagunkat és megerősíteni lélekkal nekilátni a tananyag kiszemelésének. Le kell szoknunk arról, hogy rabszolgái legyünk a tankönyvnek. A tanárnak joga és kötelessége, hogy a tananyagot tanítványai lelki igényeinek, szellemi képességeinek megfelelő mértékben kiszemelje. Ebben a kiszemeléskor pedig egyetlen vezető szempontunk a fentiekben tárgyalt három alapelv: a környezettanulmányozás, a funkció- és a típusitanítás elve lehet. A tankönyv nem vezérfonalunk, hanem csak segédeszközünk elgondolásunk keresztülvitelében. Hátra van a felügyelet kérdése. Természetes, hogy a főigazgatónak joga és kötelessége munkáságunk ellenőrzése, de az ellenőrzés zsinórmértéke nem a tankönyv, hanem a helyi tanmenet. Ezt sokan felesleges munkatöbbletnek, teherként tekintik, pedig a tanárnak ez a legerősebb fegyvere és védőpajzsa. Nincs olyan foglalkozási ág, ahol a tisztviselőnek joga van a maga munkájának mérőszinóját sajátkezűleg elkészíteni. Ez oly jog, amelyhez a tanárságnak szívósan kellene ragaszkodnia. A tanmenet a tanár didaktikai érzékének próbaköve, itt mutatja meg, mennyire tudja bekapcsolni tárgyának nevelő értékeit a tanításba és mennyire van tisztában a tárgy egyes részeinek nehézségével.

Második fontos alapelvünk az öntevékenység elve. Ennek érvényesítésére a természettudományok és köztük a biológia elsősorban hivatottak. Az eddig tárgyalt elvek a tananyag kiszemelésére vonatkoztak, az öntevékenység elve pedig ennek feldolgozására ad irányítást. A kettő egy-többől fakad, mert a környezettanulmányozás elve magát a tananyagot, az öntevékenység elve pedig az ismeretek megszerzésének módját teszi antropocentrikussá a tanuló szempontjából. Az elv gyakorlati keresztülvitele a biológiában azt jelenti, hogy a tanár vezető szerepe itt teljesen hát

térbe szorul és mindössze abban áll, hogy egyrészt kitűzi a megoldásra váró problémákat, azután a tanulók meginduló tevékenységét megfelelő határok közé szorítja, úgyhogy túlságosan el ne kalandozzanak, de véglegesen megállapított tévedésekbe se essenek. A probléma kitűzése mindenkor egy-egy megoldandó feladat kijelölésében áll és ez a feladat nemcsak az egész tárgykörre vonatkozik, hanem ennek egyes részeire is tagolódhatik. Ennek megfelelőleg tehát a tanár nemcsak az egész órára szóló anyagot tűzi ki a feldolgozás elején, hanem az óra folyamán ismételtlen is jelöl ki a tárgyalásra feladatokat, mihelyt azt látja, hogy az előző részletfeladatot a tanulók már kellőleg megoldották.

A tanár irányító szerepe kimerül abban, hogy ezeket a feladatokat megfelelő időpontban kijelöli a megbeszélésre, azonban ennél semmiesetre sem megy tovább és nem törekszik a tanulóknak rámutató kérdésekkel az egyes tulajdonságok felismerésében vagy következtetések levonásában segítségére lenni. Ezt a munkát a maga egészében a tanulókra bízta. A tanulók maguk hordják össze közös megbeszéléssel, egyéni megfigyeléseik és következtetéseik közrebecsátásával, tapasztalásaikról és esetleges magánolvasmányaikról szóló beszámolóval az új anyagra vonatkozó ismeretglákat. Az osztály együttes munkája a társas megbeszélés látszatát kelti, azzal a különbséggel, hogy a tanár jelenléte biztosítja a fegyelmezett rendet és esetleges közbeszólásai megóvják a megbeszélést az ide-oda esapongástól. A tanár végzi a maguk idején a kísérleteket is és gondoskodik a szemléltető anyag helyes felhasználásáról, de a megfigyeléseket és az ezekből levonható következtetéseket a tanulók végzik. Óhatatlanul megesis eközben, hogy a tanulók helytelen irányba terelődnek. Ilyenkor is a tanár feladata a helyes útra való visszatérítés. Ezt azonban nem *ex cathedra* kijelentésekkel vagy rávezető kérdésekkel teszi meg, hanem a megfigyelés vagy a következtetés helyességében való kétely támasztásával, esetleg szembeszökő lehetetlenségére való rámutatással arra serkenti a tanulókat, hogy újra rátérjenek az eredményhez vezető útra. Ebben is arra kell szoktatnia a tanulókat, hogy ne tőle várják eredményeik helyességének mgállapítását és hogy a saját munkájuk eredményességébe és megbízhatóságába vetett hitük ne legyen egykönnyen — pusztán a felmerült kétely hatása alapján — megingatható. Az egyes tanulóknak vagy ezek összességének elért eredményükért helyt kell állaniok a tanárnak esetleg szándékosan támasztott kételyeivel szemben is, ha úgy érzik, hogy helyes úton jártak. Eredményük, következtetéseik megmástitására egyedül eszközök legyenek irányadók, nem pedig a tekintély szava. Ez az eljárás tehát egyfelől ráneveli a tanulókat arra, hogy a tudományos igazságok megállapításában egyéni tapasztalataik, következtetéseik megbízhatóságába vetett hittel szálljanak síkra álláspontjuk megvédésére, de ugyanakkor megérteti velük, hogy konokságtól mentesen, önként engedjék át a teret az eszközök megvilágításában helyesnek felismert ellenvélemény számára.

A természettudományok — és ezek sorában a biológia — kiválóan alkalmasak az ezirányú nevelésre, mert a felmerülő kérdések eldöntésében nem kell a tanár nagyobb tudásában gyökerező tekintély elvéhez folyamodni, hanem a természethez megfelelő módon intézett kérdés, a kísérlet adja meg a tárgyilagosságot, igaz feleletet. A tanár támaszthat és támasszon is a tanulóiban kételyeket saját megállapításaikkal szemben, de nevelje rá őket arra is, hogy ezek a kételyek sokszor az igazság megerősítésére is vezetnek. Igyekezzék ezzel kapcsolatban megerősíteni bennük a bírálat szellemét. A tanuló nemcsak akkor végez értékes és a tanítás szempontjából eredményes munkát, ha megfigyel, következtet vagy megállapít, hanem akkor is, ha mások ilyirányú tevékenységét ellenőrzi, bírálattal kíséri, helyreigazítja vagy kiegészíti. Sok tanuló lelki alkatánál fogva talán sohasem lesz azok között, akik elsőként mondják ki az eredményt, de ezek rendszeresen észreveszik, ha az elsők közt rohanók hibát követnek el. Az ilyenek természetes fékezői az osztályban a gyors, sokszor megdöglőn vagy felületesen haladásnak és bírálatukkal helyes mederbe terelik az osztály munkáját. Ezek érvényesüléséről szintén a tanárnak kell gondoskodnia. Viszont arra is rá kell nevelnie őket, hogy ne pusztán ellenmondási kedvből vagy feltűnési viselkedésből foglaljanak állást az elhangzottakkal szemben, hanem szigorúan megalkalmazott bizonyítékok alapján. Ilyen alkalmak a biológiában gyakran kínálkoznak, amikor valamely megfigyelt jelenségből ennek okaira kell következtetni.

Mindezek megvalósítását a tanár úgy segíti elő, hogy a tanulókat önkéntes megnyilvánulásokra buzdítja. A tanulókhöz intézett kérdései arra irányulnak, hogy a tanulók saját egyéni felfogásukat tárják fel, nem pedig arra, hogy a kérdés megoldásának megtalálásában segítsék, vezessék őket. Ennek megfelelőleg a kérdések megfogalmazása is lényegesen különbözik a rávezető módszernél szokásostól. A kérdés központjában nem a tárgy, hanem a tanuló áll. Sok esetben a kérdés nem is vonatkozik a tárgyra, hanem egyszerűen csak buzdítás a tanuló véleményének nyilvánítására vagy felszólítás az elhangzott véleményre szemben való bírálat közlésére.

Pedagógiai túlzás volna azonban azt tartani, hogy az egész tananyagon végig kizárólag ezt a tanítási módot kell alkalmazni. Hangsúlyozva, hogy ahol lehet, az öntevékenységen felépülő eljárás a legeredményesebb, meg kell állapítani, hogy a tananyagban nem minden része alkalmas az ily módon történő feldolgozásra. Vannak a biológiában is oly részek, amelyeket nem lehet eszközök alapján kikövetkeztetni, például a rendszer egyes kategóriáit, mert ezek nem tények, hanem megállapodások eredményei. Az ilyeneknél a tanárnak nem szabad időt vesztegetnie a tanulók találgatására vagy a rávezetés módszerével való bajlódásra, hanem közvetlenül közölnie kell a kérdéses ismeretet. A tanár közlése azonban sohasem válhatik előadássá és viszont az öntevékenység érvényesítése sohasem keltse a tanulóban azt a



hamis gondolatot, hogy a maga csekély erejével és kevés előkészületével a természet nagy titkait maga is meg tudja fejteni. Attól is óvakodjunk, hogy az öntevékenység találgatássá fajuljon. A tanulónak nem szabad rákapnia a mindenáron hozzászólni akarásra, hanem meg kell szoknia, hogy bárminemű állásfoglalásában szerénység, önmérséklet és önbírálat vezesse.

Harmadik pedagógiai alapunk a gyakorlatiasság elve. Hangsúlyoznunk kell a pedagógiai utilitarizmus harcos ellenségeivel szemben, hogy a biológiai tanítást a hasznossági célzat hozta be a középiskolába. A természetrajz tanítása semmiesetre sem az általa elérhető nevelőcélok érdekében került első alkalommal a tantervbe, hanem az élet gyakorlati követelménye alapján. Ezt bizonyítja az első Ratio Educationis II. részének 117. §-a és a második Ratio Educationis I. rész 84. §-a.

A környezettanulmányozás elve a tananyag kiszemelésére, az öntevékenység elve a tárgyalás módjára vonatkozott, a gyakorlatiasság elve pedig a tananyag színezetét szabja meg. Valamely ismeret nagyon hasznos lehet, de a beállítás alapján mégis terméketlennek látszhatnak. A fenti elv éppen azt követeli, hogy a biológia tananyaga úgy legyen beállítva, hogy a tanuló a belőle meríthető gyakorlati hasznot mindenkor teljes mértékben felismerje. A gyakorlatiasság elve tehát nem azt mondja ki, hogy csak hasznos dolgot akarunk a biológia keretében tanítani, hanem azt, hogy amit tanítunk, azt lehetőleg mindig gyakorlati oldaláról is mutassuk be a tanulóknak. A tanítást ebből az elvből kifolyólag két feladat terheli: az egyik az értelmi, a másik az akaratí nevelés körébe esik. Először ugyanis meg kell ismertetni a tanulóval a biológia tanítása során mindazokat a gyakorlati vonatkozásokat, amelyeknek a mindennapi életben hasznát veheti, másodsorban azonban rá kell szoktatni arra, hogy ezen ismereteivel a valóságban csakugyan éljen is. A gyakorlatiasság elve nem áll meg a hasznos ismeret közlésénél, hanem azt akarja, hogy a tanuló valóban hasznot is merítsen belőle. Ez már nem oktató, hanem nevelő feladat és mint ilyen, fokozottan emeli a biológia tanításának jelentőségét. Ebben a vonatkozásban a tanítás túlnő a tárgy keretein és a gazdaságtan, háztartástan, egészségstan, mezőgazdaságtan stb. megfelelő területeire lép. Használjunk fel minden kapcsolatot, amit a gyakorlati élet biológiai vonatkozásban kínál, már csak azért is, mert ezzel fokozott mértékben tudjuk felkelteni a tanulók érdeklődését és lekötni figyelmüket. Szoktassuk rá a tanulókat, hogy ilyen kérdéseket maguk is feszegetsenek. Sohase intsük le őket, ha tudnivágyó kíváncsisággal ilyenfajta kérdésekkel zaklatnak. Sok tanár azért nem szereti a tanulók kérdezősködését, mert a kérdések váratlanul érik és lealázónak tartja a tanulók előtt annak a beismerését, hogy nem tud azonnal feleletet adni. A tanárnak le kell szállania a katedra magasságáról és le kell szoknia arról, hogy a tanulók felsőbbrendű lényt lássanak benne. Ezzel szemben sokkal nagyobb nevelő értéket képvisel és az élet valóságának is jobban megfelel, ha a tanulókkal

megértetjük, hogy a tanár is ember, véges képességekkel és véges tudással, aki nem tud mindent, de megvan a hozzáértése ahhoz, hogy amit nem tud, azt megfelelő helyen megtalálja. A tanulót is rá kell nevelni arra, hogy a megismerésnek iskolánkivüli forrásait, lexikonokat, népszerű és tudományos könyveket, folyóiratokat szeretettel és hozzáértéssel forgassa. Ha valamely kérdés váratlanul ér, akkor a legközelebbi alkalomra ígérünk feleletet, de ezt akkor igazán meg is kell adnunk. Ajánlatos, ha ilyenkor magunkkal visszük az illető forrásmunkát is és bemutatjuk ennek használatát. Ezzel is gyakorlati nevelésben részesítjük növendékeinket.

Meg kell emlékeznünk az elmondottakkal kapcsolatban a túlterhelés kérdéséről is. Hogy a biológia tanítása terén is van túlterhelés, azt csak az tagadhatja, aki sohasem kérdezte meg tanítványait vagy azok szüleit, hogy átlag mennyi időt fordítanak a tanulók természetrajzi leckéjük megtanulására otthon.

Az eddig elmondottak jórészt már megfelelték arra is, mit kell tennünk a túlterhelés elkerülésére. Összefoglalásképp álljanak itt a következők: Mindenekelőtt fel kell ébresztenünk a tanulók érdeklődését azzal, hogy őket magukat és környezetüket állítjuk a biológia tanításának középpontjába. Azáltal, hogy a gyakorlati vonatkozásokat kiemeljük, meg kell mutatnunk, hogy biológiai tanulmányaiknak valóban hasznát is veszik. Rá kell nevelnünk őket arra, hogy a természet jelenségeiben ne elszigetelt eseteket lássanak, hanem mindig a nagy összesség életének és működésének pompázó összhangját csodálják, és alkalmat kell adnunk természetes ösztönüknek, a tennivágyásnak kielégítésére. Mindezek a szempontok nemesak maguk után vonják, hanem elkerülhetlenné teszik, hogy a tanár viszont éljen a tananyag kiszemelésére vonatkozólag a tantervben biztosított jogával és ezt elsősorban saját magával szemben érvényesítse. Ha félretesszük tárgyi önzésünk megtévesztő szemüvegét és megfélezzük sokatalkarásunkat, az eredmény is fokozatosan jobb lesz és a tanulók is szívesebben fognak foglalkozni tárgyunkkal.

A magyar biológiai oktatás a történeti fejlődés során a német kultúrkörrel való kapcsolatok következtében majdnem teljes kialakulásában a német rendszer pórázán nevelkedett. Bármennyire eltér a német, különösen pedig a porosz néplélek a magyartól, iskolarendszerünk általában és a tanítás minden egyes részletében is híven másolni igyekezett a maga viszonyai között kétségtelenül elsőrangú német mintát. Így jutott biológiai tanításunk is mai helyzetébe.

Az apró-cseprő részletekben való elmerülés, a valóságtól mindjobban elvonatkozó, szinte légtüres térben mozgó könyvtanulás lassanként kiszorította az iskolából magát a természetet. Természetrajzi tanításunk gyökértelen, mert kiinduló pontja és forrása nem maga a természet, hanem a tankönyv, és léleknélküli, mert a holt betűvel nem lehet szeretetet fakasztani, lelkesedést kelteni. Unos-untalan halljuk, hogy a természet nyitott könyv,

amely mindenkihez beszél, és mégis mesterségesen elzárjuk előle a tanulókat; avagy ki találja elégségesnek a természettel való szorosabb kapcsolat megteremtésére az ősszel és tavasszal szokásos 3—4 kirándulást?

A klasszikus tárgyak tanárai féltékenyen őrzik a görög-római írók munkáinak eredetiben való olvasását azzal az áramlattal szemben, amely a nevelő értékek megvalósítását a magyar fordítások olvastatása által is elérhetőnek véli és — helyesen — azzal érvelnek, hogy a klasszikus világ szelleme az illető nyelven keresztül sugárzik ki. Mi biológusok azonban megengedtük, hogy tanításunk szubstratuma, a természet, ne a maga nyelvén szóljon ifjainkhoz, hanem a tanszergyárosok, ötletes pedagógusok közvetítő szócsövén keresztül. Ennek a természettudományi ízlésetvélyedésnek egyik igen kiáltó, szomorú igazolása, mikor elismert tanárok hirdetik, hogy a papírmasé minta sokkal alkalmasabb a tanításra, mint maga az élő növény. Lehet-e az Isten kezemunkájának látható termékeit, az élő növényeket gyári alkotások mögé helyezni, még akkor is, ha ezek a legnagyobb gonddal és hozzáértéssel készültek? Ilyen papírmaséból készült, mesterséges és mesterkéltnél világgal vesszük körül a tanulókat és azt akarjuk, hogy ebből ismerjék meg az életet a maga valóságában és szeressék meg a természetet a maga szépségében. A biológia tanítása, miközben száműzte az iskola falai közül az életet, eldoktrinésedett, kiigazítottuk a természetet és tökéletesebbé akartuk tenni a tanuló szemében, mint amilyenné Isten alkotta. Félünk attól, hogy az oroszlánszáj maga nem beszél eléggé magáért és alkotójáért, és ezért az ajakos virág megismerésére modelleket készítettünk. Amíg ez a modell arra való volt, hogy segítségével nagyított alakban, esetleg egy kissé sematizálva foglaljuk össze azt, amit az oroszlánszájon már megfigyeltünk és megállapítottunk, abból a célból, hogy kiküszöbölhessük mai tömegtanításunk hátrányait, addig még nem történt volna baj. De amidőn rájöttünk arra, hogy mennyivel megkönnyítette számunkra a tanítást a modell, mennyivel egyszerűbbé lett a szemléltetés és mennyivel kevesebb időt vesz igénybe, ha egyszerűen a modellenél maradtunk és ezért leszoktunk arról, hogy magát az oroszlánszájat is kezébe adjuk a tanulónak, akkor már veszélyes lejtőre léptünk, amelyen igazán nincs megállás. Mert a következő lépés az, hogy az iskolának nincs pénze, tehát nem vehetjük meg a drága modelleket. De talán jók lesznek az ábrák is. Ezek eleinte még színesek, később már csak a fekete nyomdafestékre bízunk a természet színpompájának elképzeltetését. A biológia tanításának a tanszeripar technikai fejlettsége szinte kárára volt, mert termékeivel kiszorította iskoláinkból a valóságot, az életet. A baj legfőbb forrása ott van, hogy e mögött pedagógiai meggyőződés rejlik. Nem kényelemszeretet, hanem az a felfogás készíti a tanárokat e szemléltető eszközök használatára, hogy így eredményesebb a tanítás. A természet is megkapja e mellett a magáét, hiszen tavasszal bevonul az iskolába a hóvirág, az ibolya, ősszel szétszed-

nek és felrajzolnak a tanulók egy-egy termést, gyümölcsöt vagy virágot stb.

Ennek a felfogásnak kiinduló pontja az, hogy a biológia tanításában még mindig túlbecsüljük az ismereti elem bővítését és nem érvényesítjük eléggé a nevelő szempontokat. Sokkal fontosabbnak tartjuk, hogy a tanuló megismerje például az ajakos virág szerkezetét, mint hogy a virágot megszeresse, színpompájában gyönyörködjék. Elfelejtjük e mellett, hogy az ismeret ritkán kelt érzelmeket, de az érzelem nagyon gyakran válik az ismeret forrásává. Nem mindig szeretjük meg, amit jól ismerünk, de minden esetben igyekezzünk megismerni azt, amit szeretünk. Már pedig a középiskola biológiai tanításának elsősorban az volna egyik főcélja, hogy a tanuló egész életére indítékot szerezzen a természet élőlényei iránt való érdeklődésre, aminek útja ezek megszeretésén, a velük való bízódás örömein keresztül vezet.

A biológia tanításában kell talán legsűrűbben megvalósítanunk Rousseau-nak közhellyé vált elvét: vissza a természethez! A természetnek magának kell bevonulnia az iskolába, amennyire csak lehet és ezenkívül az iskolának kell kimennie a természetbe. A következőkben rámutatunk azokra a módzatokra, amelyek ezt lehetővé teszik.

A szemléltetés a biológia tanításának az az eszköze, amelynek segítségével közvetlen kapcsolatot teremtünk a tanuló és az élő természet között. Célja hármas: nevelő, képző és oktató. A nevelő célokról már az előbbieken bőszégesen megemlékeztünk. Azok a nevelőértékek, amelyeket a biológia tanításával el akarunk érni, a szemléltetésen keresztül valósulnak meg. A szemléltetés képző értéke abban nyilvánul meg, hogy a tanulót megtanítjuk megfigyelni, megfigyeléseit szavakba foglalni, a lényegest a lényegteltől megkülönböztetni, tárgyilagosan állást foglalni, okozati összefüggéseket keresni, szóval megtanítjuk nyílt szemmel járni a természet tüneményei közt. A szemléltetés oktató célja pedig az, hogy a tanuló tárgyi érdeklődését emelje és a tanultakat a saját élményszerű tapasztalatain keresztül maradandóbban rögzítse.

Ezeket a célokat úgy érjük el, ha lehetőleg tág teret engedünk a tanulók tevékenységének oly értelemben, hogy a jellemző bélyegeket ők olvassák le. Ezért kevésbé eredményes a szemléltetésnek az a módja, amikor előre bejelentjük az illető növény vagy állat tulajdonságait és állításunk igazolására bemutatjuk a szóbanforgó tárgyat. Eredményesebb, ha a tanulók előbb megtekintik a kérdéses testet és azután állapítják meg tulajdonságait. Ez a mód feltételezi, hogy a tanulók valamennyien láthassák a szemléltetett tárgyat. Iskoláinkban a szemléltetésnek többféle alakja honosodott meg. A legegyszerűbb, amikor a tanár felmutatja az illető tárgyat. Ez az eljárás nem jelent idővesztést, azonban legtöbb esetben nem számol azzal, hogy a felmutatott tárgy a harmadik-negyedik padból már alig, a hátsó padokból pedig egyáltalán nem látható. Ezért ily módon csak nagyobb

tárgyakat lehet szemléltetni. Szokásos az is, hogy a tanár a padok közt végighordja a szemléltetendő tárgyat. Ez a mód kétségkívül előnyösebb az előbbinél, mert minden tanuló közvetlen közelből tekintheti meg az illető tárgyat, azonban hosszabb időt vesz igénybe és a tapasztalás szerint mindig fegyelmetlenkedésre ad alkalmat. Az egyes tárgyak körözése a tanulók között rendszeren nagyon hosszadalmas, a körüladott tárgy többnyire elakad vagy csak akkor ér el egyes tanulókhöz, amikor a tárgyalás már jóval előbbre haladt. Legcélravezetőbb, ha az illető tárgyat annyi példányban osztjuk ki, hogy minden tanulónak, esetleg kettésével vagy padonként jusson egy-egy. A kiosztás maga kellő gyakorlat után nem kerül sok időbe. Csak ez az eljárás biztosítja azt, hogy minden tanuló megfigyelhesse az illető tárgyat.

Ez a növénytanban a legtöbb esetben megvalósítható, az állattanban kevésbé, bár itt is törekedni kell erre. Egy-egy légy, hernyó, báb, cserebogár, pók stb. mindig akad. Nem kifogás, hogy a tárgyalás idejében az illető növény vagy állat nem hozzáférhető. A természetet nem lehet a tankönyv sorrendjéhez kényszeríteni, hanem a tanításnak kell igazodnia a természethez. Ezt nemcsak a környezettanulmányozás elve, hanem a józan ész is követeli. A tárgyalási sorrend fikeió, és elképzelhetetlen, hogy a fészkes növény tárgyalása függhetne attól, hogy előzőleg megismerték-e már a tanulók a virágtalanokat vagy az ajakosakat. A rendszeres tárgyalási sorrendhez való ragaszkodás is egyik oka annak, hogy kiszorítottuk az iskolából az életet. Minden növényt és állatot akkor kell tanítanunk, amikor hozzáférhető és ebben semmiféle tankönyvi sorrend vagy helytelenül értelmezett tudományos szempont nem jelenthet akadályt. Ez áll még a felső osztályokra is. Az élő növényeken és állatokon való tanításnak messzemenő jelentősége van nemcsak tárgyi, hanem nevelő szempontból is. Gondoljunk az elkényeztetett ú. n. úri gyermekekre, nem városit mondok, mert ez a típus falun épp oly elterjedt, mint városban. Ezek valami csodálatos ellenszenvvel, mondhatni félelemmel néznek minden élő állatra. A szelid gyíkot meg sem merik simogatni, nem szólva arról, hogy gyűlölettel tekintenek a békára és hisztérikus sikongásba kezdenek, ha nyaraláskor véletlenül hozzáérték egy földi gilisztához. Ezt a parfömbe burkolt természetrajzi oktatást az élet realitásával kell kieseríteni. Szokja meg a tanuló, hogy az élőlények, sem a növények, sem az állatok nem gerjesztenek utálatot és nem kell félni tőlük. Ezzel szemben áll a falusi gyermek állatkínzása. Ennek viszont az iskolában kell megtanulnia, hogy az állatok is érző teremtményei Istennek, egy magasabb gondolat megtestesítői és akár hasznosak, akár károsak, nem szabad őket kínozni.

Az élő állatok bevonása a tanításba nagy mértékben könnyíti a tanuló munkáját, mert nem a könyv betűit kell megtanulnia, hanem saját megfigyeléseit. Az élő állat mindig ad alkalmat megfigyelésre, észlelésre. Mi felnőttek azt hisszük, hogy a gyermek úgyis ismeri és naponként megfigyeli az egyes állato-

kat, elég, ha ezekre a megfigyeléseire hivatkozunk. Pedig ebben nagyot tévedünk. A gyermek sok felnőttel együtt esukott szemmel jár a világban, ezerszer játszott a kutyával, és ha kérdjük, nem tudja elmondani, hogyan rág esontot, miképen iszik vizet. A tanuló szemét meg kell nyitni az élőlények megfigyelésére, rá kell eszméltetni arra, hogy az állatoknak minden egyes mozdulatában, a legkisebb fűszálban is van, ami gondolkodásra, következtetésre ad alkalmat.

A kutya csontvázáról épp úgy nem lehet és nem is szabad a középiskolában a kutyát megismertetni, ahogyan az építészeti stílusok szépségét nem lehet alaprajzokon szemléltetni. Talán különösnek hangzik, hogy a kutyáról szóló tanításkor a kutya-nak, a macskáról szóló magyarázatkor a macskának, az egér tárgyalásakor az egérnek és így tovább, a galambnak, a tyúknak élő alakban is ott kell lennie a tanulók előtt. Sokan talán bizarr ötletnek tartják még ezt egyelőre, talán még a szakemberek is mosolyognak, de a gyakorlat máris igazolja és a jövő meg fogja valószínűsíteni. Ily irányú tanítás külföldi iskolákban megszokottá vált, hazai iskoláinkban is voltak már elvéve kísérletek, amelyek nagyon biztató eredménnyel jártak.

Az élő állatoknak az iskolában való tartását a terrárium és akvárium, a növényekét az iskolakert szolgálja. A terrárium nem jelent külön területet és nem is kell egységesnek lennie. Az udvaron levő kutyaól, tyúkketrecek, galambdúcek, a pincében elhelyezett hordók, kisebb állatok, egér, teknősbéka, béka, sündiszó részére, a szertárban levő megfelelő edények, ládák alkalmasak a terrárium helyettesítésére. Az állatok etetését, gondozását és ezzel kapcsolatban megfigyelések végzését felelősség mellett váltakozó csoportokban a tanulók látják el. Ezzel felelősségérzetre és arra szoktatjuk őket, hogy szeretettel bánjanak az állatokkal. Célszerű megfigyelési naplót is vezetettetni. Ebben benne lehet két-három sorban, hogy mit és mennyit adtak enni az állatoknak, hogy elfogyasztották-e, amit kaptak, hogy mikor eserélték ki a vizet és milyen megfigyeléseket tettek. Ugyanez áll az akváriumra is. Óvatos kísérletek is folyhatnak a tanár vezetése alatt; például különböző fajtájú eledeleket raknak az állatok elé és megfigyelik, melyiket eszik meg stb.

A tanórának mindig úgy kell lefolynia, hogy az illető állat is jelen legyen, ha nem lehet a terembe hozni, akkor kimegyünk az udvarra. A tanulók ilyenkor beszámolnak arról, hogy mit figyeltek meg, és ezek alapján történik az állat életmódjának összeállítása.

Azonban nemcsak az iskolában kell élő állatokat tartani, hanem amikor lehet, hozassunk ilyeneket a tanulókkal is az órára, például legyet, selyemhernyót, cserebogarat, vizibogarakat, gilisztát stb. Neveljük a tanulókat arra, hogy az ezekről szóló órára maguk is gyűjtsenek, természetesen kegyetlenkedés nélkül.

A természetrajz tanításának eredményesebbé tétele szempontjából az iskolakert fontossága abban rejlik, hogy lehetővé

teszi az oktatásban sorra kerülő növények szemléltetését, biológiai és fiziológiai megfigyelések (például megporzás) és kísérletek végzését (például a trágyázás módjai és eredményei). A tanár nem rándulhat ki minden órán a tanulókkal a szabad természetbe. Az iskolakert a kirándulásokat nem teszi ugyan feleslegessé, de mindenesetre hathatósan és eredményesen pótolja, annál is inkább, mert itt a tanárnak kis helyre sűrítve módja van mindazt bemutatni, amit a szabad természetben esetleg csak hosszas járkálás, keresgélés után talál meg. A helyes terv szerint ültetett iskolakert minden időben ellátja a tanárt azokkal a növényekkel, virágokkal, termésekkel, levelekkel, amelyekről a tanításban szó esik, és így végre megszünteti azt a szomorú rendellenességet, hogy a gyermek mindezeket képeken és modelleken ismerje meg. Az iskolakertnek városi iskolában az a hivatása, hogy a körengtetegbe zárt gyermekek a valóságban is lássanak búzát, rozstot, zabot, babot, lent, kendert, burgonyát, kukoricát stb. Éppen ezért az iskolakertnek nem szabad exotikus, különleges növények gyűjtőhelyének, sem kicirkalmazott angol virágoskertnek lennie, hanem a tanítás anyagához kell igazodnia. Az iskolakert arra is jó, hogy a tanulók személyes foglalkoztatásával módot nyújtson a pedagógia legfontosabb követelményének, az öntevékenység elvének kielégítésére. Az iskolakertben minden munkát, az ásástól, ültetéstől, gereblyézéstől kezdve a gyomlálásig, az ágyak elkészítéséig a tanulóknak maguknak kell végezniök, és ebbe a munkába kapcsolódik bele az iskolakertben való foglalkoztatás nevelő értéke. A tanulók mindenekelőtt megismerik a saját munkájuk örömét, és ha az ásásban feltörik a kezük, annál nagyobbra értékelik annak a földművesnek a munkáját, aki mindennapi kenyerükért fárad és izzad. A mi ifjúságunkban, sajnos, úgysis erősen lábrakapott az úrhatnámság; nem árt, ha megtanulják, hogy a paraszt szó nem lekicsinylést, megbélyegzést, hanem kemény, becsületos munkára utaló, tiszteletreméltó foglalkozást jelent.

A pedagógia legnevesebb külföldi művelői, Dewey, Kerschesteiner, Findlay, Deeroly nyomatékosan felhívják a figyelmet arra, hogy az iskolának mindinkább előtérbe nyomuló feladata az ifjúság irányítása a szabad idő méltó és hasznos felhasználásában. A gépipar fejlődése mindjobban feleslegessé teszi az emberi erőt, és az emberiségnek mind szélesebb és szélesebb rétegei nem tudják, mit kezdjenek az idejükkel. Az ifjúságot tervszerűen és céltudatosan rá kell nevelni arra, hogy szabad idejét mivel és hogyan töltsse el, különben martalékává lesz a társadalmi rendet veszélyeztető irányzatok propagandájának, vagy a moziörmülethez, sportörmülethez hasonló tömegbetegségek áldozatává válik, vagy pedig unalmában az alkohol, morfin és más kábítószerek rabja lesz. Az iskolakert kiváló eszköze az ezirányú nevelésnek. Az a tanuló, aki megszokta a növényekkel való bibelődést és megszerette a természetben való munkát, egész életére elfoglaltságot szerzett. A kerti foglalkozás sok káros hajlamot vezet.

Aki Németországban utazik, tapasztalja, hogy minden város közelében százával vannak a felparcellázott kerteskék, weekend-bódékkal, ahol sokkal méltóbban töltik az emberek szabad idejüket, mint a kocsmában. Csak röviden mutatunk rá arra, hogy a kerti munka megszeretésének az egyén életében gazdasági jelentősége is van, és sok tisztviselő a mellett, hogy a kertben való foglalkozással egészséges módon váltja fel hivatali szobája poros levegőjét, családja asztalát olcsó és friss élelmiszerral látja el. Az iskolakertben való foglalkozás végezetül növeli, finomítja a tanulók esztétikai érzékét is. Az a tanuló, akár fiú, akár leány, aki hozzászokott, hogy kigyomlálja a gázt, kiegyengesse az egyes táblák mesgyéit, szépen elrendezze a növényeket, természetszeretétét felnőtt korában, a családi otthonba is elviszi. Ezt télen nyáron virággal, zöld növényvel díszíti és örömmel gondol az iskolára, amely megtanította arra, hogyan kell otthonát kelleme-sebbé, szebbé tenni.

Félreértések elkerülése végett hangsúlyozni kell, hogy a tanulóknak az iskolakertben való foglalkoztatása nem jelent számukra újabb terhet, elfoglaltságot, mert ennek a rendes természetrajzi óra alatt kell megtörténnie. Lehet, hogy ennek talán áldozatul esik az anyagnak egy kis része, de ezért bőven kárpótol az elvégzett anyag intenzitása és az előbb felsorolt nevelő értékek gyümölcsöző hatása.

Ha iskolakertre nincs hely, ugyanezeket a növényeket hordóban, ládában, cserepekben kell tenyészteni. De ismét nem dísznövényeket, hanem a tanításban szereplőket. Ugyancsak ily eszközök felhasználásával végezzük az élettani kísérleteket is (csiráz-tatás, trágyázás, lélekzés stb.). A szertár és az előadóterem mindig legyen tele élő, zöld, esetleg virító növényekkel. Ez az iskolai komor hangulatot otthoniassá teszi. Az órákat, amikor csak lehet, az iskolakertben tartjuk meg, felhasználva ennek élő anyagát a tanításban.

A kirándulások célja tárgyi és nevelő. A tárgyi cél kettős: 1. a szükséges szemléltető anyag összegyűjtése, 2. az iskolában nem végezhető megfigyelések megejtése.

A szemléltető anyag gyűjtése részben a tanításban közvetlenül felhasználható, részben pedig későbbi használatra szánt, esetleg konzerválandó anyagra vonatkozik. A tanítás sokkal közvetlenebb, ha a tanuló a saját maga által gyűjtött anyagról tanul az iskolában, másrészt ez is a környezettanulmány elvét elégíti ki. A gyermeknek minden általa gyűjtött növény vagy állat (hernyó, lepke, giliszta) egy-egy élményt jelent, és ha a tanítás ehhez kapcsolódik, az ily módon szerzett ismeret nemcsak maradóbb, hanem a tanuló szemében értékesebb is. Az ilyen kirándulásokat természetesen tervszerűen kell előkészíteni. A tanárnak tudnia kell, hogy a szóbanforgó növényt, állatot vagy ásványt hol találja meg legbőségesebben és az mikor virít, mikor él, mikor van szabadon. A kirándulási tervezetnek szoros összefüggésben kell lennie a tanmenettel. Ilyen kirándulásból azon-



ban nem elég kettő-három, hanem amíg lehet — és a természetben majdnem egész évben lehet valamit találni —, minden héten ki kell menni és gyűjteni kell az anyagot. A tanár természetesen nem mehet minden osztállyal. Ezért kirándulási tervezetének arra is ki kell terjednie, hogy arányosan és az egyes osztályok tananyagával kapcsolatosan ossza be a kirándulásokat. Amikor az alsó osztályok olyan részt tanulnak, melynek szemléltető anyagát maguk is be tudják szerezni (például termések), akkor a tanár inkább a felső osztályokkal rándul ki. Ha elkerülhetetlen két osztály anyagának összeesése, akkor kevésbé népes osztályokat össze is vonhat. Bekapcsolhatja azonban a eserkészetet és más tárgyat is. Ugyanaz a kirándulás egyidőben lehet játékdélután vagy műtörténeti, földrajzi, eserkészkirándulás és félórás időtartamban természetrajzi gyűjtés. Nagyon népes osztályokkal azt is megteheti, hogy csoportokban váltakozva rándul ki és ilyenkor két osztálynak egy-egy csoportját egyesíti. A gyűjtő kirándulásokon gyűjtött anyagot a tanulók vagy hazaviszik és az illető órára magukkal hozzák, vagy pedig együttesen az iskolában helyezik el. Az előbbi azért jobb, mert a tanuló személyes kapcsolat fűzi a gyűjtött növényhez, állathoz és ezenfelül otthoni gondozása olyan kötelezettséget ró rá, amelynek ismét nevelési szempontból van jelentősége. A tanulókat természetesen ki kell oktatni, hogy a gyűjtött növényeket, állatokat mi módon kell eltartani, gondozni, amíg feldolgozásuk az iskolában sorra kerül. Az iskolai kirándulásnak másik célja olyan egyedek gyűjtése, amelyeknek szemléltetése később fog sorra kerülni és ezért ezek bizonyos fokú konzerválásra szorulnak. Az ilyen gyűjtésnek sem szabad átabotában történnie. A tanárnak tudnia kell, hogy milyen növényi részekre, mily állatokra, termésekre vagy gubókra lesz szüksége az év folyamán különösen akkor, amikor nem lesz módjukban külön kimenni ezekért a természetbe. Ezeket az erre alkalmas időben kell összegyűjteni, még pedig oly példányszámban, hogy valamennyi tanulónak jusson. Ebben a munkában előnyösen felhasználhatja a tanár a tanulók segítségét.

Itt kapcsolódik a tárgyalásba a tanulók saját gyűjteményeinek kérdése. Vannak, különösen a szülők körében, akik ezeket elítélik, mert a tanulók újabb megterhelését látják bennük, mert nem szeretik, ha a gyermekek az otthon telehordják gazzal, mert a szép kiállítású növénygyűjtőkben, lepkehálókban újabb költségeket látnak. Sokan, még szakemberek is, ellenzik a tanulók gyűjteményeit, mert barbarizmusra vezet, ha a gyermekek gyűjtés címén válogatás nélkül tördelik a virágzó gallyakat, fölöslegesen kinozzák gombostűre való felszurkálással az állatokat.

Mindezek az aggályok helytállóak és óvatosságra intve a tanárt, megmutatják a módját annak, hogyan kell az ilyen gyűjtéseket irányítani. Mindenekelőtt meg kell állapítanunk, hogy a gyermek lelkiületének jellemző vonása a gyűjtőszenvedély. Nem is beszélve a bélyeggyűjtésről, a gyermeknek a színes üveggyöngyöktől a használt villanyosjegyekig mindenre kiterjedő gyűjtő-

hajlamát az iskola egészséges irányba terelheti és a tanítás szolgálatába állíthatja, ha olyan természeti tárgyak gyűjtésében vezeti le, amelyeknek az iskolában is hasznát veszi. De hogy e gyűjtés valóban megfeleljen céljának, elsősorban arra kell irányulnia, hogy az iskolai munkát kiegészítse. A tanulónak abban a tudatban kell gyűjtenie, hogy érdemes, komoly munkát végez, amelynek majd hasznát is fogja látni. Ezért a tanár már az év elején úgy tervezze meg a tanulók gyűjtését, hogy okvetlenül kiegészítse a rendes iskolai munkát, és úgy jelölje meg az anyagot, hogy szervesen bekapcsolódjék a tanításba. Ez úgy történik, hogy egyrészt szemléltető anyagnak használjuk fel, másrészt pedig rendszerezési alapnak. A szemléltető anyagként szereplő növényeknek és állatoknak vagy ezek testrészeinek nevét a gyűjtés megindításakor meg kell programmszerűleg jelölni, hogy a tanulók ne találomra, hanem tervszerűen járjanak el. Azt is meg kell mondani, mely időben vagy helyen legalkalmasabb az illető növény vagy állat gyűjtése. Természetesen arra is ki kell oktatni a tanulókat, hogy miképen történik az illető növény vagy állat konzerválása. Itt kiváló alkalom nyílik nevelő ráhatások kifejtésére. A vandál pusztítások ellenében szeretetteljes bánásmódra kell szoktatnunk a tanulókat, hogy csak megfelelő helyen késsel vágják és ne törjék a növényeket, hogy ne gyűjtsenek többet, mint amennyit fel is tudnak használni, hogy ne hagyják kínlódni az állatokat stb.

Ha a tanulók gyűjtését rendszerezési alapnak akarjuk felhasználni, akkor éppen ellenkezőleg szabadabb teret kell hagynunk a tanulók szellemi tevékenységének. Ebben az esetben csak azt jelöljük meg, hogy a gyűjtést milyen szempont szerint kell végezni, például: a leveleket alakjuk, szélük, a terméseket elterjedésük módja, a rovarokat a szájrészük alakja, a bőrképleteket alakjuk és szerepük szerint stb. Itt kapcsolódik bele a rendes tanítás keretébe a tanulmányunk elején elvetendőnek ítélt rendszerezés kérdése. Miután a tanuló már megismerte főbb típusaiban a növényvilágot, gyakorlatot szerzett a növénynek mint egésznek megfigyelésében és leírásában, önként kínálkozik a rendszerezés feladata. Ez azonban ne legyen a könyvből kellő tapasztalati ismeretek híján történő leketanulás, hanem a tanuló gyűjtőmunkájából, az egész növényvilág típusain végighaladó ismereteiből fakadó összefoglaló ismétlés. Úgy adunk az ismétlésnek tartalmat, ha lélekölő lekefelmondás helyett ilyen új, a tanulók által egyénenként feldolgozott szempontok alapján újítjuk fel a régebben megszerzett ismereteket. Ebben a munkában nem szabad a teljességhez ragaszkodni. Ha a határban nem teremne ujjasan összetett levelű növény, nem fog a tanuló sokat veszteni az általános műveltség szempontjából, ha ezt a levelet meg sem említjük. Hiszen annyi minden van, amit nem tudunk mi magunk sem és mégis művelt emberek vagyunk.

A gyűjtések a két említett cél bármelyikéből folyjanak is, mindenkor a tanulók kezűgyességének fejlesztésére is szolgálja-

nak. Ezért ne pompás gyári dobozok és készen vett növénypresek stb. felhasználásával történjenek. Igyekezzünk ránevelni a tanulókat arra, hogy ezeket leleményességük és kezűgyességük csillogtatásával maguk készítsék. Ez hozzátartozik a munkaiskola fogalmának megvalósításához. A gyűjtéseket a tanulók szépérzékének fejlesztésére is fel kell használni. Igyekezzenek mindent eszesen, rendszeresen összeállítani és tisztán tartani. Ezen nevelő értékek ki-domborítását az év végén rendezett kiállítások a nemes versengés útján még csak fokozzák. Az ily irányú munkásság a tanuló egyéniségének megítélésére is újabb szempontot nyújt a tanár-nak. A tanulók saját gyűjtésének a kirándulásokkal együtt értékes kísérő eredménye az a nevelő hatás, amelyet a szabad természetben való időtöltés hoz magával. A tanuló egész életére megszereti a szabadban való tartózkodást, mert nem unatkozik a természet ölen, hanem minden fűszálban, minden hangya megfigyelésében érdekes elfoglaltságot talál. A természet szépségében való gyönyörködés elsajátítása az erdő-mező kémlelésében, tisztántartásában és védelmében is meg fog nyilvánulni.

A tanulók saját gyűjtéseinek anyaga nemcsak kiegészíti, hanem valósággal megelőzi a szertári anyag alkalmazását a szemléltetésben. A szertárban csak a legritkább esetekben halmozhatunk fel minden egyes fajból annyi példányt, hogy valamennyi tanulónak jusson belőle. A szertár fejlesztési programjában mindig szem előtt kell tartani a tanulók gyűjtési lehetőségét. A tanárnak jól kell ismernie az iskola környezetének biológiai képét, a szertárba oly tárgyakat kell beszereznie, amelyeket a tanulók nem gyűjthetnek.

A konzervált egyedek közül a préselt, szárított növényekkel a helyzet kedvezőbb, mint az állatokkal, mert azokat több példányban nagyobb költség nélkül szerezhethetjük be és kisebb helyen raktározhatjuk el. A kitömött állatokat általában csak egy példányban lehet beszerezni, éppen ezért szemléltetésüket fokozottabb körültekintéssel kell végezniük. Akár az előadásztalra állítjuk, akár körülhordozzuk őket, legyen rá gondunk, hogy minden tanuló jól és elég ideig lássa. A megfigyeléseket itt is csak akkor foglaltatjuk szóba, amikor már valamennyi tanuló látta a bemutatott tárgyat. Ez azonban sok időt kíván és hátráltatja a tanítást. Ezért ajánlatos, hogy ezeket a tárgyakat a tanteremben vagy a folyosón levő szemléltető szekrényben néhány nappal előbb közszemlére tegyük ki, hogy mire tárgyalásukra sor került, a tanulók már ismerjék őket.

Az anatómiai készítményeknek a középiskolai oktatásban kevesebb jelentőségük van. A tanítás a belső részek elhelyezkedésére nem terjed ki vagy csak a legritkább esetekben. A tanulóknak viszont legtöbbször hiányzik az ilyen készítményekből való tanulás feltétele: a kellő hozzáértés. Legtöbbször értelmetlenül, nagyon sokan idegenkedve, ha nem undorral nézik ezeket a készítményeket, anélkül hogy különösebb hasznót merítenének belőlük.

Éppen ezért beszerzésük drágaságuk miatt is csak másodrendű jelentőségű.

A múzeumok látogatása azért nagyon fontos, mert egészséges módon bővíti ki a típusanítást kereteit. A tanuló a múzeumból egészíti ki ismereteit olyan állatokra vonatkozólag, amelyek a tanításban nem szerepeltek. Elég, ha ezek az új ismeretek csak a szemléletre épülnek. A tanuló tudja meg, hogy a rendszertani bélyegek alapján melyik tanult típushoz kell sorolnia az újonnan látott állatokat és jegyezze meg fontosabb külső ismertető jeleket; nagyságukat, alakjukat, színüket stb. Ezeket a megfigyeléseket a tanár az illető állat esetleges kárával vagy hasznával egészítheti ki. Az ilyen értelemben vett múzeumlátogatásnak azonban csak akkor van gyakorlati haszna, ha az elvégzett anyaghoz csatlakozik. Helytelen tehát a látogatáskor szabadjukra engedni a tanulókat, hogy tetszésük szerint kóboroljanak a sok látnivaló között. A látogatásnak komoly munkában kell lefolynia. Ajánlatos egy-egy nagyobb egység, például az emlősök, madarak, rovarok elvégzése után felkeresni a múzeumot és az egész látogatást e csoport ott megtalálható tagjainak szentelni. A tanár irányításával a tanulók megbeszéléseket folytatnak, összehasonlításokat és megfigyeléseket végeznek. Ezért célszerű a látogatást nem a nagyközönséggel egy időben, hanem a múzeumi vezetéssel való megegyezés alapján máskor végezni.

Különös, hogy amikor nagy buzgalommal látogatjuk a múzeumokat, legtöbbször elfelejtkezünk arról, hogy minden iskolának magának is van sokszor nagyon értékes múzeuma. A szertári anyagot korántsem használjuk ki oly mértékben, ahogyan a befektetett értékek megkövetelnék. Megelégszünk azzal, hogy amikor egy-egy állat sorra kerül az órán, bemutatjuk és azután ismét a por lepi. Minthogy ajándékozás, esetleges tantervváltoztatás, a tanár saját gyűjtése folytán a szertár mindig sokkal több állatot tartalmaz, mint amennyit tanítani módunkban van, ez a felesleg sohasem érvényesül. Ezért rendszeressé kell tennünk a szertár látogatását. Egy-egy összefoglaló órát a szertárban tarthatunk meg, ahol az összes tanult és nem tanult állatok egymás mellett vannak és a tanulók megtehetik összehasonlító megfigyeléseiket.

Minthogy a szertár célja nem a népművelés, sem a tudomány művelése, hanem feladata egyenesen a tanítás szolgálata, a szertári anyag elrendezésében sem a muzeális szempontok az irányadók, hanem a tanítás érdeke. Ez pedig megköveteli, hogy az egy-egy állatra vonatkozó összes szemléltető anyag együtt legyen. Egészen helytelen a kitömött állatot, a esontvázat, a situs-készítményt és a tojástartó külön-külön szekrényben, egymástól távol elhelyezni. Ezek együvé tartoznak, mert a tanítást nem összehasonlító anatómiai szempontok irányítják, hanem a típus egységes képének megismerése.

Csak az élő és konzervált természeti valóságok bemutatása után következhetnek a képek és falitáblák szerepe a tanításban. Semmi esetre ne akarjuk a képekkel és modellekkel helyettesíteni

a természetet. Ezek tehát elsősorban akkor jutnak szerephez, ha az illető növényt vagy állatot a valóságban nem tudjuk bemutatni. Elsőséget élveznek a színes képek. A képek és modellek szemléltetésében ugyanazok a szempontok irányadók, mint a többi szemléltető tárgyra nézve. Először gondoskodnunk kell arról, hogy minden tanuló jól lássa őket. Nem csekély feladat megtanítani a tanulót arra, hogy az egy síkra vetített képből meg tudja alkotni a térbeli valóságot, vagyis a térbeli látásra, a képek helyes leolvasására is külön meg kell taníttatni a tanulókat. A kép ne a tanár állításának igazolására szolgáljon, hanem inkább arra, hogy a tanuló a képen is gyakorolja megfigyelő képességét. Ezen célok érdekében a fali képeket éppúgy ki kell egy ideig függeszteniük jól látható helyen, amint a készítményeket kiállítjuk, mielőtt tárgyalásukra sor kerül. Állandó kifüggesztésük nem ajánlatos, mert rongálódnak, a por ellepi őket, a tanulók befirkálják és főleg mivel megszokottá válnak, még mielőtt a tanuló érdeklődési köre odáig jutott volna, hogy a megkívánt tanulástól levonja belőlük. A jellemző tulajdonságoknak a képekről történő leolvasása éppoly jártasságot igényel, mint a grafikon olvasása. A tanulókat ebben is gyakorolnunk kell. Ez úgy történik, hogy a képeken ábrázolt tulajdonságokat a tanulóknak kell megállapítaniuk. A képek szemléltetése akkor helyes, ha alkalmul szolgál a közös feldolgozásra és megbeszélésre. Meg kell még emlékeztetni e helyen egy nagyon gazdag képanyagról, amelynek felhasználása esodálatos módon a legkevésbé ment át a gyakorlatba. Ez a tankönyv ábráinak sokasága. Ezekről többnyire elfeledkezünk, illetőleg szemlélésüket a tanulóra bízjuk. Pedig a tanulók maguktól a legritkább esetben használják fel a tankönyv ábráit tanulmányaik elősegítésére. Kísérletekkel igazolható, hogy a könyv ábráira alig vagy egyáltalán nem emlékeznek, és ha eléjük tesszük őket, nem tudják magyarázni. Pedig azáltal, hogy a tanításba ezeket az ábrákat is bevonjuk, szorosabbá fűzzük a tanuló és könyve között a kapcsolatot, s a tanuló szívesen fogja lapozni a könyvet, mert az ábrákban támpontokat talál munkájához, másrészt érdeklődését is fokozzák.

Meg kell említenünk a szemléltetés legegyszerűbb eszközét, amelynek egy órán sem szabad hiányoznia: akrét. A tanár táblai rajzainak a biológia tanításában nagy értékük van. A rajz sok esetben világosabb, kifejezőbb és minden esetben maradandóbb az elhangzott szónál. Ezért nemcsak eredményesen kiegészíti, hanem nagyon sokszor helyettesítheti is a beszédet. A rajz jelentősége a biológia tanításában az, hogy számos bonyolult szerv működését könnyen érthetővé és áttekinthetővé tehetjük néhány egyszerűkrétavonás segítségével. Minthogy a táblai rajz nem készen kerül a tanuló szeméi elé, hanem az egyes részek tárgyalásának sorrendjében a szemük előtt születik meg, elválaszthatatlanul rögzítődik a szóbeli tárgyaláshoz. A tanár rajzát minden tanuló köteles a maga füzetébe is lerajzolni, úgyhogy a táb-

lai rajzhoz fűződő tárgyalás oly emlékképeket hagy hátra, amelyek a látási, hallási és mozgásos képzetek hármasságával kapaszkodnak a tanuló emlékezetébe. A táblai rajz ne legyen térbeli, távlatos, hanem egyszerű vonalrajz és mindig vázlatos; csak a lényegre terjedjen ki, de ne legyen felületes. Mindig nagy gonddal készüljön és ne bizzon semmit a tanuló képzelő tehetségére, hanem fejezzen ki mindent, amit a tanár mondani akar vele. A táblán való rajzolás jártasságot kíván, ezért gyakorolja magát benne a tanár. Rajzait sokszor nagyobb távolságból is nézze meg, mert ilyenkor jobban kiemelkednek fogyatkozásai. Nem szabad szem elől téveszteni, hogy a táblai rajz mindenkor csak kiegészíti a szemléltetés egyéb eszközeit, azonban sohasem helyettesítheti őket. Módszertani alapon ezt úgy is mondhatjuk, hogy a táblai rajz mindig csak magyarázó jellegű lehet, a szemléltetés többi eszközei pedig a megfigyelés tárgyai. A tanár táblai rajzát a tanulóknak is le kell rajzolniok füzetükbe. Ezt nemcsak azért követeljük meg, hogy a tanár munkája közben elfoglaljuk a tanulókat is, hanem főleg azért, hogy a rajzhoz fűződő ismeretet ezzel is elmélyítsük, másrésztől, hogy a rajznak, mint kifejező eszköznek használatát a természettudományos vonatkozásban is gyakoroltassuk velük. Lehetőleg színes krétákat használjunk és a tanulók is színes ceruzákkal készítsék rajzaikat. Az egyes színek alkalmazásában legyünk következetesek.

A krétának és ceruzának kísérsnie kell minden megfigyelést, még a természet élő vagy holt egyedeinek bemutatását is. A tanulóknak minden szemléltetés eredményét papírra kell vetniök, még pedig két okból. Először mert ezzel rögzítik a szemléltetett tárgyat vagy tulajdonságot, másodsor mert ebből győződik meg a tanár, hogy csakugyan azt és úgy látták-e, amit és ahogyan látniök kellett.

A biológiának fontos szemléltető eszköze a mikroszkóp. Kiaknázására iskoláinkban, sajnos, nem nyílik elég alkalom, mert nincs elég számú mikroszkópunk és mert a népesebb osztályokban túlságos sok időbe kerülne, hogy a tanulók egyenként betekintsenek a mikroszkópba. Mindazonáltal ne hanyagoljuk el a mikroszkópi bemutatásokat és főleg ne helyettesítsük képekkel. Még a legjobban sikerült mikrofotográfia is csak gyenge utánpótlásnak. Tudjuk, hogy a mikroszkóp használata, az általa látott dolgok appercepiálása és értelmezése külön hozzáértést kíván és éppen ez egyik fontos ok arra, hogy a tanulókat erre oktassuk. Ez nemesak a különleges természettudományi műveltségnek nélkülözhetetlen kelléke, hanem az általános műveltségnek is elmaradhatatlan része. A mikroszkóp ma már majdnem minden tudományban és gyakorlati foglalkozásban olyan eszközzé vált, mint a mérleg és az óra, kezelésének ismeretével és főleg a mikroszkópi készítmények leolvasásának készségével tehát gyakorlati irányú utóvalót is adunk tanítványainknak. Azonban a rendes tanítás keretében nem ajánlatos a tanulókra bízni a mikroszkópi megfigyelést, mert a tanulók hamarosan elmozdít-

ják a lemezt. Sokszor megesik, hogy a fél osztály nem látott mást, csak légbuborékokat és mégsem akadt, aki ezt a tanárnak jelentette volna, mert nem tudták, mit kell látniok. Ezért eleinte, amíg a tanulók a mikroszkópi látást megszokják, ajánlatos a metszetek mikroszkópos képét vetíteni. Ez magával a mikroszkóppal is könnyen megtörténhetik. A mikroszkópos vetítés újabban a tanítás legkiválóbb segédeszközei közé emelkedett.

Minden mikroszkópi bemutatást rajzzal is kell kísérni. De ne a tanár rajzoljon a táblára, mert akkor a tanulók pusztán másolást végeznek, hanem a tanulóknak egyenként kell füzetjükbe lerajzolni, amit láttak. Csak így lehet meggyőződni helyes megfigyelésükről. A rossz rajzok kijavítása végett egy-egy tanuló a táblára is rajzolhat, de csak akkor, amikor már mindenki készen van a rajzával, hogy módja legyen saját rajzának a táblai rajzsal való összehasonlítására.

A szemléltetésnek nagyon előnyös, bár ritkábban használt módja a vetítés. Az epizkópos vetítés újabb lendületet adott ennek a tanítási eszköznek, mert nem kell hozzá költséges és törékeny lemezkészlet és mert a tanár bármit vetíthet vele. Alkalmazása akkor válik be, ha a szemléltetést olyan elemekkel egészíti ki, amelyek egyébként nem hozzáférhetők, például tropikus, arktikus tájak növény- és állatvilágát, olyan állatokat, amelyeket a tanuló életben nem láthat stb. A vetítés ne legyen a tanítástól elvonatkozott; külön vetítőóra bevezetése célfalan. Amit vetíteni akarunk, akkor kell bemutatnunk, amikor a tanításban szó esik róla. A vetítés alatt uralkodó sötétség csak akkor nem nyújt alkalmat a fegyelmetlenkedésre, ha a tanulókat közben tevékenyen elfoglaljuk. Ez úgy történik, hogy a vetített képet is közös megfigyelés és feldolgozás tárgyává tesszük.

A vetítés különösebb jelentőségre tesz szert a mozgókép bevezetésével. Ennek nagy előnye, hogy közvetlen szemlélet tárgyává teszi azt, ami legtöbbszörre hozzáférhetetlen az iskola szempontjából: a mozgást, az állatok életmódját, távoli vidékeken élő növények és állatok életviszonyait stb. Ezt melegen fel kell karolnunk. A lassított és gyorsított felvételek segítségével olyan életfolyamatok lezajlását is be tudjuk mutatni, amelyek egyébként a megfigyelés határain kívül esnek, például virágnyílás, növények mozgásai, szív- és gyomor- és belek működése stb. Azonban csakis az új. n. osztályfilmek biztosítják a kívánt eredményt. Az iskola valamennyi osztályai jelenlétében lejátszott filmnek a biológia tanítása szempontjából semmi értéke nincsen. A film bemutatásának ugyanis csak akkor van eredménye, ha közvetlenül bekapcsolódik az illető anyag tárgyalásába. A tanórát néhány nappal, héttel, hónappal, sőt esetleg évvel megelőzően lejátszott film részleteire való hivatkozás ugyanis nem egyéb sötétben való tapogatózásnál. Ugyancsak nem lehet építeni a tanulóknak a régebbi bemutatáskor végzett megfigyeléseire sem.

Újabban hazánkban is szaporodnak azok a hordozható filmvetítőgépek, amelyek az osztályteremben is használhatók. Eredmé-

nyes alkalmazásuk feltételei: 1. az éghetetlen film, 2. a könnyű kezelés, 3. a nappali világitásnál (elsötétítés nélküli) vetítésre alkalmas fémemnyő, 4. a film megállításának lehetősége bármely percben és állóképként való továbbvetítése, 5. a film visszafelé forgatásának lehetősége egyes részek megismérlése végett.

A biológiai gyakorlatok az általános műveltségre nevelő középiskolának egyetlen eszközei, amelyekkel a korai differenciálódást és a szakszerű előkészítést szolgálhatjuk. A természettudományi gyakorlatok az életpálya megválasztására is útbaigazítást adnak, mert megismertetik a tanulóval egyfelől a természettudományi kutatás módszereit, nehézségeit, másfelől örömeit és lehetőségeit. Hányan vannak, akik a középiskolai gyakorlatokon kaptak kedvet valamelyik természettudomány művelésére, és még többen vannak, akik ott ismerték fel, hogy tehetségeiknek, hajlamaiknak, képességeiknek, szóval egész természetüknek nem felel meg az ily irányú munkálkodás. A gyakorlatok mindenekelőtt azt célozzák, hogy a tanulókat a kutatómunka részleteibe bevezessük, az anyag tehát lehet ugyanaz, mint a tanításban, de a színezet, a beállítás, a módszer egészen más. Például a tanítás megelégszik az anatómiai szerkezet ismertetésével, a gyakorlaton azonban a tanuló maga által készített anyagon maga állapítja meg e szerkezet aprólékos összetételét, maga készíti elő az anyagot, maga vizsgál, maga metsz, fest, fixál stb. Tagadhatatlan, hogy a gyakorlatokon szerzett tudás, bármennyire gyakorlati, nagy mértékben elmélyíti, alátámasztja és rögzíti a tanítás elméleti anyagát is. De nem ez a célja és nem is kíséri a tanítás menetét szükségképpen, hanem a maga különleges feladatai szemmel-tartásával állapítja meg anyagát és ennek sorrendjét. Éppen ezért nem szabad a biológiai gyakorlatokat összetéveszteni az újonnan bevezetett munkáltató oktatással. A kettő nem áll egymással sem ellentétben, sem ki nem zárja egymást. A munkáltató oktatás nevelőcélokat szolgál, nem a fokozottabb természettudományos nevelést, hanem a tanuló egyéni képességeinek fokozottabb mértékű kifejlesztését célozza. Ezzel szemben a gyakorlatoknak éppen az a feladatuk, hogy a természettudományos szellembe és munkálkodásba vezessék be a tanulókat. Bár az előbbi az utóbbit és az utóbbi az előbbit is közvetve előmozdítja, a határvonalat mégis meg tudjuk a kettő közt vonni. A munkáltató oktatás során megoldásra kijelölt feladatokat ugyanis minden tanuló-  
nak meg kell tudni oldania a tárgyi rokonszenvre vagy ellen-  
szenvre való tekintet nélkül, ellenben a gyakorlatokon a tanuló  
előtt oly feladatok lehetnek, amelyek megoldására egyéni hajla-  
mai esetleg egészen képtelenné teszik.

Ezért a gyakorlatokra jelentkező ifjúságot nagyon meg kell rostálni, arra is lehetőséget kell adni, hogy az első két-három óra után kimaradhasanak. Ezzel szemben a megmaradókkal a biológia egyes részleteibe való elmélyedésben, ha az illető tanulók képességeinek megfelel, nem kell korlátot szabni.

LOCZKA ALAJOS.



## KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

### A grammofon a nyelvtanítás szolgálatában.

A helyes kiejtés tanításával kapcsolatban meg kell emlékeznünk a nyelvtanításnak egy olyan újabb eszközéről, amely a jövőben bizonyára fontos szerepet fog betölteni valamennyi tantárgy tanításában, s ez a *grammofon*. A grammofont már a háború előtt is megpróbálták alkalmazni a nyelvtanításban. Ismeretesek *Reko* munkálatai e téren, így kis munkája: *Spracherlernung mit Hilfe der Sprechmaschine* (Violet, Stuttgart, 1908), valamint az ő szerkesztésében megjelenő folyóirat: *Unterricht und Sprechmaschine*, 1909 óta. Megemlítenők továbbá *Breul*: *The Use of the Phonograph in the Teaching of Modern Language* (Neuere Sprachen, 1907/8), valamint *Surkamp*: *Die Sprechmaschine als Hilfsmittel für Unterricht und Studium der neueren Sprachen* (Violet, Stuttgart, 2. kiadás, 1926), *Driesen*: *Das Grammophon im Dienste des Unterrichtes und der Wissenschaft* (Berlin, 1913) és *Doegen*: *Sprach- und Leseproben, ein Beitrag zur Methodik des neusprachlichen Unterrichtes* (Berlin, Weidmann, 1913). Legújabbban a Rheinische Beiträge zur Durchführung der Schulreform in den neueren Sprachen kiadásában jelent meg egy füzet: *Das Grammophon im Unterricht der neueren Sprachen* (Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M.) a legújabb eredményekkel foglalkozik, amelyeket ezen a téren elértek.

A régebbi kísérletek nem tudtak eléggé tért hódítani, mert a lemezek nem voltak elég tökéletesek, hogy jól lehessen őket alkalmazni a tanításban. Legfőbb hibájuk azonban az volt, hogy nem voltak pedagógiai szempontból kifogástalanok. Az újabb hanglemezek hangminőség, valamint metodika szempontjából már sokkal jobbak, úgyhogy a nyugati államokban már a hivatalos körök is kezdenek a dologgal foglalkozni. Így Németországban a Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Berlin W. 35, Potsdamerstr. 120) 1930-ban öt-öt mintatanítást tartott a francia és az angol nyelvből a grammofon felhasználásával, és az erről szóló ismertetések nagy elismeréssel szólnak a sikeres kísérletekről. Megalakult továbbá a Deutsche Arbeitsgemeinschaft zur Verwendung der Schallplatte im Unterricht, amely több mint 2000 munkatárssal dolgozik a hanglemezeknek minden tantárgyban való felhasználásán és szakszerű utasításokkal látja el a gyárakat a hanglemezek készítésére nézve. Ez a munkaközösség a piacon megjelenő, oktatási célra alkalmas lemezeket közleményeiben ismerteti: *Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft zur Verwendung der Schallplatten im Unterricht* (Berlin-Spandau, Picheldorferstr. 69). Jelenleg a következő hanglemezgyárak készíténe tanítási célra alkalmas hanglemezeket: Audiovox, Christalate, Grammophon, Lindström, Linguaphon, Sperlings, Phonothek, Triergon, Ultraphon.

A grammofon mint nyelvtanítási eszköz nálunk jóformán még ismeretlen. Egyes cégek kezdenek ugyan ilyen hanglemeze-

ket magántanulási célra árusítani, sőt esti tanfolyamokat is rendeznek ilyen hanglemezekkel. Az iskolába azonban még nem vonul be a hanglemez, pedig előnyei az iskolai nyelvtanulásban is szembeötlők. A hanglemezek ugyanis mintaszerű kiejtést visznek a tanulóknak el, mert a hanglemezekre mindig az illető országnak egy-egy mintaszerű kiejtésű kiváló pedagógusa vagy beszédművésze beszél, s így mindenesetre jobb kiejtést nyújt a lemez, mint esetleg olyan tanár, aki talán sohasem élt abban az országban, amelynek a nyelvét tanítja, aki szintén csak az iskolában tanulta meg az idegen nyelvet. Kétségtelen, hogy a hanglemez még a magántanuló számára is sok esetben többet ér a külföldön való tartózkodásnál, mert a külföldön tartózkodó ember ritkán hallhat olyan beszédet, mint amelyet a lemez nyújt, s ritkán van alkalma ismételve hallani valamely mondatot, ellenben a hanglemezen tetszése szerint annyiszor ismételtetheti, ahányszor szüksége van rá. Ez a nagy előnye már magában is eléggé indokolja a hanglemez alkalmazását az iskolában, de azonfelül még lényeges tehermentesítést is nyújt a tanár számára is. Módszertani szempontból is sok előnnyel jár, mert előtérbe helyezi az auditív módszert, vagyis a hallás útján való nyelvtanulást, amely nálunk a tankönyv túlságos igénybevétele miatt úgyszólván háttérbe szorult. Pedig kétségtelen, hogy a nyelvtanulás természetes útja sokkal inkább a fül útján való tanulás, mint a szem útján való, mert a gyermek is, az idegen országban tartózkodó ember is auditív úton és nem optikai úton tanulja meg elsősorban az idegen nyelvet. A hanglemezek tehát a túlzásba vitt könyvhasználat ellensúlyozására is jók. De nemcsak a tanulók tanulhatnak a hanglemezekről, hanem a tanárok is, akik ilyenformán kényszerítve vannak arra, hogy a hanglemezek kiejtését utánozzák s így tökéletesebb mintát adjanak a tanulóknak. A hanglemezek előnyei az iskolai nyelvtanításban tehát elvitathatatlanok, és el fog jönni az az idő, amikor a tanügyi hatóságok mind a tanárok, mind a tanulók nyelvi kiképzése érdekében kötelezővé fogják tenni a grammofont.

Meg kell még jegyeznünk, hogy az idegen nyelv sajátos intonációját, melódiáját, hangsúlyát, hanghordozását, amelynek elsajátítása sokszor nagyobb nehézségekkel jár, mint a szókincsé s amelyet leírások, szabályok útján nem lehet megtanulni, éppen a grammofoon segítségével taníthatjuk legbiztosabban, minthogy a tanár a sajátos intonációt, mondathangsúlyt tetszésszerűen ismétlésekben szemléltetheti.

Mikor és mily mértékben használandó a hanglemez? A hanglemez természetesen csak segédeszköz és nem helyettesítheti vagy pótolhatja a tanár munkáját, mint segédeszköz azonban a tanításnak minden fokán hasznos szolgálatot tehet. Most már bőséges anyag áll rendelkezésünkre a kezdők és haladottabbak tanítására egyaránt. Különösen értékesek azok a hanglemezek, amelyek a művelődésrajz (Kulturkunde) szolgálatában állnak, mint pl. a Doegen-féle *With Camera and Record throughout England*,

vagy a Linguaphon-féle *Reisekurse in Englisch, Französisch und Italienisch*, továbbá a *Linguaphon-Literaturkurse in Englisch, Französisch, Italienisch, Deutsch*. Hasonló célt szolgálnak a Diesterweg-cég kiadásában megjelent sorozatok: *Die Grammo-phon-Bibliothek für Schulzwecke*, továbbá a *Der Laut* (Berlin W 35, Potsdamerstr. 123) kiadásában megjelenő *Sprechplatten zu den Lehrbüchern*.

A másik kérdés: Hogyan használjuk a hanglemezeket? A hanglemezek útján való tanításnak még nem alakult ki a módszere. Még sokkal kevesebb tapasztalat áll rendelkezésünkre, semhogy határozott utasítást lehetne készíteni. Általában két-féle eljárás kínálkozik: a kiindulás vagy vizuális, vagy akusztikus, vagyis először vagy olvastatom a hallandó szöveget s csak ezután térek át a hanglemez lejátszására, vagy azonnal a hanglemezt szólaltatom meg, mielőtt a nyomtatott szöveget olvasnák a tanulók. Az eddigi kísérletek azt mutatták, hogy sokkal eredményesebb az akusztikus eljárás. A tanulók hallgatják a hanglemezt, jegyzeteket készítenek a hallott szövegről, feljegyezvén azt, amit megértettek, meg az ismeretlen szókat, amelyeket fel tudtak fogni.

Az alsó fokon azonban más eljárást kell követnünk, mint a felső fokon. Julius Plaut az alsó fokon a szintétikus eljárást ajánlja. Ez abból áll, hogy a hanglemez egyes mondatait külön-külön hangoztatjuk mindaddig, amíg a tanulók jól tudják a mondatokat reprodukálni, jól megértették s a füzetjükben és a táblára írták. Hosszabb mondatokat a tanár mondatütemekre bont s azokat úgy mondja, hogy a tanulók a szólamokat jól megjegyezhesék. Fontos, hogy mindent a tanulókkal magyaráztassunk meg, amit meg tudnak magyarázni. A táblánál foglalkoztassunk több tanulót. Kívánatos, hogy több tábla álljon rendelkezésünkre, hogy egyszerre több tanuló írhasson a táblára.

A tanulók az elhangzó mondatokat halkán utánamondják. A mondatokat azután úgy tárgyaljuk, mint a könyvbeli mondatokat szoktuk, megvizsgáljuk őket nyelvtani, szótani szempontból is. Egy-egy tanítási órán rendszerint egy fél lemezoldalt lehet így letárgyalni. A letárgyalt anyagot azután még egyszer-kétszer megismételjük összefüggően, hogy a tanulók az összefüggő beszédhez szokjanak.

A felső fokon az analitikus eljárás az ajánlatosabb, vagyis a tanulók egy összefüggő szövegrészt hallanak, a megértett és meg nem értett részletekről jegyzeteket készítenek maguknak s azután közös munkával megállapítják a szövegrész tartalmát. A meg nem értett részeket és az új szókat a táblára írjuk és megbeszéljük. A megbeszélés itt már természetesen nemcsak nyelvtani természetű, hanem a stílusra és a tartalomra is kiterjed.

A hanglemez útján való tanulás sikeréhez hozzátartozik, hogy a tanulók a hallott szöveget vagy annak egyes részeit könyv nélkül is megtanulják s azután előadni hallják.

Lux Gyula.

## IRODALOM.

Dr. Marzell Mihály: A lélek megismerésének művészete. (A bontakozó élet. II.) Budapest, 1932. Az Élet kiadása. — 300 l.

Evtizedek gazdag tapasztalatával rendelkező lelki vezető és hatalmas olvasottsággal felkészült elméleti pedagógus tárja itt elénk gyakorlati és elméleti tudásának bőségét a lélek megismeréséről. Beható kritikával vizsgálja a legkülönbözőbb módszereket. Tárgyalja a *jelszószerű* megismerést, mely minden indokolás nélkül, tetszetős ötletként tesz egyes megállapításokat. Ilyen pl. a naturalisták jelszava: minden gyermek jó. Hasonlóképpen kevés értéke van a *látzatra* való megismerésnek, mely néhány külső vonásból általánosítva tesz különbséget jó és rossz gyermek között. Jó általában az, akivel kevesebb dolog van, rossz pedig, aki több dolgot ad. Ezután szerzőnk a *tapasztalati* megismeréssel foglalkozik. Sorra veszi a fiziognómia próbálkozásait, Kretschmer elméletét, a naplók tanulmányozását stb. Majd a *kísérleti* módszer különböző eljárásait, a különféle tesztekét ismerteti. Végül igen ügyes összefoglaló leírást és találó kritikát ad a *pszichoanalízisről* mint lélekismerési módszerről.

Mindezek az eljárások — mint szerzőnk helyesen rámutat — nem adják a lélek teljes, igazi ismeretét, főleg a lélek fejlődési menetére, jövőjére nézve nem nyújtanak eléggé szilárd támpontokat. A lelket nem lehet egy-két alkalommal kieroszakolt létárfeltevéssel megismerni, hanem ki kell várnunk a lélek önkéntes feltárlási hangulatát, és ismételten, hosszabb időn át bensőséges kapcsolatban kell maradnunk vele. A lélek megismerésénél a másik egyénhez nem mint tárgyhoz, hanem mint személyhez kell közelednünk. Csakis a két személyiség gyakori és huzamos, közvetlen érintkezése vezethet igazi megismerésre.

Ezek után szerzőnk ismerteti a fenti elvekre épített saját próbálkozásait, melyeket mindkét nembeli gyermekek és ifjak lelki világának megismerése körül végzett. Módszere nem határozott, általános szabályokhoz kötött, hanem inkább *intuitív*, esetről-esetre az egyénhez alkalmazkodó eljárás. A lélek önkéntes és természetes, befolyástól mentes megnyilatkozásait figyeli meg. A kérdegető kutatást mellőzi, mert az ezekkel kieroszakolt feleletek gyakran mesterkéltek, megbízhatatlanok. Ez eljárás természetesen nem záródhat le egyszeri megbeszéléssel, hanem ismétlődő, teljesen bensőséges beszámolások szükségesek, ahol a lélek öntudat alatti tényezőinek világa is megnyílik. E megbeszélések kiegészíthetők kérdőívvel, levelezőfüzetekkel, környezettanulmányokkal stb. Szerzőnk sok praktikus útmutatást is nyújt és számos konkrét vizsgálatát is bemutatja, melyek során megdöbbentő esetek tárulnak elénk.

El kell ismernünk, hogy a szerzőnk által ajánlott lélekismerési mód kétségtelenül a legnemesebb, legbensőségesebb, legeredményesebb, de egyúttal a legnehezebb, legkényesebb is. Szerzőnk nagyon helyesen már a címben is a lélek megismerésének „művészeteként“ említi, amely, mint ilyen, nem is sajátítható el mindenki által. Ehhez különleges lelki adottság és hosszú, önfeláldozó munka szükséges, amire csak kivételes egyéniségeknél számíthatunk. És ezek közül is hányan vállalhatják ezt a lélek legbelsejébe ható, kényes munkát anélkül, hogy meg nem értő vagy rosszakaratú gyanúsítások és támadások bénító beavatkozásának ne tennék ki magukat? És hányan akadnának, akik valóban vissza-

élve e „lélekmegismeréssel“ vagy jóakarátú ügyetlenségük által tényleg súlyos hibákat követnének el? A megismerendő egyének részéről pedig azoknál mutatkozik nehézség, akik egyáltalán nem hajlandók önkéntes és őszinte megnyilatkozásra. E módszer tehát csak kellően független és oly művészi pedagógiai érzékkel megáldott nevelőknek ajánlható, amilyen adottságokkal szerzőnk is nyilván nem kis mértékben rendelkezik. Könyvét azonban minden pedagógus nagy haszonnal forgathatja.

Somogyi József.

**Baranyai Erzsébet: A neveléslélektani kutatás magyar feladatai a tanítási lélektana körében.** Vázlat egy magyar neveléslélektani kutatóintézet munkatervéhez. Acta litterarum ac scientiarum reg. univ. hung. Franciscio-Josephinae. Sectio: Philosophia. Tom. III. Fasc. 2. Szeged, 1931. 91. — 156 l. Ára 4 P.

A szerző szerint egy olyan központi intézetre volna szükség, ahol a nevelés lélektani vonatkozásait lehetne tanulmányozni, tekintettel a magyar viszonyokra. Dolgozatában ennek a kutatóintézetnek munkatervét vázolja. Először meghatározza a németektől *pädagogische Psychologie*-nek nevezett neveléslélektan területét, anyagát, majd a neveléslélektani kutatás célját s megállapítja, hogy a neveléslélektan a nevelési tények, helyzetek lélektani alapjaival foglalkozik és a szellemi növekedés törvényeit igyekszik kipuhatolni. Azután a kutatás szervezéséről, kereteiről, általános és különös kérdéseiről, hasznáról beszél és részletesen fejtegeti a kutatás anyagát a következő címek alatt: Tanítási cél. A tanítás tárgyai. (A tanítás anyaga. A tanterv. Beszéd. Írás. Művészeti tárgyak, ügyességek.) A tanítás körülményei. (A tanulók csoportosítása. A gyakorlás időtartama. Az iskolai teljesítmény elbírálásának rendszere.) Lelki adottságok. (A képzetek természete. Az érdeklődés. A fantázia. Különös hajlamok.) Lelki folyamatok. (Figyelem. Fogalomalkotás és magasabb szellemi tevékenységek.) Az iskolai munkával összefüggő egyéb körülmények. Végül ismerteti a hamburgi egyetem lélektani laboratóriumának tevékenységét.

Az angolnyelvű kivonattal ellátott füzet figyelemreméltó irodalmi tájékozottságról tanúskodik, a hazai és külföldi neveléslélektani vizsgálatoknak több érdekes eredményét mutatja be, ösztönzéseket ad és termékeny gondolatokat kelthet s azért megérdemli, hogy minél többen forgassák. Azonban olvasói között valószínűleg lesznek olyanok, akik csak akkor fogják a szerzőt illetékesnek tartani arra, hogy tervet adjon, ha majd maga is végez neveléslélektani kutatásokat. Lesznek olyanok is, akik a szerző lélektani ismereteit itt-ott kissé hiányosnak ítélik, munkájának nyelvét nem mindenütt tartják természetesen folyónak és némely helyen szeretnék világosabbnak. *Kenyeres Elemér.*

**Kristóf György dr.: Báró Eötvös József utazásai Erdélyben.** Cluj-Kolozsvár, 1932. 57 l.

A kolozsvári egyetem érdemes magyar irodalmi professzora, irodalomtörténetírásunk régi jeles művelője e dolgozatában Eötvös József báró életének kevésbé ismert szakaszairól közöl érdekes és figyelemreméltó új adalékokat.

Eötvös összesen három nagyobb utazást tett Erdélyben, melynek viszonyai — mint ő maga megállapítja egyik levelében (1860-ban) — igen kevésé voltak ismeretesek Magyarországon. (Ez volt egyik indító oka annak, hogy már 1848-ban, mint kultuszminiszter, erdélyi embert: Szász Károlyt, a kiváló tanférfiút és politikai vezért vette maga mellé államtitkáruul.) A három erdélyi utat Kristóf az egykorú sajtó, Eötvösnek Mikó Imre grófhhoz intézett levelei, az Erdélyi Múzeum-Egyesület hivatalos irományai stb. alapján ismerteti. Eötvös első ízben 1859 novemberben járt Erdélyben, az ottani magyarság nagyjelentőségű kulturális eseménye, a súlyos változások ellenére ma is sikerrel működő Erdélyi Múzeum-Egyesület megalakulása alkalmából, mint a Magyar Tudományos Akadémia kiküldöttjeinek vezetője. A Múzeum-Egyesület életreihívásában a legnagyobb érdemet Mikó Imre gróf, „Erdély Széchenyije“ szerezte, akivel Eötvös már előbb baráti viszonyban és levelezésben állt. Eötvös látogatása ez első alkalommal csupán Kolozsvárra szorítkozott; öt napot töltött itt s nagy ünneplésben volt része neki is, társainak is, mint a magyar tudományos egység képviselőinek.

Eötvös azonban tulajdonképen csak második utazásában (1860 augusztus—szeptember) ismerte meg Erdélyt; e tanulmányútja, melyet fia, az akkor 12 éves Lóránt kíséretében tett meg, három hétig tartott s azon Erdélynek jórészt bejárta, csupán Csíkba és Háromszékbe nem jutott el közbejött betegsége miatt. Résztvett a szászország egyesületének (*Verein für Siebenbürgische Landeskunde*) besztercei nagygyűlésén is; ismert megértő nemzetiségi felfogásával természetesen nagyon megnyerte a szászokat, aminthogy személye — a Kolozsvári Közlönynek egykorú közlése szerint — a román értelmiség körében is jó emlékezetben élt még 1848. évi minisztersége idején tanúsított méltányos magatartása folytán. A szászország besztercei búcsúlakomáján Eötvös egy formás kis pohárköszöntőt mondott a nemzetek kulturális és tudományos feladatairól; e beszéd szövege megjelent ugyan az egykorú magyar és erdélyi német lapokban, azonban nem lévén felvéve Eötvös összes műveinek kiadásába, újdonságként hat s többek között egy szép Eötvös-hasonlattal gazdagítja ismereteinket.

A harmadik út Erdélybe már a felelős állásban levő miniszteré: 1869 szeptemberben megy oda Eötvös kétheti helyszíni tanulmányra (ezúttal azonban a Székelyföld sem marad ki). Látogatása ekkor már közoktatáspolitikai jellegű: a meglévő tanügyi intézmények megismerése és újak szervezése a célja elsősorban, főleg pedig a kolozsvári egyetem felállításának előkészítése és alapjainak megvetése.

Értékes nyereséget jelentenek Eötvösről való ismereteink szempontjából azok az eddig ismeretlenül lappangott levelek, melyeket nagy politikus-írónk intézett Mikó Imre grófhhoz, s melyeket Kristóf az Erdélyi Múzeum-Egyesület tulajdonában levő Mikó-levelezés alapján tett közzé. A tíz levél közül kettő 1859-ből, hét 1860-ból és egy 1865-ből kelt s javarészt politikai tartalmú. A II. levélben köszönetet mond Eötvös az első útja alkalmából tapasztalt kitűnő fogadtatásért, amelyet a nemzeti egységérzés erősödése szempontjából

nagyjelentőségűnek tart; a továbbiakban aztán a politikai helyzetet jellemzi s a maga rávonatkozó felfogását (ugyanúgy a IV., V., IX. levélben is). Érdekes a IV. levél, melyben Eötvös részéről, Mikó gróf fiának német egyetemre küldése kapcsán, bizonyos ifjúkori reminiscenciákra bukkanunk. A VIII. levélben, mely második erdélyi útja után kelt, Erdély évszázados különállásának jelentőségét világítja meg Eötvös a magyar nemzeti kultúra ápolása és fennmaradása szempontjából; a jövőben azonban — teszi hozzá — a két egy-haza csak egyesülve és egymást kiegészítve állhatja meg helyét a nemzetek nagy versenyében. A Mikóhoz írt leveleket kiegészíti egy XI., melyet az akkor megindult Székely Néplaphoz intézett Eötvös (ott is jelent meg vezércikk gyanánt 1866-ban), s melyben egész életén át vallott nemzetpolitikai alapelvét fejtí ki újból: azt, hogy a magyarság jövője, meggyőződése szerint, elsősorban és főképen műveltségétől függ; ezért összes nemzeti törekvéseink közt a kulturális természetűek a legfontosabbak. Megdöbbenő időszerűséggel, de egyszerűsmind fölemelő biztatással dobban bele lelkünkbe Eötvös e levelének néhány, szilárd hittől átitatott sora: „A Kárpátok övével környezett hazánk erős geographiai határainak következtében mindig egy állami egészet fog képezni, melyet egy időre feldarabolni lehet ugyan, de mely később vagy előbb ismét egészsze fog összeforni...” A magyarság helyzetének biztosítására pedig a haza határain belül első és főteendő Eötvös szerint: a kultúrfölény tényleges kivívása és megtartása.

*Hajdu János.*

**Franz Kemény: Gräfin Maria Theresia Brunsvik.** Ein Bildnis ihres Lebens, Charakters und Wirkens. Pestalozzi-Studien. II. Berlin, Gruyter. (143—178. l.)

A szerző e tanulmányában áttekinthető csoportosításban, világos, tetszetős előadásban, az avatott pedagógus hozzáértésével hozza a külföldi érdeklődők tudomására a Brunsvik-kutatás eddig közzétett eredményeit, különösen Brunsvik Teréz életének pedagógiai vonatkozású adatait. Rövid bevezetés után, melyben tisztázza a Brunsvik név helyesírását, a I—IV. szakaszban életrajzát és embernevelői képét adja, a Jegyzetekben pedig utal a Brunsvik-életrajzot tárgyaló nyomtatványokra. Egy szintén négyszakaszos Függelékben I. és II. alatt közli Brunsvik Teréznek a M. Tud. Akadémiában őrzött néhány sajátkezű levelét és külföldi elismertetésének két érdekes párizsi dokumentumát. III. alatt Brunsvik Teréz írásos hagyatékát, végül IV. alatt a róla fennmaradt képek jegyzékét részletezi.

Bár elismerően vehetjük tudomásul a felsorakoztatott adatok helyességét, mégis rá kell mutatnom néhány olyan tévedésre, mely a szerző hibáján kívül keletkezett azáltal, hogy Brunsvik Teréz naplói és egyéb iratai még nem kerülhettek a nyilvánosság elé. A szűkre szabott tér miatt csak röviden említhetek meg egy-kettőt. Téved a szerző, midőn azt állítja, hogy Brunsvik Teréz már 1808 előtt komolyan foglalkozott pedagógiai problémákkal és a Deymfiúk nevelésével (150. l.). Ez utóbbinak éppen az ellenkezője áll, mert egyenesen visszautasította nővérének ezirányú kérését (*Réflexions sur moi-même*, ki-

adatlan naplófüzet). Éppen ilyen tévesen igazítja ki Révész Margitot, midőn tőle eltérőleg a *Teréz eszménye* cím alatt ismert, de a pálfalvi levéltárban kétszeri kutatás dacára sem lelt irat keletkezését 1793-ra teszi (148. l.), holott belső és külső okok későbbi keletkezési időre mutatnak. Ezen tárgyi tévedéseken felül, bár az ismert adatok világitásában a szerző által megrajzolt kép teljesen hű, mégis csak külső kép, nem is sejteti azokat a belső történéseket, melyek a Naplók első évfolyamainak fő tárgyai, azokat a küzdelmeket, melyekkel Brunsvik Teréz a nevelő legfőbb kellékeit alapjában véve nélkülöző egyéniségét annyira tudta formálni, hogy csakugyan találó lehessen Kemény Ferenc szellemes megállapítása: „Nem volt hivatásos nevelő, de a nevelésre hivatott“ (165. l.).

*Czeke Marianne.*

**Julius Wolf: Die römische Kaiserzeit.** Mit 8 Tafeln. VIII + 286 l. Freiburg in Br. 1932. Herder. 6·70 M.

Ez a könyv méltó kötete a Herder-cégtől kiadott nagy vállalatnak: *Geschichte der führenden Völker*. Szemléletesen tárja elénk a római birodalom állami emelkedését, de ugyanakkor erkölcsi süllyedését. A munka gerince az államfejlődés története. De különös gonddal dolgozza ki a szerző az erkölcsi, szellemi, gazdasági és vallási kor-motívumokat is. Úgy mutatja be a birodalom belső erkölcsi-szellemi felőrlődését, hogy azután természetesen támad fel előttünk a nagy impérium fokozatos külső hatalmi összeomlása is. Az antik világnak a kereszténységgel való küzdelme, majd a római államtestnek a germánoktól való szétszaggatása drámai erővel, de mindig történeti forráshűséggel és tárgyilagossággal van jellemezve. A könyv jó állam- és kultúrtörténeti háttérrel szolgál a császárság nevelési intézményeinek megértéséhez is. K.

**Walter Hübner: Didaktik der neueren Sprachen.** (Handbuch des Unterrichts an höheren Schulen. Band 12.) Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M., 1929. — 242 lap. Ára vk. 8·40 RM.

**Kurt Schwedtke und Rudolf Salewsky: Arbeit und Forschung der Jugend. Wege und Ziele des neusprachlichen Unterrichts nach praktischen Erfahrungen.** Lipsius und Tischer, Kiel u. Leipzig, 1930. — 239 lap. Ára vk. 8 RM.

**Dr. Adolf Krüper: Die arbeitsunterrichtliche Ausgestaltung des neusprachlichen Unterrichts.** (Handbuch des Arbeitsunterrichts für höhere Schulen von Fr. Jungbluth. 7. Heft.) Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M., 1929. — 76 lap.

**Karl Ehrke: Methodik des neusprachlichen Unterrichts.** F. A. Herbig, Berlin, 1928. — 75 lap.

A háború utáni módszertani irodalom két legnagyobb élőnyelvtanítási módszertanának (*Philipp Aronstein*, Methodik des neusprachlichen Unterrichts, I—II, és *Ernst Otto*, Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts) megjelenésekor úgy látszott, hogy a nyelvtanítási módszer legfontosabb kér-



dései tisztázva vannak és újabb szempontok szerint írt módszertan hosszabb ideig nem igen fog következni. Annál nagyobb volt a meglepetésünk, amikor az utóbbi években egész hosszú sora jelent meg a kiváló módszertanoknak. Ezeket az jellemzi, hogy valamennyi két újabb oktatási elvnek, a munkaiskolai és a művelődésrajzi (*Kulturkunde*) elvnek a modern nyelvek tanításában való bevitelét hangsúlyozza. Nagyjában valamennyi azokon a csapásokon halad, amelyeket Wilhelm Viëtor, Max Walter, Wilhelm Münch és a reformmozgalom más kiváló képviselői kijelöltek. Valamennyien felhasználják az elmúlt félszázad fontosabb módszertani vívmányait, de a tanítási és tanulási munka beállítása, a tanár és a tanuló szerepe és viszonya, az anyagkiválasztás és feldolgozás szempontjai lényegesen megváltoztak. Az utóbbi évek gazdag terméséből a fenti négy munkát azért ismertetjük együtt, mert többé-kevésbé kiegészítik egymást.

Első helyen kell megemlítenünk *Walter Hübner* művét. A könyv felöleli a nyelvtanítás egész területét. Egy rövid történeti áttekintés után hosszabb fejezetben tárgyalja a modern nyelvi tanulmányoknak műveltségi értékét és művelődési célját, sok tekintetben egészen új szempontok szerint. Különös figyelmet érdemel a modern nyelvi oktatás nevelői feladatairól, valamint a munkaiskolai eljárásról és a művelődésrajzi elv alkalmazásáról szóló fejezete. Azután a nyelvtanítás gyakorlati vonatkozásairól értekeznek, nevezetesen a helyes kiejtés, az írás, a szókészlet, a nyelvtan és az olvasmány tanításáról, illetőleg tárgyalásáról. Szól még az érettségi vizsgálatok írásbeli és szóbeli kérdéseiről, végül kimerítő irodalmi tájékoztatót ad. A könyvnek különös értéket ad a meggyőző, mélyenjáró elméleti megalapozás. Gyakorlati példákat nem közöl. A szerzőnek a nézete az, hogy mintaleckéknek nincs sok értékük.

Egészen más a nézetük a következő mű szerzőinek. *Salewsky* és *Schwedteke* a gyakorlat emberei, könyvük a saját gyakorlatukból nőtt ki: „Es ist also ein Buch aus der Praxis für die Praxis“, mondják a szerzők. Nem vitatkoznak más módszerekkel, nem bírálgatnak, hanem a saját maguk eljárását adják úgy, ahogy elméleti elgondolásaik és tényleges gyakorlatuk során kialakult. Nem elméleti fejtegetéseket közölnek, hanem gyakorlati utasításokat. „Es schien uns besser, Richtlinien aufzustellen, nach denen verfahren werden kann, verschiedene Wege zu weisen und nur gelegentlich Proben dessen zu geben, was wir auf diesen Wegen erreichen konnten.“ Könyvüket jellemzi a következő szempontjuk: „Als Hauptgesichtspunkt für die Gestaltung unseres Unterrichtes haben wir uns stets folgendes vor Augen gehalten: Jugendhaftigkeit, Lebendigkeit, Selbsttätigkeit der Schüler.“ „*Jugendhaftigkeit*, d. h. Verzicht auf alles, was nur noch historischen Wert hat und dem modernen Leben unendlich fernsteht. *Lebendigkeit* und Vielseitigkeit des Unterrichtes wird allein die Schüler zur freudigen Mitarbeit bringen. Zur *Selbsttätigkeit* kommt der Schüler am ehesten, wenn der Lehrer viel zurücktritt, die Jungen oft selbst vortragen, leiten, fragen müssen, die Klasse sich selbst den Kopf zerbricht, statt dass ihr die Lösung eines Problems vorgesetzt wird.“ A gyakorlati ember számára kétségtelenül igen sok hasznos

utasítást adnak, de nem azzal a célzattal, hogy azokat pontról-pontra kövesse az ember, hanem azzal, hogy hasonló próbálkozásokkal mindenki találja meg a személyiségének megfelelő utat. Ez a könyv kitűnő kiegészítője az előbbinek s mindkettőt a kartársak figyelmébe ajánlom. Ez utóbbit különösen a középiskolai kartársak forgathatják sok haszonnal.

*Adolf Krüper*nek kisebb igényű munkája azt akarja bemutatni, hogyan lehet a munkaiskolai elvet a legsikeresebben alkalmazni a modern nyelvek tanításában. A munkaiskolai elv a gyakorlati és a természettudományi tárgyak tanításában már régen bevonult a tanterembe, de a modern nyelvi oktatásban még alig tett néhány bizonytalan lépést. Krüper könyve igen jó utasításokat ad ahhoz, hogyan lehet a tanulók öntevékenységét serkenteni és a nyelvtanulást a tanulók számára érdekessé tenni. Egy gyakorlati embernek a tanácsai ezek és a mi viszonyaink között is megvalósíthatók. Amit a szó-készlet, a nyelvtan tanításáról meg az olvasmánytárgyalásról mond, az mind megszívlelésre méltó utasítás. Kívánatos volna, hogy Krüper kis könyvecskéjét minél több szakember megismerné.

Hasonló terjedelmű, de a nyelvtanításnak csak három fontos területét tárgyaló munka *Ehrke* kis módszertana. Ő csak a nyelvtan, a szókészlet és az olvasmánytárgyalás kérdéseit fejtegeti. Minden sorából a sokat tapasztalt pedagógus értékes utasításai szólnak hozzánk. Első fejezete a nyelvtanítás kérdéseivel foglalkozik s mindjárt az elején olyan nyelvtanulási nehézségekre hívja fel figyelmünket, amelyek a mi tanulóinknál is általánosak, mint pl. az idegennyelvi kérdezés, az idegennyelvi dátum, a szórend elsajátításának nehézségei. Sokévi tanulás után is előfordul, hogy tanítványaink nem tudnak kérdezni, nem tudják a dátumot helyesen mondani, nem tudnak helyes szórendet alkalmazni. Mi az oka? Az, hogy ezeket a nyelvtani formákat nem gyakoroljuk eléggé. A szerző elmondja a maga gyakorlatát ezek elsajátítására nézve.

A könyvecske különben épp olyan szószólója a munkaiskolai oktatásnak, mint az előbbi. Élesen elítéli a mechanisztikus nyelvtanítást. „*Gleich Rudolf Münch halte ich eine mechanisch zu befolgende Methode für den Tod des Arbeitsunterrichts.*“ „*Nur der Arbeitsunterricht zwingt die Schüler zu selbständigen Leistungen, die ihre Kräfte und Fähigkeiten entwickeln und stärken, nur der Arbeitsunterricht befähigt sie zu positiven Leistungen im Gebrauch und Verständnis der Fremdsprachen.*“ A munkaiskolai elv alkalmazása nem új módszert jelent, mert ez a közvetlen módszernek túlzásoktól mentes alkalmazását éppúgy lehetővé teszi, mint bármely más nyelvlélektani alapon nyugvó módszer alkalmazását. A munkaiskolai elv azt jelenti, hogy minden tanítási órán, minden tanítási mozzanatban a tanuló öntevékenységének adjunk teret és sohase a tanulandó anyag, hanem mindig a tanuló lelki képességeinek, nyelvi készségeinek fejlesztése lebegjen a tanár szeme előtt.

Ehrke tapasztalatai és gyakorlati utasításai termékenyítőleg fognak hatni a mi szakembereink munkájára is. *Lux Gyula.*

**La Guerre et les Enfants.** Documents présentés aux Délégués à la Conférence pour la Réduction et la Limitation des Armements. A Nemzetközi Gyermekmentő Akció kiadása (Union Internationale de Secours aux Enfants), 1932.

A Nemzetközi Gyermekmentő Akció a Leszerelési Konferencia ez évi gyűlésezése alkalmából adatgyűjtést készített a háborúnak a gyermekekben véghezvitt pusztításáról és ezt a konferencia elé terjesztette abból a célból, hogy az adatok döbbenetes képével a konferencia figyelmét a háborúnak a jövő nemzedéket illető romboló hatására is felhívja és ezzel annak munkáját eredményesebbé tegye. Az adatgyűjtés eredményeit az egyes országok irodalmi képviselőinek magyarázó megjegyzéseivel, illetőleg nyílt leveleivel együtt egy kis füzetben adja közre.

Az adatgyűjtés készítői először összegezik az adatokat egész Európára nézve, megállapítják a háborúnak a gyermekekre tett testi és erkölcsi hatását. Az 1919. évben a 10 éven felüli gyermekeknek 90%-a nem részesül elegendő táplálékban és 10%-a beteg az elégtelen táplálkozás miatt. 1921-ben Európában vagy 3 és fél millió gyermek van, ki szükségét szenved táplálékban vagy ruházatban. Éhező gyermekek legnagyobb számmal a városokban vannak. A háborúnak erkölcsi hatását mutatja a gyermekek bűnözését feltüntető táblázat, mely Anglia, Olaszország, Franciaország, Chicago és Magyarország adatait összegezi. Ebből kitűnik, hogy a gyermekbűnözők száma a háborús években, különösen 1917-ben átlagban a rendesnek kétszeresére emelkedik fel. A gyermekek általában legtöbbet szenvednek a háborútól Közép-Európában, a Balkánon és a Balti Államokban, kivéve a nyugati államok hadszíntéri vidékeit. Az egyes országokban készített statisztikák a háború okozta gyermeknyomornak más és más oldalát tüntetik fel. Németországban a tápláléknak elégtelen vagy meg nem felelő volta (pl. 6 éven felüli gyermek nem kapott tejet) és a ruházat hiányossága kimutathatóan a halandóság 50%-os emelkedését és a betegségre való hajlam növekedését (tuberkulózis) hozta létre. A háború romboló erkölcsi hatását a statisztika szerint a családi kötelék lazulása okozza (anya munkába járása). A gyermekbűnözők száma a háborús években csaknem a kétszeresére szökkent. Ausztria vizsgálja a háború hatását a gyermekek egészségi és általános testi állapotára. Az 1921. évi hivatalos statisztika szerint a gyermekeknek 75%-a elégtelenül táplált, 50%-a pedig tüdővész. A kisgyermekek között egyáltalában nincs rendes súlyú, ennek mind alatta vannak. A fejlődést az élelmiszerek hiánya óriási mértékben hátráltatja, pl. a 14—18 év között levő ifjúság ez idő alatt súlyban fele gyarapodást mutat Angliához viszonyítva. Belgium a növekedés (súly és magasság) adatairól készített statisztikát, ezek az egyes életkorok átlagaihoz viszonyítva csökkenő irányzatot mutatnak. A gyermekek bírósági kihágásainak száma a háborús években jelentékenyen felszökik. Franciaország általában ad pár adatot a gyermekek fejlődésére, egészségére és halandóságára nézve. Egy 210 gyermeket számláló iskolában egyetlen egy rendes testi erőben levő gyermeket találtak 1919-ben, a többi különféle betegségekben vagy fogyatékoságokban szen-

vedett (rachitizmus, tuberkulózis stb.). Anglia a gyermekmunkások számát teszi vizsgálat tárgyává. 1917-ben a 11—14 éves gyermekek közül 600.000 maradt ki az iskolából, hogy munkába lépjen. Ennek következtében a fiatalok bűnözés is nagyobb mértékű. Magyarország a születés és gyermekhalálozás szomorú arányszámait közli s egy kérdőív érdekes adatait a gyermekek életkörülményeire, táplálkozására, lakásviszonyaira, a fűtésre, a ruházódásra vonatkozólag. A vizsgálatot Szegeden végezték 1920-ban. Eredménye rettenetes képet tár a világ nyilvánossága elé. Kiténik például, hogy a kikerdeztetett gyermekeknek (2035) 2·3%-a egyszer eszik egy nap, 10·7%-a nem eszik reggelit (tehát anélkül tölti el az iskolai munka idejét), továbbá kiténik, hogy a gyermekek átlagban hatod- és hetedmagukkal alszanak egy szobában (tehát vannak nagyobb tömegben alvó gyermekek is), 7·9%-a pedig negyedmagával egy ágyban. Olaszország, Lengyelország, Cseh-Szlovákia, Kelet-Európa, a Balti és a Balkáni Államok, a közel Kelet hasonló viszonyokról adnak hírt, sőt a semleges államok sem egészen kivételek, pl. Svájc egyes vidékein a gyermekek magassága és súlya a háborús években fokozatosan alábbszáll. Érdekes, hogy az 1916—17-ben a szövetségesek által Görögországban a Konstantinhoz hú területek ellen végrehajtott ostromzár a fővárosban a halálozások számát megkétszerezte főleg a nagymértékű gyermekhalandóság által.

Az itt vázolt kimutatást a Nemzetközi Gyermekmentő Akció megküldötte az egyes nemzetek kiváló íróinak, kik ez adatok hatása alatt a konferenciához nyílt levelet intéztek. A levelek írói között előkelő nevekkel találkozunk, amilyenek Mann, Galsworthy, Lagerlöf, Zelma, Schalom Asch stb. Magyarország nevében Zilahy Lajos fűz megjegyzéseket az adatokhoz a háború eredetére vonatkozó megállapításaival s annak hatását feltüntető példákkal. Mindnyájan „megható szavakat találtak a gyermekek beszédének tolmácsolására“, mint az előző írja.

A konferencia elnöke, Henderson Artúr, a hozzá benyújtott dokumentumokra a február 24-i ülésen mondott beszédében válaszol. Emlékeztet ebben arra a véráldozatra, amit a háború nemcsak felnőttekben, hanem gyermekekben is követelt. Idézi Galsworthy levelének egyik kitételét, mely szerint bármennyire távol van tőlünk az a gondolat, hogy a gyermekeknek szenvedést okozunk, a háború megengedésével feltétlenül mártíromságra és halálra ítéljük őket. A jövő nemzedékek egész sorának egészsége és élete attól függ — mondja Henderson —, hogy mennyire sikerül a háború örületének elejét venni.

*Baranyai Erzsébet.*

**Hans Strohmeier, Rudolf Münch, Willy Grabert: Der neue Unterricht in Einzelbildern.** Eine Sammlung aus der Schulpraxis heraus gewonnener und erlebter Unterrichtsstunden. — Georg Westerman, Braunschweig, Berlin, Hamburg, 1928. — 498 lap.

A német pedagógiai irodalom meglehetősen gazdag vezérkönyvekben. Amíg a tanítás a Herbart-féle fokozatok szerint folyt, ezek a könyvek valóban nagy szolgálatot tettek. Az oktatók kapva-kaptak rajtuk, mert a tanítás

munkáját nagyon megkönnyítették. Valaki igen könnyen válhatott jó tanítóvá, ha egy ilyen vezérkönyvet jól megtanult, mert ott olyan sablonokat kapott, amelyek minden iskolában alkalmazhatók voltak. Amióta azonban a Herbart-féle fokozatok helyébe a munkaiskolai elv alapján álló, a tanulók öntevékenységét serkentő és valamennyi képességét fejleszteni törekvő oktatónevelés lépett, azóta azok a régi vezérkönyvek teljesen elvesztették jelentőségüket.

A munkaiskolai elv alapján álló tanítás nem használhat előre kidolgozott mintaleckéket, ahol még a tanulók feleletei is előre meg vannak állapítva, mert az új irányú tanítás nem a tanítási anyagból indul ki, hanem a tanulók ismeretköréből, és nem annyira tanítani akar, mint inkább irányítani, fogalmakat tisztázni, bővíteni és mindenekfelett nevelni. Az ilyen tanítói munkához nem igen lehet vezérkönyvet készíteni. Hogy a munkaiskolai elv oly lassan vonul be az iskolába, annak oka többek közt talán éppen az, hogy nem lehet oly könnyen elsajátítani vezérkönyv segítségével, mint lehetett a tanítási fokozatok alapján álló tanítást. Pedig a munkaiskolai elv irodalma már meglehetősen gazdag. A legtöbb oktató azonban nélkülözi a mintát. Nagy hiányt pótolnak tehát olyan könyvek, amelyek nem az íróasztalnál készült mintatanításokat adnak, hanem *valóban megtartott, a tanteremben gyorsrással feljegyzett tanításokat* nyújtanak. Az előttünk levő könyv a középiskola valamennyi tárgyából, különböző osztályokban, a legkiválóbb pedagógusok által tényleg megtartott tanításokat mutat be. Amint a címe is jelzi, olyan könyvről van szó, amely az *új oktatást* mutatja be egyes képekben. Itt tehát eleven, valódi mintákat kapunk, ámde ezeket a szerzők nem azért bocsátják a nyilvánosság elé, hogy a pedagógusok szóról-szóra bevigyék osztályukba. Ez ellen tiltakoznak a könyv írói. „Wir wollen unter keinen Umständen etwa eine Art Handbuch oder Sammelbuch von Lektionen zum Schulgebrauch herausgeben, wie sie aus der älteren Zeit her namentlich für den Deutschunterricht bekannt sind. Wer etwas Derartiges in unserem Werke suchte, würde nicht auf seine Rechnung kommen, und er würde, wenn er es dennoch annehmen wollte, uns schweres Unrecht tun. Nein, wir wollen uns ausdrücklich dagegen verwahren, dass uns irgendeine Absicht dieser Art auch nur vorgeschwebt haben könnte.“ A szerzők tehát csak ösztönözni akarnak, példát mutatni arra, hogyan lehet, hogyan kell a munkaiskolai és művelődésrajzi (*Kulturkunde*) elvet a tanítás minden ágazatában alkalmazni. Különös értéket ad ennek a könyvnek az, hogy bebizonyítja, hogy a munkaiskolai és a művelődésrajzi elv nemesak elméleti, hanem mindazt, amit az elmélet helyesnek fogad el, meg is lehet valósítani. Az bizonyos, hogy ez az új irányú oktatás az oktatótól teljes odaadást és alapos szakképzettségét követel, ami azonban az ügy érdekében csak kívántos.

Ha mármost végigtekintünk az egyes tanításokon, az első, ami feltűnik, az, hogy az anyag feldolgozásában igen nagy a változatosság. Amíg a régibb vezérkönyvekben csaknem valamennyi tantárgyban egyforma sémát találunk, minden tanítás bizonyos merev keretek közé van szorítva, addig itt ilyenről

szó sincs. Kellemes elevenség, lüktető élet árad felénk minden tanításból. A másik dolog, ami feltűnik, az, hogy a tanár némely tárgy tanításában csaknem teljesen háttérbe lép, csak irányít, a szót csaknem állandóan a tanulók viszik. A tanár csak akkor szól bele, ha a tanulók a tárgytól elkalandoznak, helytelen dolgot mondanak. Az egyes tanítások értéke talán nem egyforma, de valamennyiben érezzük a tanítói személyiség hatását.

Helyszűke miatt nem bocsátkozhatom az egyes tanítások ismertetésébe, még csak a témákat sem sorolhatom mind fel, csak azt említem meg, hogy milyen tantárgyak köréből vannak témák feldolgozva: hittan 2 tétel, német (anyanyelv) 5, filozófia 2, latin 5, görög 3, francia 6, angol 6, történelem 6, földrajz 3, matematika 4, biológia 4, fizika 3, kémia 2, zene 3 és művészet-történet 2 tétel. Jellemzésül csak két modernnyelvi tételt említek meg: *Wie spiegelt sich der Charakter der Franzosen in ihrer Sprache wider? (Oberstufe.) Von Studienrat Kurt Schwedtke.* — *Die Entwicklung des englischen Nationalgefühls. Von Oberstudiendirektor Adolf Krüper* (VIII. osztály).

A könyvet különösen az intézeti vezetők figyelmébe ajánlom.

Lux Gyula.

## Új magyar könyvek, füzetek és lapok.

**Magyar Pedagógiai Lexikon.** A Magyar Pedagógiai Társaság megbízásából **Fináczy Ernő** és **Kornis Gyula** közreműködésével szerkesztette **Kemény Ferenc**. I. rész: Abádi—Juventus. Bp. 1933. Révai Irodalmi Intézet kiadása. (N. 8-r., VIII + 512 l.)

**Kornis Gyula: Gróf Klebelsberg Kunó.** (A Magyar Paedagogiai Társaságnak 1932. évi október hó 15-i ülésén elmondott emlékbeszéd.) Budapest, 1932. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 16 l.)

**Drozdy Gyula: Beszéd- és értelemgyakorlatok a IV. osztályban.** A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából az Országos Közoktatási Tanács hozzájárulásával. (Népiskolai Egységes Vezérkönyvek. Szerkesztik: *Petróczi István* és *Drozdy Gyula*. — 9.) Bp. 1932. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 336 l.) — Ára 8 pengő.

**Dr. Friedreich Endre: A pesti piarista gimnázium tanulói 1717-től 1780-ig.** (Különlenyomat a budapesti kegyestanítórendi gimnázium 1931—32. évi Értesítőjéből.) Bp. 1932. Stephaneum-nyomda rt. (N. 8-r., 16 l.)

**Kenyeres Elemér dr.: Időismeret a tízéves kor után.** Adalékok az iskolai történelemtanításhoz. (Különlenyomat a budapesti VII. ker. állami óvónőképző 1931—32. iskolai évi Értesítőjéből.) Bp. 1932. Sárkány-nyomda rt. (N. 8-r., 30 l.)

**Lux Gyula: Modern nyelvoktatás.** Az előszót írta *dr. Koszó János*. Bp. [1932.] Kiadja a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (K. 8-r., 176 l.)

**Dr. Olay Ferenc: Térképek a nemzetiségi terjeszkedés szolgálatában.** 35 térképmelléklettel. (Különlenyomat a Budapesti Szemle 1932. évi 656. és 657. számából.) Bp. 1932. Magyar Nemzeti Szövetség. (N. 8-r., 42 + 26 l.) — Ára 2 pengő.

**Dr. Pintér Jenő: A budapesti tankerület 13. számú Értesítője. 1931—1932.** Bp. 1932. Stephaneum-nyomda rt. (N. 8-r., 40 l.)

**Népoktatási Szemle.** A Királyi Tanfelügyelők Országos Egyesületének kiadványa. Megjelenik negyedévenként. Szerkeszti *Angyal János*. I. évf. 1. füzet. 1932 július. (N. 8-r., 48 l.) — Előfizetés egy évre 4 pengő.

## VEGYES.

† **Decroly Ovide.** A világszerte ismert belga iskolareformátor, a Magyar Paedagogiai Társaság tiszteleti tagja, folyó év szeptember 12-én, hosszabb betegeskedés után, 62 éves korában Brüsszelben meghalt. Pár évvel ezelőtt még többen hallgattuk Helsingörben módszeréről tartott előadásait és teaúza egy kellemes estét töltöttünk vele, elbeszélgetve a magyar pedagógiai viszonyokról. Egyszerű, közvetlen, az első pillantásra megnyerő, melegszívű ember volt. Akik megismerték, meg is szerették. Nem volt sem kiváló író, sem kiváló szónok. Aránylag igen keveset írt. Csak néhány kisebb művet hagyott hátra. Inkább gyakorlati ember volt. Megfigyelt, gondolkozott s cselekvésbe vitte át, amit helyesnek gondolt. Még módszerét sem ő, hanem veleérző munkatársa, Hamaide kisasszony írta le és adta ki először. És mégis azok közé tartozik, akik nagy hatást tettek. A világ minden részéből igen sokan fordultak meg brüsszeli iskolájában és mély benyomásokkal, módszere iránt való lelkesedéssel távoztak el onnan.

Miként a vele egy esztendőben született Montessori, Decroly is, mint orvos, eleinte a gyengeelméjűekkel foglalkozott és csak azután kezdték érdekelni a normális gyermekek nevelésének kérdései.

Neve főképen három dologgal forrt össze a pedagógiai világ tudatában: a nevelőjátékokkal, az érdeklődési központokkal és a globális olvasástanítási módszerrel.

A nevelőjátékai olyan lottójátékok, amelyek a gyermeki tevékenységet fölhasználva, szívesen végzett összehasonlítási és osztályozási gyakorlatokkal fokozatosan fejlesztik a megfigyelő- és elvonóképeséget. Most már nemcsak az olvasás, a számtan, hanem a földrajz és a történelem, sőt az idegen nyelvek tanításában is nagy sikerrel alkalmazzák. (Decroly egyik nagy hívének, a genfi Descoeudres Alisznak *Nevelőjátékok* című füzeté 1930-ban jelent meg magyarul Eltes Mátyás fordításában, a Kisdiednevelés kiadásában.)

A Decroly-módszer az emberiség és a gyermek legmélyebben gyökerező érdekein, az ú. n. érdeklődési központokon nyugszik és nagy teret ad a gyermek kifejezési szükségletének kielégítésére. (Rövid ismertetése a Magy. Paed. 1928-i évfolyamának 13. és 14. lapjain.)

Az olvasást régi idők óta úgy tanították, hogy először a betűt ismerlették meg a gyermekkel s a szótagon és a szón át szintetikus úton végül a mondat olvasásához jutottak el vele. Az olvasás tanításának ezt a sorrendjét Decroly megfordította, mert a gyengeelméjűeket és a normális kicsinyeket megfigyelve azt tapasztalta, hogy a gyermekek előbb veszik észre az egészet,

mint a részt, és a mondattal kezdve, elemző eljárással természetesebben, aktívabb módon és nagyobb sikerrel tanulnak meg olvasni. Ezt a módszert nálunk még csak egy pár iskola követi, de nagyon szívesen és eredményesen.

Legyen áldott a nemes kezdeményező emléke!

*Kengeres Elemér.*

**A kereskedelmi oktatás Japánban.**<sup>1</sup> A japán birodalom 80 milliót meghaladó lakosságának legnagyobb része mezőgazdaságból él. A kereskedelmi tevékenység csak a múlt század vége felé kezdett erősebb lendületet venni, amikor nyilvánvalóvá lett, hogy az ország területéhez képest aránytalanul nagy lélekszámú lakosság csak úgy maradhat meg, ha állandó kapcsolatot tart fenn a világgal és intézményesen gondoskodik arról, hogy kivitelre kerülő, tehát odahaza már felesleges gyapotárú, gépei, selyme, cukra s teája fejében megkapja a külföldtől azt az élelmiszer-, valamint nyersanyagmennyiséget (gyapotot, rizst, gyapjút, petróleumot, vasat stb.), amelyet a honi határon belül termelni és előállítani nem képes.

A kereskedelmi élet eme késői megindulásának természetes következménye volt az, hogy csak jóval az európai szakoktatás kezdete után, 1875-ben nyílt meg az első japán (magánjellegű) kereskedelmi kollégium Tókióban. Ez is nagyon szegényesen volt ellátva azzal, amire szüksége volt. Át is ment hamarosan a kormány kezelésébe, amely magasabb fokú tanintézeté szervezte át.

Az utolsó negyedszázad folyamán az államkormányzat minden követ megmozgatott, hogy a kereskedelmi irányú gondolkodást a társadalom összes rétegeibe belevigye. Ennek a céljának mentől biztosabb elérésére rövid idő alatt négy szakiskolatípust épített ki. Ezek a következők: A) kereskedelmi tanonciskolák; B) kereskedelmi középiskolák; C) kereskedelmi főiskolák; D) kereskedelmi egyetemek.

A) *Kereskedelmi tanonciskolák.* Ezek voltaképpen továbbképző iskolák. Rendeltetésük az 1920-i kormányrendelet értelmében az, hogy az elemiből kikerülő, inaskodó gyermekeknek megadják a szakmájukhoz szükséges alapvető elméleti ismereteket és beléjük oltásuk azt a gondolkodásbeli fegyverzettséget, amely nélkül nem válhatnak jó állampolgárokká sem. Két fokozatuk van: egy alsó és egy felső; mind a kettő két évfolyamú. Az alsóba azok a fiúk s leányok vehetők fel, akik a hatosztályú elemi iskolát elvégezték; a felső fokozatba pedig olyanok iratkozhatnak be, akik a nyolcosztályú elemiből, illetőleg e tanonciskolák alsó fokozatából kerültek ki. Eme továbbképző tanonciskolák tanításterve a helyi viszonyokhoz és a növendékek sajátos szakmáihoz igazodik, természetesen a törvénymegszabta keretek között. A továbbképző tanonciskoláknak teljes száma (idevéve a kereskedői típuson kívül a technikaiakat, földművelésieket és halászatiakat is) ma már felül van a tizenötezen, és 800.000-nél több tanulót látnak el a boldogulásukhoz szükséges ismeretekkel.

<sup>1</sup> R. Uchiike professzornak, a tókiói kereskedelmi egyetem tanárának a Zürichben megjelenő *International Review for Commercial Education* című folyóirat 1931 májusi számában közölt *Commercial Education in Japan* című cikke nyomán.



Ennek az igen jelentékeny növendéktömegnek évről-évre gyarapodó tekintélyes részét a kereskedőtanoncok szolgáltatják.

B) *Kereskedelmi középiskolák.* Ezidőszert kb. 250 ilyen iskola van Japánban és 120.000 tanuló látogatja őket. Legnagyobb részük állami és városi tulajdonban van; a magánjellegűek száma csekély. Részben a tényleges kereskedelem (mégpedig elsősorban a belkereskedelem), részben az irodák számára képezik ki növendékeiket. Vannak közöttük alsóbb fokúak, amelyek a hatosztályú elemiből kapják a tanulókat és 3—5 évi tanulmányi időre rendezkedtek be. Vannak azután magasabb fokú ilyen középiskolák is, amelyeknek növendékei a nyolcosztályú elemi végzeték és 3 esztendő múltán kapnak végbizonyítványt. Ez utóbbi iskolák felelnek meg a mi felső kereskedelmi középfokú iskoláinknak, még óraszám dolgában is, mert heti 33 órában tanítanak, mint a mi hasonló jellegű tanintézetek. Az egész évi tanítási napok száma itt legalább 210-re tehető. A tantárgyak a következők: japán nyelv, algebra, kereskedelmi számtan, földrajz, történelem, közgazdaságtan, egy nyugati világnyelv, kereskedelmi jog, könyvvitel, kereskedelmi levelezés, áruismeret, a kereskedelem elmélete és gyakorlata, gyorsírás, gépírás és testgyakorlás.

C) *Kereskedelmi főiskolák.* Jelenleg 21 kereskedelmi főiskola van; nagybárá államiak és hallgatóik száma megközelíti a 10.000-et, akik középfokú iskolákban szerzett végbizonyítványuk alapján vétetnek fel. A kollégiumok nagyrészen hallgatása mindenkire kötelező; a szabadon választható tárgyak száma tehát egészen jelentéktelen. A tanítás iránya elméleti jellegű. E főiskolák tantárgyai heti óraszámaikkal a következők: Etika (3); logika és pszichológia (3); japán stílusan (1); japán kereskedelmi levelezés (2); angol nyelv (24); második idegen nyelv (6); technológia (2); áruismeret (2); gazdasági földrajz (2); gazdaságtörténelem (2); kereskedelmi számtan (4); könyvvitel és revízió (9); a kereskedelem elmélete (10); a kereskedelem gyakorlata (2); jog (10); közgazdaságtan (6); pénzügytan (2); statisztika (1); testgyakorlás (9).

D) *Kereskedelmi egyetemek.* 1920-ban a tókiói kereskedelmi főiskolát, amely addig az időpontig a legmagasabb fokú kereskedelmi tanintézet volt Japánban, átszervezték és átalakították egyetemmé. Hasonló módon jött létre 1929-ben a kóbéi kereskedelmi egyetem is. Mind a kettő állami. Oszaka városa 1928-ban létesített ilyen egyetemet. Van azután még 10 olyan magánegyetem is a japán birodalomban, amelyeken kereskedelmi kollégiumokat is hirdetnek.

A tókiói kereskedelmi egyetemen, amely az előbbieknél mintaképpül szolgált, hároméves tanfolyam van, ahová csak azok az érettségizett ifjak iratkozhatnak be, akik elvégezték az egyetemhez kapcsolt hároméves előkészítő tanfolyamot. Ez az előkészítő tanfolyam körülbelül olyan színvonalon mozog, mint a kereskedelmi főiskolák. Az egyetemen 22 rendes és 7 segédtanár működik. Főleg elméleti irányú előadásokat tartanak, de ügyelnek arra, hogy kollégiumaik az állami élet kereskedelmi, gazdasági és társadalmi ténykedéseivel kapcsolatot tartsanak. Kollégiumaik négy főcsoportba oszthatók: vannak közöttük kereskedelmi, gazdasági, jogi (törvényismertetési) és nyelvészeti jellegűek. Ezek kis részben kötelezők, egyébként szabadon választhatók. Oklevelet azok

a hallgatók kapnak, aki a három esztendő folyamán hirdetett kb. 30 rendszeres tanári előadást végighallgatták, sikeres szóbeli vizsgálatot tettek és olyan szakértkezést írtak, amelyet a tanári bírálóbizottság a képesítés alapjául elfogadott.

*Láczér István.*

**A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság** az 1932—33. iskolai évben előadásokat rendez a 6—10 éves gyermek fejlődéséről és neveléséről a következő tárgysor szerint:

Október 17. *Malán Mihály*: A testi fejlődés. Október 24. *Éderer István*: A gyermek sportja orvosi szempontból. Október 31. *Dienes Valéria*: Mozdulat-kultúra a 6—10 éves korban. Bemutatással. November 7. *Szentpál Olga*: Mozgásritmus a nevelésben. Bemutatással. November 14. *H. Révész Margit*: Kifejező mozgások. November 21. *Cser János*: Az iskolai tanuláshoz szükséges érettség megállapítása. November 28. *Kapeller Hermin*: A játék a tanításban. December 5. *Drozdy Gyula*: A gyermek olvasásának fejlődése. December 12. *Éltes Máttyás*: A globális olvasástanítási módszer. December 19. *Nyireő Éva*: Olvasmányok a 10 éves korig. Január 9. *Luttor Ignác*: Az írástanítás újabb módszerei. Január 16. *Borsányi Mária*: A hajlamok és a művészi érzék fejlesztése. Január 23. *Kenyeres Elemér*: A nyelvi fejlődés a 6—10 éves korban. Január 30. *Preyer Mária*: A 9 éves gyermek szókinése. Február 6. *Stolmár László*: A fogalmazás a 6—10 éves korban. Február 13. *Lukácsné Szász Irén*: A gondolkodás fejlődése és az iskolai lecke. Február 20. *Kiss József*: A számfogalmak és a számtani műveletekre való képesség fejlődése. Február 27. *Kiss József*: A mértan a 6—10 éves korban. Március 6. *Frank Antal*: Az erkölcsi fejlődés és nevelés a 6—10 éves korban. Március 13. *Domokos Lászlóné*: Szabad munkacsoportok a nagyobb gyermekek tanításában. Március 20. *Nemesné Müller Márta*: Életközösség a Családi Iskolában. Március 27. *H. Czinner Aliz és Lénárt Edit*: A Családi Iskola tanítási módszere lélektani megvilágításban. Április 3. *Burchard-Bélaváry Erzsébet*: A Montessori-módszer az elemi iskolában. Április 24. *Baranyai Erzsébet*: Új nevelési módszerek Amerikában. Május 1. *Kmettykó János*: Új testenvelési módszerek. Május 8. *Hamvai Vilmos*: A nehezen nevelhető gyermek. Május 15. *Schnell János*: Az ideges gyermek.

Az előadások helye a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium (VIII, Mária Terézia tér 8) nagy előadó terme. Az előadások ideje hetenként hétfőn délután 6 órai kezdettel. Belépődíj egy-egy előadásra 30 fillér. Diákoknak kedvezmény. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság tagjai belépődíjat nem fizetnek. Tagsági jegy az előadások helyén váltható.

*Imre Sándor*, elnök.

*Kenyeres Elemér*, főtítkár.

## MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1932 október 15-i felolvasó ülésünkön *Kornis Gyula* elnök mondta el *gróf Klebelsberg Kunóról* szóló emlékezését. (L. a 97—109. lapon.)

## ARISTOTELES A KERESZTÉNY ISKOLA TÖRTÉNETI TÜKRÉBEN.

Aristoteles, amikor a műalkotás lényegéről elmélkedik, arra a végső megállapításra jut, hogy a művészetnek igazi feladata a jelenségek mögött rejlő, változatlan és örök lényeknek érzéki megjelenítésében áll. Az aristotelesi bölcelet egyik alapelve, a forma tehát az, amit a művésznek szóba, akcióba, színbe vagy kőbe kell öltöztetnie. Az emberábrázolásnak is ez a művészi szabálya. Az emberi képmásban a lélek — ez is forma az aristotelesi rendszer értelmében — legjellegzetesebb vonásait kell a művészi kéznek megörökítenie.<sup>1</sup> Amennyivel hívebben tükrözi azonban a jellemet az arenál a lélek gondolat- és érzésvilága, annyival igazabb az érzékeink alá eső művészi képmásnál az egyén élet-szemléletének, alkotásainak vonalaiból kirajzolódó szellemi arckép. Főként a filozófusra vág ez, aki éppen azzal bontja ki bensejének legmélyebb lényegét, hogy kiépíti maga köré az életnek, a világnak és az igazságoknak teljes rendjét. A filozófus léleknek a saját bölceleti rendszerébe beleszótt képét tehát maga a bölcselő alkotja meg, aki ezért csak az utolsó gondolattal, elhatározással, kimondott szóval vagy leírt betűvel fejezi be a maga történeti képmását.

A páratlanul kimagasló szellemi nagyságoknak ezenfelül még az a kiválóságuk, hogy megörökítésükön az az utókor is fáradozik, amelynek lelkében tovább élnek. Ezek történeti képmásai ugyanis nemcsak szótlán, bekeretezett ékességek és emlékek az emberi gondolkodás történeti arcképesarnokában. Amikor a szavuk elhalt már, írásaik betűi beszélnek tovább; fölvetett problémáik hatalmas hullámainak útja pedig szemmel követhető a későbbi századok szellemi mozgalmaiban is. A nagy gondolkodók lelke imígyen marad tehát továbbra is az aristotelesi forma, azaz eselekvő elv, mely az egymásra következő nemzedékek szellemi világában újra meg újra gondolatsorokat indít meg, törekvéseket szabadít föl. Az ezek szálaiból kirajzolódó második kép a filozófus szellem tovább élő történeti képmása.

Aristotelesnek is ez a két szellemi arculata áll előttünk: a történeti, melyet az ókori história és a classica-philologia őriz; és a szellemi élet későbbi során kialakult kép, melyről a keresztény művelődésnek és szellemi mozgalmaknak története bontogatja le a fátyolt.

E kettős kép bemutatása felette nagy és járt utak ismert eredményeit felsorakoztató feladatnak kínálkoznék. A keresztény iskola szemszögéből tekintve azonban évszázadokkal megrövidül

ez a történeti út, szűkebb területre is korlátozódik a kérdés, mely a sajátágosan bölcsellettörténeti kutatások eredményeit is csak rostálás után értékesítheti, amennyiben vizsgálódása az iskola bölcsellettanításának és filozófiai fölfogásának történeti fonalán halad.

Mi biztosította Aristoteles évszázados szerepét a keresztény iskolákban? Minő problémák megoldásával fordult hozzá koronkint az iskola népe? A művelődés korszakonként változó eszményei mekkora teret engedtek bölcselétének? Az iskola konkrét világát formáló sajátos erők, aminők az iskolai szervezet, a tanulmányi anyag módosulásai, a tudományoknak és a tanítás módszerének változásai minő nyomokat hagytak azon a történeti útvonalon, melyet bölcselőnk az iskolák multjában megjárta? És végezetül minő értékeléssel vésődött Aristoteles alakja az iskola népének közfelfogásába és mi okozta ennek változásait: tekintélye megnövekedését vagy megcsorbulásait? — ezeknek a problémáknak kérdőjelei kanyarodnak elénk, ha a kitűzött szemzőből kívánunk fényt vetni Aristoteles iskolai alakjára.

A keresztény iskola, amikor Szent Ágoston elgondolása, Cassiodorus kezdeményezése után a IX. században angolszász-ír földön megszületett, az egyházi művelődés évszázadok óta vajdó kérdésének megoldását vallotta feladatának. Bár a magasabb szellemi kultúra imígyen a társadalomnak csak egyetlen rétegére, a papságra korlátozódott és emiatt századokig ez telepedett csak le Aristoteles középkori katedrája köré, azért ez a műveltség nem tekinthető mégsem egészen töredékesnek vagy egyetlen életpályához szabottnak, mert az ismeretek és tudomány egész birodalmát a papi hivatás körébe utalta a kor fölfogás. A középkori schola, mely ezáltal nemcsak megszállóhelye, hanem bölcsője és állandó otthona is maradt a középkor magasabb művelődési eszményének, természetesen az egyháziak szellemi igényeihez és érdeklődéséhez szabta a tudományoknak és a bölcselletnek összes kérdéseit.

Aristotelest kettős szerepben látta a középkori iskola népe: az antik íróéban, aki a többi klasszikus íróval egyetemben a pogány élet- és világszemlélet képviselője és tolmácsolója; a bölcselőéban, aki tanítómesternek kínálkozik az értelem formális megiskolázására és azután kalauznak szegődik az igazságok és ismeretek összes tereire.

A keresztény iskolát, mondhatjuk az Egyház kezdetétől fogva a XIX. századig, három hatalmas küzdő tábor harcai befolyásolták abban az állásfoglalásban, mely fölfogását az antik világ szellemi értékeivel szemben meghatározta. Aristoteles alakjára is aszerint esett fény vagy árnyék, hogy a szellemi élet változó szerencsével és eréllyel folytatott küzdelmeiből barátai vagy ellenségei kerültek-e ki győzelemmel. A pogány klasszikusok lelkes keresztény hívei a rajongás önfeledt optimizmusával ringatták magukat abban a hitben, hogy a papság minden lelki kár nélkül nevelődhetik a pogány írók szellemi hagyatékán.

Mégis, valahányszor ők érték el sikereket, bölcselelnök hatása vesztített erejéből, képe homályba került. Ezek győzelmei ugyanis, akár az angolszász vagy karoling szellemi megújíthatást, akár a XII., XIII. századbéli humanisztikus délfrancia iskolák virágzását vagy a renaissance-ot, sőt a neohumanizmust tekintsük is, nem a bölcseleti, hanem a humanisztikus, irodalmi irány fölülkerekedését jelentették, amelyben fukar és dísztelen szavú filozófusunknak nem juthatott különösebb megbecsülés.

Az ellenséges tábor a keresztény puritánok híveit állította hosszú harc sorba az első apologétáktól Tertullianuson, Nagy Szent Gergelyen, a clugnyeken, a cisztercieken, trappistákon végig egészen a multszázadi I. Gaume francia abbéig. Ezek a keresztény és papi műveltség forrásainak egyedül a Szentírást és a keresztény írók kultúrértékeit tekintették és fanatikus elszántsággal parancsoltak ki — s ha hatalmukban állt — sepertek is ki az iskolából minden klasszikus pogány írást, hogy az be ne szennyezhesse az ifjúság gyengéd és fogékony lelkét. A keresztény művelődés imígyen zárt körén belül azonban, akár csak az antik szellemi világ hagyatékát megtisztogató és kirostáló harmadik felekezet, az eklektikusoké, szívesen hallgatta meg ez a tábor a pogány bölcselelnök tanításait, melyeket a hitigazságok vizsgálata, megalapozása és kifejtése közben érvényesíthetett. Ezekkel szemben legfeljebb akkor vált elutasítónak a puritánok fölfogása, amikor a messze sodródott racionalizmus visszahatásaképpen az evangélium egyszerű bölcseletének áhítatára, az asketikus kontemplációra vagy éppen a miszticizmusra komorodott a klasszikusok ezen ellenségeinek vallásos életszemlélete. A középkori szellemi életen és iskolán uralkodó partikularizmus és territoriális tendencia magyarázhatja meg ezek után, hogy Aristotelesnek barátai és ellenségei egymás mellett is éltek, az iskola minden egyes korszakából felsorolhatók. Az uralkodó közfelfogást azonban mindig a győztes párt állásfoglalása és elgondolása szabta meg.

Aristoteles elindulását a keresztény iskola meghódítására az angolszász iskolák enciklikus ismeretanyagában szereplő dialektika tanítása jelentette.<sup>2</sup> Ez a tudományok céhbéli, kasztszerű nyelvét oktató grammatika és retorika vezető szerepe mellett eleinte inkább csak hagyományos tartozéka, mint érdeklődéssel átvett értéke az új keresztény iskolának. Egyideig semmi köze a fölébe épített reális és teológiai ismeretekhez. A hittudós és vele együtt a teológiai oktatás egyelőre még a meg nem bolygatott és zavartalan hit áhítatával olvasta a Szentírást és fogadta a szentatyák magyarázatait. A világi hívságos bölcselet az ékes szó köntösében ragyog ugyan — mondja még a X. század fordulóján is chartres-i Fulbert (kb. 960–1028) —, de semmi sincs benne az erény igazságából; folyton keres ugyan, de soha sem talál, mert Isten titkainak mélységeibe nem a disputációk fényénél, hanem a hit világánál láthatnak csak bele az emberi szemek.<sup>3</sup>

A ráció, az ész, melynek ilyenyre meddő szerepet osztott az auktoritás, a tekintély ellenében a korfölfogás, egyideig tehát jóformán csak divatos, történeti fegyverzet módjára öltötte magára a logika vértzetét, melyet dialektika címen Aristoteles tanításából vett az iskola népe. De maga ez a logika is felette fogyatékos. Mint az antik világnak nem egy műalkotása, ez is csak darabokra törve jutott a késői nemzedék kezére. Aristoteles bölcséleti rendszeréből csak a logika, de annak is csak egy része, — sőt az is neoplatonikus ízű tolmácsolásban — volt az iskolának legelső kincse.<sup>4</sup> Aristoteles így hát mint logikus támadt legelőször életre; mintegy bizonyosságául annak, hogy a bölcséleti diszciplínák kötegében ezen a területen bölcselelőnk halálától vagy a neoplatonikusok uralmától kezdve a XIX. századig senki sem vonhatta kétségbe, hogy ő a logika páratlan mestere.

Aristoteles további sorsa egyideig még az iskola logikájához volt kötve s a változást is az okozta, hogy a XI. század folyamán Itália földjéről új, világias színezetű művelődési irány indult útnak, mely híveit a hivatalos írásbeliségek, jogi ügyek, általában a kancelláriai teendők végzésére akarja előkészíteni. Ezzel a célkitűzéssel megbomlott a papi studiumokra előkészítő tanulmányok hagyományos egyensúlya és a főgond a latin mellett a dialektikára esett. Az ész sem tűrte az alaposabb logikai iskolázottság mellett e profán környezetben a hagyományos megkötöttségét. A dialektika fegyverzetében megindította évszázadokra szóló küzdelmét a tekintély és a hit ellenében. Az újítók vezére, a világias törekvés fölszabadítója, természetesen megnövekedett tekintéllyel immár, az iskolai logika tanítója, Aristoteles. A kiváló görög böles azonban bizonynyal nem valami nagy büszkeséggel nézte volna a hozzásegődött új felekezetet, mely, úgy látszik, nem sokban különbözött az antik világ kicsinyes, kötekedő, elbizakodott és felületes szofista hadától. A kor egyházellenes, sőt eretnek tanítói is Aristoteles katedrája köré gyülekeztek és az észből épített dialektikai sáncok mögül vetették ki az egyszerű lelkek hitét megejtő csavaros okoskodásaik hálóját.<sup>5</sup>

Az antidialektikusok egyházas érzelmű táborából haragos keserűséggel szórt vádaktól nem egy a mesternek vallott Aristotelesre esett. Petrus Damianus vagy Lanfrancus mellett a mi szenvedélyes és eredeti Szent Gellértünk éles hangja figyelmeztet minden jámbor keresztény lelket, hogy a görög böles hamisságainak és tévedéseinek láttán szégyenkezzék csak vissza az egyszerű halásznak, Szent Péternek bölcsességéhez, mely — semmi kétség — mélysegeesebb Aristoteles tudományánál. Egy másik iskola-mester, Othlo pedig nyíltan vallja, hogy nagyobb gondja tanulmányaiában és írásaiban a szentek elveinek követése, mint Platoné, Aristotelesé vagy akár Boethiusé.<sup>6</sup>

A vallási igazságokkal szembeszögezett legfrivolabb és leg-együgyűbb szofizmákat sem lehetett azonban jámbor tanácsokkal és dörgedelmes feddészekkel véglegesen eloszlatni. Az ellenséget csak sajtát, filozófiai fegyverei győzhették le. Ez a meggyőződés

szegődtette mind a két táborn Aristoteles iskolájába és állította a logikát megnövekedett tekintélyű mesterével egyetemben az érdeklődés középpontjába.

Ez az oka, hogy a XII. században Aristotelesnek közközre került újabb logikai műveit mohó örömmel és kíváncsisággal vették át az iskolák. A böleseleti oktatás mindenütt az ő írásait olvastatta és magyarázta, tekintélye a logikában megingathatatlan.<sup>7</sup> Abaelard pl. a relációk körül egy helyütt szívesen vallana más fölfogást, mint böleselőnk. De rögtön el is utasítja magától ezt a lehetőséget azzal a megokolással, hogy mire is vezetne és mi lenne az iskolából, ha egyszer Aristotelest nem vallaná többé mesterének.<sup>8</sup> Böleselőnk egyelőre ugyan még csak mint logikus, de már Platonhoz hasonló tekintéllyel trónol az iskola népe fölött. Pedig tanár és tanítvány nem minden panasz nélkül tűrte uralmát. A teljes aristotelesi rendszer ismeretének hiányában a schola sokat bajlódott logikájának megértésével és magyarázatával. Minduntalan szemére vetik böleselőnknek, hogy zavaros, felette szűkszavú és homályos, mintha bizony az a hit vezette volna, hogy az igazságok fönsége tilalmazza a világos előadási módot, nehogy az avatatlanok is beleláthassanak titkaiba. Szinte kedve telik abban, hogy mondanivalóit a szavak sűrű és le nem fejthető fátyolába takarja, panaszolja föl Alanus ab Insulis Anticlaudianusa.<sup>9</sup> Akadtak iskolamesterek, akik éppen emiatt lemondtak a peri hermeneias iskolai magyarázatáról; egy elkeseredett tanító pedig áldatlan labirintusnak nevezi böleselőnk egész logikáját.<sup>10</sup> A szívós munka és alapos elmélyedés azonban oszlatni kezdte lassan e homályt.<sup>11</sup> Johannes Saresberiensis eleinte még maga is a panaszosok pártjára állt és azt rótta föl Aristotelesnek, hogy szórászhasogató, előadása nem világos, terminológiája pedig felette homályos. A XII. század végén azonban már oly tisztán érthetőnek tartja böleselőnk műveit, mintha annak lapjain maga Apollo beszélne, akitől különben Aristotelest a görög rege származtatta is.<sup>12</sup> Alexander Neckham dicsérete<sup>13</sup> pedig annyira megy, hogy böleselőnk műveihez fűzött minden magyarázatot feleslegesnek ítél, mint meddő vállalkozást, mely a tündöklő napnak fáklyafénnyel akar segítségére sietni.

A középkori iskola szellemi világában a XIII. század első felében bontakozott ki Aristoteles teljes szellemi képe és egész böleseleti rendszere metafizikai, természetböleseleti és etikai műveinek megismerésével. Nem csekély kavargás és ellenkezés kísérte azonban nyomon böleselőnk végleges és teljes térfoglalását. A scholában ugyanis a metafizikus és természetböleselő Aristotelesnek nagyon is rossz híre élt azoknak a sokat olvasott antik és keresztény íróknak híradása alapján, akik idevágó tanításából jórészt azokat a tételeket emelték ki, amelyek a korábbi augustinus-neoplatonikus alapokra épített teológiai tanítással vagy egyáltalán a keresztény hifelvelekkel ellenkeztek.<sup>14</sup> Az arabok közvetítette Aristotelest pedig ezenfelül teleszította az a böleseleti tévedés, amelyet averroizmus néven könyvelt el a

gondolkodás története. Mindezekhez járult végezetül, hogy míg a hatalmas bölcséleti rendszer és forrásanyag átértése, feldolgozása és értékesítése meg nem történt, nem egy elhamarkodott, felületes ítéletet vagy tévedést írtak föl bölcselőnk terhére. Így pl. a korabeli szóhasználat alapján az aristotelesi formát is járulékos és esetleges mozzanatokként vélték és vaskos tévedést láttak bölcselőnk azon állításában, hogy az emberi lélek is forma. Az aggodalom, úgy tetszik, főként a teológiai fakultásokat szállotta meg, ahol a patrisztikus írók tekintélye különben is Platon mellett tört lándzsát.<sup>15</sup>

Ez a magyarázata annak, hogy az egyházi felsőbbség 1210—1234-ig kitiltotta az iskolából Aristoteles metafizikáját és természetbölcséleti műveit.<sup>16</sup> Az artista fakultások lázas érdeklődése, mely talán ekkor hivatkozott legelőször önérzetesen a tanszabadság elvére, jóval előbb áttörte a tilalom sorompóját<sup>17</sup> és Platon (helyesebben a neoplatonizmus) helyébe Aristotelest ültette a bölcsélet egyetlen mestereképen. A Stagirita műveiből került ezután már ki az artisták egész tanulmányi anyaga,<sup>18</sup> egyszerűen „a filozófus” nevet pedig ettől fogva ő viselte.<sup>19</sup> A befogadás legelőször az artista fakultáson történt meg és innen ragadt át a hittudományi karra. A keresztény aristotelizmus viszont ez utóbbin forrott ki, mégpedig a teológus schola nagy mesterének, Albertus Magnus-nak és Aquinói Szent Tamásnak fáradozásával és szorította szabályozott mederbe az artista fakultásoknak jóideig teológiai céloktól mentesen vezetett bölcselkedését.<sup>20</sup>

Mi láncolta a középkori iskolát évszázadokra Aristoteles katedrájához? Mit kerestett és mit talált a Stagirita műveiben a schola tanítása? E kérdésekre a válasz a legkönnyebben talán abból a módszerből olvasható ki, mellyel bölcséleti rendszerét feldolgozták.<sup>21</sup> Az artisták magiszterei az egyes filozófiai értekezések bevezetéseként kifejtették az új anyagnak a többi bölcséleti disciplinával való összefüggését. Azután pedig a tételekre, kisebb fejezetekre bontott aristotelesi szöveg (divisio, expositio, textus) betűszerinti értelmét igyekeztek megállapítani eléggé alapos és sűrű hivatkozással a „mens, intentio Philosophi”-re. A tanítás főszúlya azonban mégsem ide, hanem egyes szakaszok végére függesztett, önállóan fölvetett kérdésekre, a Quaestiones-re esett, amelyekben a középkori filozófus a saját bölcséleti problémáit, állásfoglalását fejtette ki és függesztette oda bölcselőnk eredeti és történeti gondolataihoz. Ez a mozzanat élesen rávilágít arra, hogy a középkori iskolát elsősorban nem a történeti érdeklődés kötötte Aristoteleshez és bár becsületes igyekezettel kereste az aristotelesi szöveg eredeti értelmét és bölcselőnk hiteles felfogását, írásait valójában mégis inkább a szellemi megtermékenyülés forrásának tekintette, amely erőt és lendületet ad egy új filozófiai rendszer megalkotására. Az igazi törekvés legbensőbb lényegére Aquinói Szent Tamás mutatott rá, amikor egy helyütt az a kérdés kanyarodott eléje, hogy vajjon mi lehetett egy ponton Platon és Aristoteles eredeti fölfogása. „Bármilyen legyen is — fordul



el rövidesen ennek bogozgatásától — nem ennek megállapítása a mi főgondunk, aminthogy a bölcsesletnek sem az a föladata, hogy az emberek véleményéről számoljon be, hanem arról, hogy mi az igazság.<sup>22</sup>

Ez a meggyőződés vezette a scholát annak az értékelésnek megejtésében, mely a XIII. század közepe után Aristotelesnek juttatta az elsőbbséget Platonnal szemben. Ez időpont előtt még Platon a vezéralak, aki a Stagiritánál „istenibb“ módon álmolta meg a földnek, égnek és Istennek titkait, amint az Anticlaudianus megállapította.<sup>23</sup> A schola virágkorában azonban már Aristotelesnek jutott a palma, mert mély elméje biztosan kalauzolt el a filozófia minden területén, lelkiismeretes és mindig megbízható ítélete önállósággal gyűjtötte egybe és vonta harmóniába mindazokat az igazságokat, melyeket előtte mások tanítottak — így tolmácsolja korának felfogását Johannes Saresberiensis.<sup>24</sup> Érdekes a párizsi artista fakultás Szent Tamást méltató és sirató verse, mely már csak Platon és Cicero fölé emeli elhunyt nagy mesterét.<sup>25</sup> Bár az iskola bölcselőnk etikáját és természetbölcséleti műveit is szorgalmasan magyarázta, a középkori érdeklődés középpontjában azonban mégis a logikus és főként a metafizikus Aristoteles állott. Igaz ugyan, hogy lenyűgöző tekintélyének érvényét hangsúlyozottan csak a filozófia tereire igyekeztek korlátozni, sőt itt is megítélése végső mértékének a Szentírást vallották,<sup>26</sup> az a szorgos igyekezet azonban, mellyel vélt vagy tényleges tévedéseit a teológiai kérdések megalapozása vagy bogozgatása közben mégis mentegettek és kimagyarázták, annak a bizonyosága, hogy a teológia keretén belül is páratlan nagy tisztelettel adóztak személyének.<sup>27</sup>

Aristoteles középkori ragyogó képének ellentéteit és sötét foltjait a humanisztikus szellemű délfrancia iskolák adták meg. Ezek szemében természetesen továbbra is csak unalmas és száraz maradt bölcselőnk egész tudománya és az Ovidius lábainál nevelődött vándordíjakok hada, ha már filozófust kellett választani, inkább Epikuros mellé szegődött.<sup>28</sup> A schola racionalizmusának, a humanisztikus iskolák környékén fölbujánzott feslettségnek láttán a komor aszkézis felé fordult lelkek pedig a világ hívságos voltát és Aristoteles mulandóságát kezdték emlegetni.<sup>29</sup>

Fogyatékosan és sok helyütt eltorzítva látta a középkor bölcselőnk másik, történeti képmását. Életéről, jelleméről részben már igaztalan, neoplatonikus életrajzokból értesült. Ezek nyomán vált közkeletűvé, hogy Sokrates volt első tanítómestere, a delphoi-i jósa parancsára szegődött Platon mellé, akit azonban lenézett és határtalanul becsmérelt is később. Különben is nagyon kötekedő, veszekedő természetű, gőgös ember lehetett.<sup>30</sup> Aristoteles hívei természetesen kiigazították ezt a nem valami hízelgő képet. Honnan is meríthette volna e pogány ember a kinyilatkoztatással egybevágó temérdek bölcseségét, ha nem az igazságok végső forrása és kútfeje, az Úristen bízta volna mindezt reája is, mint az ókori világ legkiválóbbjaira, pl. Vergiliusra vagy Platonra. Az

isteni eredetű „sapientia veterum“ szószólójának kell tehát a Stagirítát is tekintenünk, akít éppen ezért Platonnal együtt Jeremiás prófétával hoztak személyes érintkezésbe és együtt is ábrázoltak.<sup>31</sup> Így nyitotta meg Aristoteles előtt is a középkori gondolkodás a jámbor legendák útját, melynek végén tisztelete és hálája jeléül a szemében legértékesebb koronát, az üdvösséget tette a fejére.

Hogyan fogadta a renaissance a középkori Aristotelest? Az új mozgalom vezető irodalmi és stíláriis érdeklődésének felöltő bizonyítéka, hogy szeme legelőször is Aristotelesnek barbár, rosszul szabott és hiányos nyelvi köntösén akadt meg. A humanista szellemű kritika böleselők középkori sorsát használta föl annak igazolására, hogy a magyarázók rengetegében miként veshettek el a nagy görög böles eredeti gondolatai, melyeket a görög nyelv nem ismerése sokszor tévesen, a latin nyelv barbársága pedig méltatlanul tolmácsolt. Ezért tekintették a humanisták első feladatuknak, hogy új fordításról gondoskodjanak. A klasszikus nyelvek beható ismerete és pallérozott készsége azonban nem állt arányban a fordítók filozófiai iskolázottságával. Így esett, hogy a csillogó stílusú új fordítások némelyike az iskolai tanítás során kevésbé bizonyult megbízhatóknak, mint a darabos és bárdolatlan nyelvű középkoriak. Ez a balsiker különben csak fokozta a történeti Aristotelest kereső és eredeti szövegeinek megállapítását kutató filológus munkát.<sup>32</sup>

Minő szerepet szánt a renaissance böleselőknek az új, humanisztikus iskolákban? Az uralkodó irodalmi érdeklődés elsősorban a retorika és a poétika mesterének szegődtette azáltal, hogy föltámasztotta és hosszú iskolai életet biztosított Aristoteles e két munkájának, melyeket a középkori iskola jórészt az érdeklődés hiánya miatt mellőzött. A tisztogató törekvés ezenfelül egyideig a magyarázóktól mentesített aristotelesi művek olvasására fogta az ifjúságot. Aristoteles azonban a humanisták szemében mégis csak a középkori schola nagytekintélyű mesterének módjára élt. Ezért vált hűvössé és csappant meg vele szemben az a lelkesült tisztelet és rajongás, amely humanista részről különben minden klasszikus írónak kijárt. Platont is a tüntető elfordulás támasztotta új életre és ugyanez keresett és biztosított helyet az iskolák olvasmányai között a platoni dialógusoknak, melyek éppen ezért túl is élték Aristoteles eredeti műveinek iskolai olvasatását. Amint már ez a változás is jelezheti, új szint öltött az artista fakultások tanulmányi anyagának képe: a retorikai elem kezdte meg benne a térfoglalást és erőszakolta a vele kapcsolt tárgyakra a maga sajátos szempontjait. Aristoteles logikáját ezért találta pl. Ramus Péter száraznak és elvontnak és törekvése, mely részben didaktikai is, arra irányult, hogy a retorikával és dialektikával összevegyített és összezavart logikát az irodalmi oktatás részére hasznosítsa.<sup>33</sup>

Az efféle irányzatok elakadását és a filozófus Aristoteles iskolai érvényesülését a vallásszakadás is elősegítette. A két fele-

kezetre szakadt iskolák világában böleselőnk tekintélyét rövidesen nemcsak a tudománya, de a külső hatalom is biztosította.

A jezsuita iskolák aristotelikus állásfoglalása könnyen érthető, mert ez az új testület egyelőre még nem rendelkezett a schola kebelén belül külön böleseleti tannal, a támadások pergőtüzében álló katolikus hitigazságok rendszerének védelmére pedig Aristoteles böleselete vállalkozhatott a legsikeresebben, hiszen már a középkori schola teológusainak is ő volt a mestere. Ezért került tehát a jezsuiták iskolai törvénykönyvébe kötelező szabály jellegével Aristoteles böleselete, amelyhez a rend tanításában külső ellenségekkel, belső újító törekvésekkel szemben egyaránt szívósan ragaszkodott.<sup>34</sup>

Égészen más utat járt meg böleselőnk a protestánsok iskoláiban, amelyek kapuját Luther és Melanchthon fanatikus elfogása először bezárta előtte, őt magát pedig temérdek sok váddal bélyegezte meg. Rövidesen kiütközött azonban, hogy a katolikusok támadásai és a belső bomlás ellenében a filozófiától mentes tiszta evangéliumot mégis csak a böleseleti alapokra épített teológia veheti oltalmába. Ezért kellett azután szégyenszemre ugyanazoknak visszalopniok az iskolába böleselőnket, akik onnét kevesssel azelőtt szenvedélyesen kiátkozták. A protestáns iskolák talán kevesebbet emlegették Aristoteles nevét, de lassan mégis az ő böleseletének vágányába irányították és zökkenetették tanításukat.<sup>35</sup>

Aristoteles eredeti műveinek iskolai olvastatása nem volt hosszú életű. A humanista iskola kebelében felszínre vetődött enciklopédikus szellem temérdek ismeretanyagát nem meríthette továbbra is az eredeti forrásokból a tanítás. A görög nyelv iskolai sorsa is lassú hanyatlásra fordult, de már közben is inkább az irodalmi és későbbi teológiai oktatás igényeit szolgálta. Mindez folytonos didaktikai problémákat tartott fölszínén, de siettetten egyben, hogy böleselőnk tanítása az iskola igényeit szolgáló rövid tankönyvekbe, kompendiumokba tömörítették. Eleinte ezeket még az eredeti aristotelesi írások bevezetésének szánták szerkesztőik, később azonban a XVII. század első tizedeitől kezdve sok helyütt nem láthatták már a tanulók többé az igazi Aristotelest, akinek nevét is csak szórványosan emlegette a kor teológiai érdekeit szolgáló böleseleti oktatás. Általában e két főstudium keveredését tartották a kor bírálói a tanítás egyik legnagyobb hibájának. A XVII. század első felének végén Aristoteles iskolai képén ugyanazok a tipikus vonások mutatkoztak, mint a schola túlvirágzása idején. Csakhogy ekkor a kommentárok helyébe a kompendiumok léptek, a skolasztikus teológia helyett most a theologia controversának volt a szolgája és a sokat fölpanaszolt subtilitások szövevényei borították és szintelenítették el mind a két esetben Aristoteles böleseleti rendszerét és eredeti képét.

A XVII. század közepétől kezdve az egész XVIII. századon át a belső és külső kritika fogta ostrom alá Aristoteles iskolai katedráit. A jogi és orvosi fakultásoknak az volt a panasza, hogy a szakosos böleseleti oktatás aristotelesi rendszere a teológusok

kizárólagos érdekeit szolgálja s ezért tanítási idejének a szaktanulmányok javára való megrövidítéséért és a filozófia tanításának megmásításáért indítottak küzdelmet. A mind hangosabbá vált racionalisztikus korszellem pedig a szabad vizsgáldás és szabad tanítás legnagyobb akadályát látta „a nagyszakállú hagyományos tekintély”-ben, amelynek helyébe a józan ész kívánta vezérlő kalauzzá tenni. A protestáns egyetemek gyűjtő helyei lettek az Aristoteles uralmát megsemmisíteni készülő mozgalmaknak, melyek rövidesen a protestáns teológiai karokra is átragadtak. Gassendi, Locke detronizáló törekvéseinek a német protestáns iskolák kebelében pl. Thomasius és Chr. Wolf voltak a tolmácsolói. Dísztelenül és megbélyegezve adta át helyét ezek után böleselónk a korszellem sodrában született hosszabb vagy rövidebb életű új böleseleti rendszerek divatos mestereinek.

Aristoteles utolsó végvárai a katolikus, nevezetesen a jezsuita iskolák maradtak. Ezekre zúdult éppen ezért az újítók minden vádja, de ezekből indultak sűrű rajokban útnak azok a védőiratok is, amelyek a mester védelmét és az új filozófiai elméletek kíméletlen bírálatát tartalmazzák. A XVIII. század derekán főként Aristoteles természetböleselete körül dúlt ádáz küzdelem. A Stagiritá a középkor metafizikai, a renaissance esztétikai érdeklődése után most a természetfilozófiájába avatta be alaposan híveit. A XVIII. század közepén írt aristotelesi szellemű böleseleti tankönyvek annak a bizonyosságai, hogy e kor természettudományi ismereteit Aristoteles katedrájáról közvetítette, böleseletének alapján bírálta és rendszerezte.

A XIX. század nagyarányú iskolaszervezeti reformjai változtatták meg a leggyökeresebben Aristoteles iskolai képét és jelentőségét. A hajdani, minden egyetemi polgárra kötelező artista fakultás vagy filozófiai tagozat elvesztette kötelező előkészítő szerepét és otthona lett a tarkán változó és újkeletű filozófiai felfogásoknak; Aristoteles nevét pedig ezután már csak a klasszikai és filozófiai részletdiszciplínák keretében emlegették. Ez utóbbiak érdeméül kell azonban följegyeznünk azokat a kutatásokat, amelyek révén Aristoteles történeti képe és szerepe tisztázódik. A problémákat indító, a viták tüzeiben ítélező, az évszázadok iskolai katedráin trónoló és tanító Aristoteles helyébe ímígyen a böles történeti képe került, amelynek az ókori irodalom és gondolkodás multjának történeti pontossággal megrajzolt környezete adta meg a korhú háttérrel és keretezéssel.<sup>36</sup> Ezt a képet azonban már csak keveseknek mutatta ezentúl az iskola, ezért lett a művelt világ mind kisebb rétegének kincse. A középiskolákba utalt rövidlélekzetű és bevezető természetű böleseleti tanulmányoknak gyors sorvadása után ma már csak a böleseleti karokon nyílik kevés számú érdeklődő hallgatónak alkalom arra, hogy a Stagiritá hírét-nevét még hallhassa. Az az Aristoteles, aki ezer esztendőn keresztül minden művelt keresztény embert tanított, aki a középkori iskolákba friss szellemi életet vitt metafizikai és ismeretelméleti problémáival, a renaissance és humanizmus idején a

retorika és poézis mesterének állt be, akinek természetbölcséleti művei a XVIII. század iskolai gondolkodását hozták pezsdülésbe, ma már csak keveseknek, úgyszólván a céhbelieknek ismerős. Ez a megállapítás sajátos szemszögből világíthatja meg a műveltek rétegeiben a történeti-szellemi értékek elkallódásának útját és érteheti meg a történeti értékek becsülésének megfogatkozását.

Egyelőre kevéssel vizasztalóbb az a kép, mely az aristotelesi gondaltrendszer mellett hűségesen őrtálló katolikus iskolákban rajzolódott ki. A teológiára előkészítő külön bölcséleti tagozat igen sok helyütt szintén megszűnt, másutt pedig a megrövidített egyházi iskoláknak és a teológiának studiumaiba olvadt vagy keveredett bele. Nem egyszer a kellő előképzettség, még inkább az érdeklődés hiánya állta útját annak, hogy a bölcsélet iskolai sorsa jobbra fordulhasson. Különben is a kor igényeihez szabott bölcséleti rendszerbe névtelenül kerültek bele azok a gondolatpillérek, amelyeket a keresztény filozófia Aristotelesnek köszönhet. A bölcséleti ágak közül a kritika inkább csak a keresztény gondolat ellenségeivel bajlódik és édeskevés szót ejt hűséges és öreg mesteréről. 1829-ben a jezsuita Ratio reformjavaslatainak készítői sem találták már korszerűnek, hogy Aristotelest érdemlegetesebben belevonják a bölcséleti oktatásba. A filozófia történetének tanítása segíthetett volna a helyzeten, ezt a diszciplínát azonban a külön bölcséleti tagozattal egyetemben csak napjainkban kezdik újra szorgalmazni az egyházi iskolák kebelében.

A legutóbbi félszázad során az Aristoteles felé forduló prófán filozófiai irányzat, az új virágzásnak indult egyházi, skolasztikus bölcsélet és az említett egyházi tanügyi reformok adnak reménységet arra, hogy a jövő nemzedék hálával vési majd lelkébe Aristoteles tiszteletreméltó alakját. Ez nemcsak az általános történeti műveltség elmélyítésére, a keresztény kultúra tudatosítására és megbecsülésére vezethet, hanem szilárd és egységes alapot kezdhet vetni annak az életszemléletnek is, amelyben a gondolkodás és a törekvés nem lesz továbbra is a föld kérgéhez leláncolva.

### Jegyzetek.

<sup>1</sup> *Pauler Akos*: Aristoteles. Filoz. Könyvtár. I. 107–8. ll.; *Poetika IX.*

<sup>2</sup> *Robert G.*: Les écoles et l'enseignement de la théologie pendant la première moitié du XII<sup>e</sup> siècle. Paris 1909. 157. és köv. ll.; *Wulf M.*: Histoire de la philosophie médiévale. 1924. I. kt. 62. l.; *Clerval*: Les écoles de Chartres au moyen âge. 1895; *Delsile L.*: Les écoles d'Orléans au XII<sup>e</sup> et au XIII<sup>e</sup> siècle. Annuaire-Bulletin de la Société de l'Histoire de France. 151. kt. (1869); *Endres I.*: Forschungen zur Geschichte der frühmittelalt. Philosophie. 1915. Beiträge z. Gesch. d. Philos. des M.A. hrsg. von Cl. Bäumker. Bd. XVII. Heft 2–3.

<sup>3</sup> *Migne*: P. L. 141. kt. 196. l. „Porro mundi sapientia exterius eloquentia nitens, intus vacua a virtutis sapientia manet, semper enim quaerit et nunquam invenit, quia profunda mysteriorum dei non humane disputationi, sed fidei oculis revelantur...“; v. ö. *Endres*: i. m. 2. l. jegyzet.

<sup>4</sup> Boethiusé a közvetítő szerep. Az iskola az ő kommentárjain kívül legelőször Porphyrius Isagoge-ját, Aristoteles eredeti művei közül pedig a kategóriákat és a hermeneutikát (de interpretatione) használta. A XI. század végére ezekhez a peri hermeneias és a libri praedicamentorum et divisionum járultak. Ezeket nevezte a tanítás összefoglaló néven „logica vetus“-nak. V. ö. *Wulf*: i. m. 66. és köv. ll.; *Schneider A.*: Die abendländische Spekulation des XII. Jhdts. in ihrem Verhältnis z. arist. u. jüdisch-arab. Philosophie. 1915. Beiträge... v. Bäumker. Bd. XVII. Heft 4., 19 l.

<sup>5</sup> *Endres*: i. m. 26. és köv. ll.; a heretikus tours-i Berengar mondja: „non me peniteat, ad dialecticam confugisse, a qua ipsam dei sapientiam et dei virtutem video minime abhorrere, sed suos inimicos arte revincere... Maxime plane cordis est, per omnia ad dialecticam confugere, quia confugere ad eam ad rationem est confugere quo qui non confugit, cum secundum rationem sit factus ad imaginem dei, suum honorem reliquit, nec potest renovari de die in diem ad imaginem dei“. Ugyanott 44. l. jegyzet.

<sup>6</sup> Petrus Damiani „scholaris infantiae neniae“ azaz értelem iskolai nyöszörgésnek mondta problémáikat; Szent Gellért *Deliberatio*-ja pedig (ed. Batthányi, 1790. 278. és 27. ll.) „Vide miraeulum dialecticae, hoc autem viso erubescere ad philosophiam piscatoris et discere melius scire a rustico retiatore, quam a perito Aristarcho... Non dubites divinissimum Cephan (Szent Péter) Aristotele profundiorem, non Paulum cunctis humanis oratoribus eloquentiorem... non Jacobum tuo Plotio expeditorem.“ V. ö. *Endres*: i. m. 58–59. ll. és *Manitius*: *Gesch. der latein. Literatur des MA. II. kt. 81. l.*; st. emmerani Otloh (XI. sz.) de doctrina spirituali c. versében: „Quid mihi tunc Socrates vel Plato Aristotelesque Tullius ipse rethor? Ugyanott 88. l.; „Maior enim mihi cura est legendo vel scribendo sequi sanctorum dicta, quam Platonis vel Aristotelis ipsiusque etiam Boethii dogmata“. V. ö. *Endres*: i. m. 74. l. jegyzet.

<sup>7</sup> A „logica nova“ az aristotelesi topika, de sophisticis elenchis, az első és a második analitika összefoglaló neve. A XII. századtól kezdve a régi és az új logikát, tehát Aristoteles összes logikai műveit Organon névvel jelölte az iskola. V. ö. *Wulf*: i. m. 66. és 241. ll.; *Schneider*: i. m. 10. és köv. ll.

<sup>8</sup> *Cousin V.*: Oeuvres inédit. Abaelard *Dialect. 204. l.* „Sed et si Aristotelem Peripateticorum principem culpae praesumamus, quem amplius in haec arte recipimus?“ V. ö. *Schneider*: i. m. 11. l.

<sup>9</sup> „Verborum turbatorum adest et turbine multos Turbat Aristoteles noster, gaudetque latere. Sic logica tractat quod non tractasse videtur; Non quod aberrat in hoc, sed quod velamine verbi Omnia sic velat, quod vix labor ista revelet. Qui tamen idcirco vestit sua dicta latebris, Ne sua prosterneret secreta, suumque relinquens Arcanum vulgo tandem vilescere cogat. Nam sua secreti maiestas vilet et omni Privatur splendore sui, si publica fiat: Nam res vulgatae fastidia gignunt“. *Migne*: P. L. 210. kt. 404. l.

<sup>10</sup> *Wulf*: i. m. 67. l.; *Manitius*: i. m. III. kt. 825. l. Petrus de Riga (XII. sz.) „Ciceronis aureos flores legi et elegi, et Labyrinthum Aristotelis non filo Dedali, sed filio dei duce introvi aliquantulum, inspexi sed non penitus introvi“. *Schneider*: i. m. 16. l. jegyzet.

<sup>11</sup> *Migne*: P. L. 64. kt. 1226. col. *Disciplina scholarium*-ból: „... Aristotelis quoque tota succincta brevitatis, licet voce taediosa, non tamen infructuosa... Quid enim Aristotelis lucida veritate serenius?... Aristotelis sincera veritas, Platonis probata divinitas, Zenonis concretio“...

<sup>12</sup> *Migne*: P. L. 199. kt. 917. l. *Metalogicus. IV. 3.* „Unde qui Aristotelem sequuntur, in turbatione nominum et verborum et intricata subtilitate, ut suum vindicent, aliorum obtundunt ingenia, partem pessimam mihi praeeligiisse videntur“. *Entheticus, v. 857–8.* „Quicquid enim docuit, docuisse putatur Apollo A quo progenitum fabula graeca refert“.

<sup>13</sup> De naturis rerum (ed. Wright, 309. l.) „Ingenium Aristotelis commentare superfluum esse censeo, quia supervacua laborat impendiis, qui solem nititur facibus invare“.

<sup>14</sup> V. ö. *Schneider*: i. m. 19. és köv. ll.; e közvetítők Boethiuson és a szentatyák közül főleg Szent Ambruson és Agostonon kívül Chalcidius, Macrobius, Cicero, Seneca, Valerius Maximus és Martianus Capella voltak.

<sup>15</sup> *Schneider*: i. m. 9. l.; Szent Agoston *De civitate Dei VIII. 4., 12.* „Aristoteles Patonis discipulus, vir excellentis ingenii et eloquio Platoni quidem impar“... a középkori iskola sokszor hivatkozott e megállapításra.

<sup>16</sup> *Wulf*: i. m. I. kt. 235. és köv. ll.; *Grabmann*: *Forschungen über die latein. Arist.-Übersetzungen des XIII. Jhdts. 1916. Beiträge... v. Bäumker. Bd. XVII. Heft 5–6. 17. és köv. ll.* „Nec libri Aristotelis de naturali philosophia nec commenta legantur Parisius publice vel secreto.“ — szolt az 1210. évi tilalom. Az 1215. évi már részletesebb és az okot is sejteti: „... Non legantur libri Aristotelis de metafisica et de naturali philosophia, nec summe de eisdem aut de doctrina magistri David de Dinant, aut Amalrici heretici, aut Mauricii hispani“.

<sup>17</sup> A toulouse-i professzoroknak a többi főiskolához intézett 1229. évi köriratából: „Libros naturales, qui fuerant Parisius prohibiti, poterunt illic audire... Quid deerit vobis igitur? Libertas scolastica? Nequaquam, quia nullius habenis dediti propria gaudebitis libertate.“ *Grabmann*: i. m. 26. l.

<sup>18</sup> *Wulf*: i. m. I. kt. 241. l.; pl. a párizsi egyetem 1255. évi tanulmányi rendjéből mutatja ki Aristoteles összes ismert műveit.

<sup>19</sup> *Joh. Saresberiensis*: *Metalogicus (Migne, P. L. 199. kt. 873.)*, „Ita tamen in aliis viguit, ut commune nomen omnium philosophorum antonomastice id est excellenter, proprium esse meruit.“ *Entheticus, ugyanott 983. col.*

<sup>20</sup> *Schneider*: i. m. 55. és köv. ll.; *Wulf*: i. m. I. kt. 235. és köv. ll.; *Grabmann*: i. m. 16. és köv. ll. és Die logischen Schriften des Nikolaus von Paris u. ihre Stellung in der aristot. Bewegung des XIII. Jhdts. Mittelalterliches Geistesleben. 1926. 222. l.; ugyanott Die Aristoteleskommentare des hl. Thomas von Aquin. 266. és köv. ll.

<sup>21</sup> *Grabmann*: Die Aristoteleskommentare... i. m. 281. és köv. ll.

<sup>22</sup> In I. De coelo et mundo lectio 22. „Quicquid autem horum sit, non est nobis curandum, quia studium philosophiae non est ad hoc quod sciatur, quid homines senserint, sed qualiter se habeat veritas rerum.“ V. ö. *Grabmann*: i. m. 301. l.

<sup>23</sup> A 9. jegyzet megadott helyén: „Illie arma parat logico, logicaeque palestram Pingit Aristoteles; sed eo divinius ipsa Somniat arcana rerum, coelique profunda Mente Plato, sensumque Dei perquirere tentat.“

<sup>24</sup> i. h. „Tractavit quidem omnes philosophiae partes et praecepta dedit in singulas sed prae ceteris sic rationalem redegit in ius suum, ut a possessione illius videatur omnes alios exclusisse.“; Enthet i. h. „Si quis Aristotelem primum non censet habendum, Non reddit meritis praemia digna suis, Cunctis principium finemve dedisse probatur Artibus; evincit, quicquid habere cupit.“

<sup>25</sup> *Birkenmajer A.*: Vermischte Untersuchungen z. Gesch. d. mittelalt. Philosophie. Beiträge... v. Bäumker. Bd. XX. Heft. 5., 35. l. „Hic Platonis, Ciceronis libros verbis superat.“

<sup>26</sup> *Abaelard* (ed. Cousin, I. 680. l.) mondja: „Nolo sic esse philosophus, ut recalcitrem Paulo, non (nolo?) sic esse Aristoteles, ut secludar a Christo. Non enim aliud nomen est sub coelo, in quo oporteat me salvum fieri.“

<sup>27</sup> *Szent Tamás* írja: „Nec video, quid pertineat ad doctrinam fidei, qualiter Philosophi verba exponantur.“ Resp. ad Joannem de Verceilis... „non autem est consuetudo Aristotelis, quamvis sit breviliquis, defectivus locutionibus uti.“ In II. De coelo lect. 17.: „Sed non videtur rationabile, quod in tanta re tantus philosophus tam frivolum et parum apparentem rationem induxisset.“ In III. Metaph. lect. 4. V. ö. *Grabmann*: i. m. 309., 305. ll.

<sup>28</sup> „Ergo nemo vivit purus, castitatis perit murus, commendatur Epicurus, nec spectatur moriturus, grata sint convivia!“ *Schmeller I.*: *Carmina Burana*. Breslau. 1904. 42. l.

<sup>29</sup> Quo Caesar abiit celsus imperio, Vel dives splendidus totus in prandio? Dic, ubi Tullius, clarus eloquio, Vel Aristoteles, summus ingenio? *Dreves M.*: Ein Jahrtausend latein. Hymnendichtung. Leipzig, 1909. II. kt. 425. l.; *Manilius*: i. m. III. kt. 119–20. ll. *Richardus a st. Victore* írja: „In tantum enim infatuata est illa quondam gloriosa mundana philosophia, ut innumeri quotidie ex eius professoribus fiant eius irrisores... Et ecce quam multi, qui prius fabricabant in officina Aristotelis, tandem discunt cadere in officina salvatoris... Ubi sunt nunc, quaeso, sectae academicorum, stoicorum, peripateticorum.“ *Migne*: P. L. 196. kt. 81. l.

<sup>30</sup> „Plurima cum recte doceat, tamen errat in illo, Quod semper reliquis obvius ire parat; Nam licet in summis fuerit praeclarus habendus, Captator laudis immoderatus erat.“ *Joh. Saresberiensis*: *Enthetius* i. h. 883. V. ö. *Busse A.*: Die neuplatonische Lebensbeschreibungen d. Aristoteles. *Hermes*. 23. kt. (1893) 252. és köv. ll. A sapientia veterum-ra v. ö. *Borinski K.*: Die Antike in Poetik u. Kunsttheorie. Leipzig, 2. kt. 1914, 1924. I. kt. 33., 3940., 256., II. kt. 32., 154., 1991. ll.; *Schneider*: i. m. 7., 9. ll.; *Endres*: i. m. 1. jegyz. *Manilius*: i. m. III. kt. 158. l.

<sup>31</sup> Az ábrázolásra l. *Schäfer G.*: Handbuch der Malerei v. Berge Athos. Trier, 1855.

<sup>32</sup> *Birkenmajer*: i. m. 129–210. ll. Der Streit des Alonso von Cartagena mit Leonardo; *Bruni L.*: *Bruni* pl. agathon-t következetesen summum bonumnak fordította.

<sup>33</sup> Tárgyalásunk a következőkben csak a legfőbb vonások megrajzolására szorítkozik, hasonlóképpen összefoglaló a forrásoknak és az irodalomnak megjelölése is. *Petri Ramii*: *Dialecticae lib. I–II.* és *Animadversiones Joh. Piscatoris Frankfurt*, 1587.; a XVI. század elejéről Vives ad jó helyzetképet *De disciplinis lib. XX. Coloniae*, 1586. 24., 40–59., 173. és köv. ll.

<sup>34</sup> A jezsuita iskolákra l. *Mon. Germ. Paed. II.*, V., IX., XVI. kt. és *Duhr*: *Gesch. d. Jesuiten in den Ländern deutsch. Zunge*, I. kt. 205. és köv. ll.; II. kt. 523., III. kt. 409. és köv. ll.; a piaristák iskoláira l. *Wotke a Mon. Germ. Paed. XXX.* kt.

<sup>35</sup> A protestáns iskolákra *Vornbaum*: *Evangelische Schulordnungen*. 3. kt. *Gütersloh* 1860; *Petersen P.*: *Gesch. d. aristotelischen Philosophie im prot. Deutschland*. Leipzig, 1921; *Paulsen Fr.*: *Gesch. d. gelehrten Unterrichtes*. 2. kt. Leipzig, 1921.

<sup>36</sup> *Petersen P.*: *Philosophie Fr. Ad. Trendelenburgs*. Ein Beitrag zur *Gesch. des aristot. Philosophie des Arist.* im 19. Jhd. Hamburg, 1913.

BALASSA BRUNÓ



# A NEVELÉSTUDOMÁNY AUTONÓMIÁJA

(A PROBLÉMA FEJLŐDÉSE A VILÁGHÁBORÚ ÓTA.)

## I.

(Az általános tudományfejlődés két döntő mozzanata: a tudományosság mértékének és az autonómiának kérdése. — A 20-as évek álláspontja a neveléstudomány autonómiájára vonatkozólag tagadó: *Ernst Troeltsch* és *Julius Ziehen*. — Az ettől napjainkig terjedő időszak nem-autonómistái, akik a filozófiához kapcsolják a neveléstudományt: *Giovanni Gentile* és *Willy Moog*. — Nem-autonómisták, akik szerint a neveléstudomány az ökonómiának, illetve a szociológiának kiegészítő része: *Eugen Rosenstock* és *Theodor Geiger*.)

A legtöbb tudomány, amint évezredek tapasztalatok tanítják, bizonyos empirikus, gyakorlati szokásoknak, ismereteknek valamilyen rendbe csoportosuló sorozatából keletkezik. E fejlődés-folyamat útja két sorsdöntő fordulón vezet keresztül. Az egyik az a kritikus pont, amelyen innen a szóban forgó ismeretek közt még nincs meg az egységesítés erejét hordozó gondolatkohézió, amelyen túl azonban már az ismeretek határozott rendbe tömörülése egyre jobban tapasztalható. A fejlődés emez állapotának lényege ebben a kérdésben foglalható össze: vajjon *tudomány-e* már az összes idevonatkozó ismeretek foglalata? A másik nagyjelentőségű fordulat a továbbfejlődésben az a határ, amelyen túl az ismeretek összessége fokozatosan mint autonóm rendszer jelentkezik. Ezen a ponton annak a problémának a vizsgálata válik aktuálissá: vajjon a már tudományá fejlődött ismeretrendszer, mint önálló diszciplína, rendelkezik-e olyan *saját törvényszerűséggel*, amely minden más tudománytól megkülönbözteti és függetleníti? Röviden: az első a tudományosság kritériumának, a második a tudomány autonómiájának a kérdése.

Az elméleti pedagógia munkásait — tekintve a neveléstudomány fiatal korát — még mind a két kérdés élenként foglalkoztatja. Az elsőre nézve a vitát általánosságban lezártnak tekinthetjük, amennyiben ezen a téren ma már legnagyobb részét csak részletkérdésekre nézve vannak eltérések. Annál élesebb fegyverrel állnak egymással szemben az ellentétek a másik kérdést illetően. A nagy háború erkölcsi, társadalmi és gazdasági következményei sok nyugvó problémát mozgásba lendítettek. Így a gyakorlati nevelés számtalan kérdését s ezeken keresztül az elmélet nem egy egzisztenciális problémáját. Közöttük szerepel az autonómia ügye is. A 20-as években — legalább hallgatólagon — már bizonyos megegyezés uralkodott arra nézve, hogy a pedagógia tudomány ugyan, de távol áll attól, hogy lényegében önálló legyen. Az elmélkedők nagy része — élükön R. Hönigs-



walddal — úgy, mint egy évszázaddal előbb Herbart, filozófiai diszciplinának tekintette, míg egy kisebb csoport egyéb tudományok kereteibe való beilleszkedését igyekezett kimutatni.<sup>1</sup>

Talán legélesebben került egymással szembe a felfogásbeli különbség azon a konferencián, amelyet a porosz kultuszminisztérium egy évvel a világháború befejezése előtt tartott, hogy megbeszélés tárgyává tegye: vajjon tudományos szempontból milyennek kell lennie a pedagógia struktúrájának az egyetemi tanulmányok keretében? Két referens világította meg a kérdést: Ernst Troeltsch és Julius Ziehen. Mindegyikük tervezete egyéni felfogást tükrözött, amely azonban a nagyszámban jelenlevő szakembereknek egyik vagy másik véleményhez való csatlakozása folytán mintegy tudományos közvélemény-jelleget nyert.

*Troeltsch* teljesen filozófiai alapra helyezkedett s a pedagógiai tanulmányoknak az egyetemen történő fejlesztésére és továbbművelésére vezető tényezőül a filozófia kutatási irányát jelölte meg. Egészen más oldalról nyúlt a kérdéshez *Ziehen*. Az alkotóelemek közül elsősorban a történelmi tekintette értékesnek a pedagógiai tanulmányok körén belül. Az intézményes nevelés, vagyis az iskola története nála a kultúra történetének egyik szervesen beépített része. A nagy nevelők története hozzátartozik az egyetemes szellemtörténethez, míg a tudományos biográfia az egyetemes művelődéstörténet egy darabja. A történelmi szemlélet mellett másik fontos mozzanat Ziehnennél a művelődéspolitikai beállítás. Vagyis nála a pedagógia olyanformán jelenik meg, mint a szellemi művelődés közigazgatásának tudománya. A pedagógia természetének ilyen elképzelésében van valami Stein Lőrinc szelleméből, aki — mint ismeretes — a maga közigazgatási elméletében hasonló gondolatoknak ad hangot. Ebben a felfogásban teljesen reálpolitikai és szociológiai nézőpontok érvényesülnek.<sup>2</sup>

A kérdésnek ezzel a kétféle felfogásával különböző változatokban azóta is találkozunk. Melléjük került azonban az elmélet új fejlődési mozzanataként annak a meggyőződésnek a megerősödése, hogy a neveléstudomány egyéb diszciplináktól független, autonóm rendszer. De itt is nézetek ütköznek össze az autonómia fokának megítélésében. Vannak, akik *teljes autonómia* létezését, illetve egy ilyen kiépítésének a szükségességét hirdetik. Mások viszont bizonyos *fenntartással* élnek az autonómia formájának elismerésében. Megint mások nem a neveléstudomány egész komplexumára nézve beszélnek ilyen autonómiáról, hanem annak *csak egyes részeire* vonatkoztatva, míg a rendszer nagy egészét ezek is vagy ismét a filozófiába, vagy egyéb tudomá-

<sup>1</sup> Hangsúlyozzuk, hogy a *gyakorlati nevelés autonómiájának* kérdése jóval gazdagabb irodalomra támaszkodhat, erről azonban ez alkalommal nem kívánunk szólni; a pedagógia autonómiájának kérdését vizsgálja nálunk *Szemere S.: Pedagógia és filozófia* címen (Magy. Paed., 1929. évf., 225—236. l.), de a gyakorlati és elméleti pedagógia fogalmait nem választja teljesen külön s így mindvégig felemás fogalommal operál.

<sup>2</sup> *J. Wagner: Julius Ziehen und die Kulturpädagogik; Zeitschr. für Pädag. Psych.*, 1924 (223—224.).

nyokba, így a szociológiába, ökonómiába ömlesztik át. Olyanok is akadnak, akik az átömlesztés folyamatát megfordítják s valamely idegen és alapjában egészen más természetű tudomány adottságaival árasztják el a pedagógia szervezetét s ilyen módon akarják azt autonóm erőre kapatni. Így tesz például Kretschmar a „biológiai szükségesség“ elvének alkalmazásával.

Ezek szerint először azokról szólunk, akik kétségbe vonják ilyen autonómia létezését. Azután sorra vesszük azokat, akik teljes, esetleg feltételes vagy részleges autonómiát hirdetnek.

Az elsőknél megint két csoportot különböztethetünk meg. Egyesek, a hagyományos felfogáshoz ragaszkodva, a pedagógiát továbbra is *teljesen filozófiai* tudományként kívánják kezelni. Ilyenek: az olasz Giovanni Gentile s a német Willy Moog.<sup>3</sup> Mások viszont egyéb tudományok kereteibe állítják bele. Így Eugen Rosenstock sajátos okfejtéssel egészében az ökonómiának, míg Theodor Geiger — némileg Natorpra, de különösen az újabb szociálpedagógusok egész sorára emlékeztetve — a szociológiának teszi kiegészítő részévé.

Érdekes, hogy Gentile éppúgy, mint Moog, míg egyrészt a gyakorlati pedagógia autonómiáját vallják, addig másrészt ugyanakkor ezt az autonómiát az elméleti pedagógiára nézve kétségbe vonják.<sup>4</sup> Gentile elsősorban filozófus, aki arra törekszik, hogy ezirányú álláspontjának a tudományos pedagógia körében is érvényt szerezzen. E szerint a „nevelő érték autonómiája“ nem más, mint a filozófia autonómiája, amely azonos a szellem életével s éppen ezért maga felett álló magasabb hatalmat nem ismerhet el. Ebből következik Gentilénél a pedagógiának mint önálló tudománynak a tagadása s a filozófiára való redukálása. E tekintetben annyira megy, hogy a neveléstudomány funkcióját a hagyományos neveléstan körében uralkodó előítéletek dialektikai visszautasítására korlátozza. Sőt egyizben azt is mondja, hogy „a tanítás eleven aktusához tapadó didaktika csupán megvalósítható, de le nem írható“, vagyis ezen a téren elméleti problematikáról nem is lehet szó.<sup>5</sup>

W. Moog a gyakorlati nevelés autonómiájának súlypontját a „pedagógiai aktusban“ keresi és találja meg, amelyet élesen megkülönböztet a „pedagógiától mint tárgytól“. Most már az elméleti pedagógiának éppen ez aktus lényegbeli kifejtése alkotja a feladatát. E munka pedig természeténél fogva tisztán filozófiai jellegű. Ki kell mutatnia a pedagógiai aktus ama struktúráját, melynél fogva a nevelői magatartás minden másfajta magatartástól eltér. Ugyanesak meg kell világítania, mik a különb-

<sup>3</sup> Nálunk Prohászka L. képviseli ezt az álláspontot (*Paedagogia mint kultúrfilozófia*; Magy. Paed., 1929); elméletének érvényét Tettamanti B. vitatja (Magy. Paed., 1931, 28—40. l.).

<sup>4</sup> *Sergius Hessen: Die scuola serena von G. Lombardo-Radice*; Die Erziehung, 6. Jahrg., 1931 (535. és 552—554.); *Willy Moog: Vom Wesen des pädagogischen Aktes*; Zeitschr. für pädag. Psychologie, 1925 (1—2. és 11—12.)

<sup>5</sup> G. Gentile: *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*. Vol. II., Didattica, 2. kiad., 1922 (123.).

ségek egyrészt a sajátos lelki struktúrával bíró pedagógiai aktus, másrészt egyéb aktusok, különösen pedig a vele gyakran azonosított művészi és technikai aktus között. A pedagógiai aktus nem olyan viszonyt jelent a nevelő és a növendék közt, amely mindig egyének szerint változó formában jelentkezik, hanem olyant, amely általános lelki vonatkozásokon alapszik s csupán a részletekben végbemenő konkrét kialakítás folyamata ölíthet változatos alakot. Ilymódon a nevelő és növendék viszonya a maga tipikus, lelki-strukturális törvényszerűségében is leírható, nemcsak egyes konkrét megjelenési formáiban. Tehát nemesak a gyakorlati célzat kazuisztikus nézőpontja érvényesülhet, hanem ezen túl és e felett szükségszerűen bizonyos differenciális lélektani, főként pedig típuslélektani problémákról van szó, amelyeknek megoldása csakis filozófiai úton történhetik.<sup>6</sup>

A szorosan vett filozófia körén kívül keresik a heteronóm pedagógia éltető gyökereit, mint említettük, Rosenstock és Geiger.

Már az a mód, ahogyan az előbbi a pedagógiát a tudományok körében elhelyezi, mutatja, hogy nem ismeri el annak autonómiáját.<sup>7</sup> „Olyan alaptudomány tartozékának“ tekinti, amelyben nemcsak a gyermekről kell tárgyalni, hanem az emberi élet minden korszakáról, amint azok az erkölshöz és az ezt külsőleg is kifejező szimbolumokhoz (ünnepélyek, nemzeti és népi szokások, viseletek, formaruhák, zászló, szalag stb.) viszonylanak. Rosenstock úgy véli, hogy legközelebb jár az igazsághoz, ha ezt az alaptudományt *Oiko-nomienak* nevezi, még pedig a szónak nem a ma használatos, kizárólagosan materialisztikus, hanem eredeti klasszikus értelmében. Az emberi erőkkkel való gazdálkodásnak vagy — ha úgy tetszik — az emberi erők háztartásának a tana volna ez, értve lelki és fizikai erőket egyaránt. Körébe tartoznának mint részlettudományok: a *pedagógia* és *andragógia*, vagyis a gyermeké mellett a felnőtt ember neveléstana.

Ez a csoportosítás, a szerző véleménye szerint, az ökonómia történeti felfogásának legmélyebb értelmét jelezné. Amint mondja: „Lehetetlen dolog formákat és erkölcsi szokásokat a gyermeki szívekbe beleplántálni, ha a szülőket semmiféle erkölcsök és szimbolumok nem kötik és nem oldják.“ Az ökonómia alaptudományát egyszerűen néptudománynak is nevezi, amely szükségszerűen abba az elgondolásba fogózik bele, hogy a nép egészen belül minden egyes tag, minden erkölcs és minden szimbolum halandó és mulandó. Ebből következik, hogy a néptudomány fogalma azonos az összes formák folytonos egybeolvadásának és változásának, tehát az állandó megújulásnak a fogalmával. Ugyanis az erkölcs a filozófiai fogalmakkal ellentétben sohasem megállapodott, hanem mindig átmeneti jelenség. A filozófia kiszabadít bennünket a világ ölelő karjaiból, az erkölcs ellenben hozzáköt a világhoz. A filozófia a jelenségek mögött rejló szub-

<sup>6</sup> W. Moog: id. m., 12.

<sup>7</sup> Eug. Rosenstock: *Symbol und Sitte als Lebensmächte*; Die Erziehung, 4. Jahrg., 1929 (341—361.).

sztanciákkal foglalkozik, míg az erkölcsnek semmi köze ezekhez. Ezért is nem tartozhat a reá s a vele kapcsolatos szimbolumokra vonatkozó tan a filozófia körébe.<sup>8</sup> Ezek szerint Rosenstock a pedagógiát kiemeli a filozófia világából, de nem azért, hogy autonómiát biztosítson számára, hanem abból a célból, hogy egy másik alaptudománynak alkotórészévé tegye.

Ugyancsak a filozófián kívül, de már nem az ökonómia, hanem sokakkal együtt a *szociológia* körében igyekszik a pedagógiát elhelyezni Geiger.<sup>9</sup> Mindenekelőtt egész sereg amerikai és német író munkájára támaszkodva szembeszáll az autonómista gondolattal. Meggyőződése szerint a pedagógia valamely kívülről adott célnak az emberben történő megvalósítására szolgál. Ezért tiltakozik az autonómisták amaz állítása ellen, mintha a pedagógiai eljárás egészen különleges valami volna, amely magában hordja saját törvényszerűségét. Rámutat arra, hogy a nevelhetőség gondolata, amelyet ez a törvényszerűség feltételez, egyáltalán nem egyetemes, mint ahogyan az autonómia hívei feltüntetni szeretik, hanem „egyrészt passzív módon úgy jelenik meg, mint az ember *kibontakozó képessége*, másrészt aktív módon, mint az ember *alakításvágya*“. Nem tudja megérteni, hogy míg az összes többi tudományok ezt a két eltérő funkciót természetszerűen különválasztva veszik vizsgálat alá, addig „az autonómisták sajátos pedagógiai gondolkodása mindkettőt egyetlen folyamatban, egymással elválaszthatatlanul egybeolvasztva látja“. Ezzel szemben, szerinte, a nevelésnek kifejezetten társadalmi jellege minden vitán felül áll, mert sem a társadalom nem képzelhető el nevelés nélkül, sem a nevelés a társadalom körén kívül helyezve. Hivatkozik arra a tapasztalatra, hogy a nevelés gondolata mindig pontosan egybeesik a szociális gondolattal. Nemesak abban nyilvánul ez meg, hogy a pedagógiai célok a nevelés időpontjában uralkodó szociális akarathoz igazodnak, hanem abban is, hogy „a nevelés *lényegéről* alkotott felfogás mindig a legszorosabban összefügg a korabeli szociális gondolkodás *természetével és módjával*“.<sup>10</sup>

Az autonóm pedagógia a nevelés törvényeit spekulatív úton a nevelésfolyamat lényegéből igyekszik levezetni, míg a spekulációtól mentes szociológia tisztán látja, hogy a társadalom sohasem megrögzített valami, hanem állandóan alakuló történés. Az egész társadalmi szervezeten belül nemesak az egyes csoportok változnak, de ezeknek egymáshoz való viszonya is szakadatlan hullámvásztás képét mutatja. A szociológia nem vállalkozhat arra, hogy a jövő társadalmi fejlődés körvonalait előre megrajzolja. De éppen ezért tarthatatlan annak az autonóm pedagógusnak az álláspontja, aki a saját maga által kitűzött célokkal a jövőt akarja formálni s ennek tudatában úgy lép fel, mint

<sup>8</sup> U. a., 357–361.

<sup>9</sup> Th. Geiger: *Erziehung als Gegenstand der Soziologie*; Die Erziehung, 5. Jahrg., 1930 (405–427.).

<sup>10</sup> U. a., 411. és 415.

a jelenlegi társadalmi alakulat „poroszlója és börtönőre“.<sup>11</sup> Amennyiben tehát a nevelés a mindenkori társadalom tükré, ennyiben tisztán társadalomtudományi diszciplína s mint ilyen, az általános szociológiának egyik mellékhajtása. Az utolsó évtized több szociális neveléstana, így különösen Kawerau, Lochner, Schröter, Dunkmann idevonatkozó művei alapján megrajzolja Geiger vázlatosan az így felfogott neveléstudománynak egész rendszerét is, ennek az ismertetése azonban már célunkon kívül esik.

## II.

(A teljes autonómia hirdetői: *Lombardo—Radice*: a nevelő érték autonómiája és a teremtő szabadság; *Erich Weniger*: az elmélet mint a valóságnak és gyakorlatnak mindentől független, feltétlen irányítója; *Ernst Krieck*: a szociális „ősi funkció“ és a hatások tudatlanságának elve. — A részletes és feltételes autonómia hívei: *Eduard Spranger*: a pedagógiai problémakitűzés mint az összes szellemi tudományok találkozáspontja; *Theodor Litt*: a filozófia és pedagógia korrelatív viszonya; *Georg Kerschensteiner*: az egyetemes „művelődési eszme“ mint a pedagógiai eszmények közös megteremtője és irányítója; *Johann Kretschmar*: a „biológiai szükségesség“ elve és a „tisztá tudományos belátás“ követelménye.)

Azok az autonómisták, akikre Geiger céloz, s akik ellen a szociológiai neveléstudomány számos képviselője nevében hadakozik, szintén két kategóriába sorozhatók. Egyesek a pedagógia egész területét teljesen autonóm tudománynak tekintik, míg mások csak egy részében látják meg az önállóságra való képességet, vagy csak bizonyos feltételek mellett tartják lehetőnek az autonóm jelleg kibontakozását.

A feltétlen autonómisták közé tartozik az olasz *Lombardo-Radice* s a német *Erich Weniger*, valamint régebbi dolgozatai alapján *Ernst Krieck*.

*Lombardo* Gentilének a tanítványa. Azonban nagy különbség van közte és mestere közt pedagógiai felfogásuk gyökerét tekintve. Míg *Gentile* csak a gyakorlati nevelést ismeri el autonóm hatalomnak s az elméletet teljesen a filozófia alá rendeli, addig *Lombardo* a neveléstudományt is speciális törvényszerűséggel rendelkező diszciplínának vallja. Egyebekben ugyanazt a filozófiai álláspontot képviseli, mint mestere, de az autonómia kérdésében mindenekfelett nevelőnek érzi magát. Számára a filozófiai iskolázottság is arra szolgál, hogy eszközül használja a nevelőérték autonómiájának megokolására. Erre az autonómiára való ráeszmélést mint életének legnagyobb élményét éli meg s kitűzött célja, hogy azt „a művelődés igazi kultuszává“ emelje.

A nevelőérték kritériuma, szerinte, a szellem életében s a szellem irányainak teljes kibontakozásában keresendő, amelynek lényege mindig valamely magasabb ideálért való küzdelem. Ez a magasabb ideál pedig ama végső igazság, amelyet „semmi-

<sup>11</sup> U. a., 417.

féle dogmának, semmiféle emberi intézménynek, sőt semmiféle filozófiai rendszernek a börtönébe sem lehet bezárni. Az igazságot vívott küzdelem minden emberi társulás éltető levegője. Ettől a levegőtől való megfosztatás egyértelmű volna a nevelőérték autonómiáját jelentő „legmagasabb emberi értéknek, a szabadságnak“ megfojtásával. Ugyanis amint a gyakorlatban minden nevelés a totalitás, vagyis emberi teljesség elvének ben-sőleg többé-kevésbé kiépített függvénye, ugyanígy ez az elv alkotja az elmélet terén is a *nevelőérték autonómiájának* alapját. De ugyanebben az elvben található fel a *teremtő szabadság* lényege is. Ezzel szembenáll, mint az autonóm nevelőérték ellensége, a passzivitás és közönyösség absztrakt szabadsága, amely abban jelentkezik, hogy az akarat tisztán külső motivumoktól függő lelki funkcióvá törpül.<sup>12</sup>

Míg tehát Lombardo egyrészt a filozófiától — legalább is az ő egyéni véleménye szerint — függetleníti a tudományos pedagógiát, ugyanakkor éppen a „teremtő szabadság“ és az „autonóm nevelőérték“ fogalmai révén közelebbi vonatkozásba hozza a nevelés gyakorlatával. Az ily módon önállóvá tett pedagógia részére természetesen saját külön feladatkört is jelöl ki, amelyet úgy határoz meg, mint „a nevelő tevékenység öntudatát“ s mint „a pedagógiai tapasztalat kritikáját“. A tudományos pedagógiának e vizsgálódási területe kijelölésében a Gentilével sok tekintetben ellentétes Crocénak a felfogásához közelít.<sup>13</sup>

A másik autonómista, *Erich Weniger*, az elmélet teljes függetlenségét és önállóságát hirdeti nemesak egyéb tudományokkal, hanem magával a nevelés gyakorlatával szemben is, anélkül, hogy az önálló neveléstudomány rendszerére vonatkozólag behatóbb tájékozódást nyújtana.<sup>14</sup> Az elméletnek megvan a joga, hogy teljesen kivonja magát a gyakorlat hatása alól. Viszont a gyakorlat mindig alárendelendő az elméletnek, mert voltaképpen minden helyes gyakorlat elméletnek az eredménye. Nyomatékosan követeli, hogy e „külön megjelenési formával bíró nevelés-elmélet“ érvénye kiterjedjen mindenre, ami a pedagógiai eljárás körébe vonható. Más szóval: mindaz, ami a nevelés kérdésével összefügg, „pedagógiai elmélet által alakítandó és igazolandó“. Nem szabad megengedni, hogy kizárólagos nevelő eljárások irányítására egyéb tudományok ideológiája nyerjen befolyást. Ma különösen a gazdasági és szociálpolitikai, valamint a teológiai tudományok művelői mutatnak nagy hajlandóságot arra, hogy tisztán csak a pedagógust érdeklő kérdéseket is bevonjanak elmé-  
kedésük körébe s ezúton minél nagyobb területeket hódítsanak el az autonóm pedagógia birodalmából. Mindgyakrabban törté-  
nik ez az ifjúság testi és lelki jólétét érintő problémákkal kap-  
csolatban s bizonyos, hogy itt ezek a tudományok már jelentős

<sup>12</sup> *Sergius Hessen*: id. m., 553—554., főleg Lombardónak *Educazione e diseducazione*, 1923. c. munkáját veszi alapul.

<sup>13</sup> U. a., 535.

<sup>14</sup> *E. Weniger*: *Theorie und Praxis in der Erziehung*; Die Erziehung, 4. Jahrg. 1929. (579—591.)

hatalomra tettek szert. Ez a jelenség két szempontból is veszélyes. Először: nem egy pedagógust arra bír, hogy olyan kérdéseket, amelyek tulajdonképpen az ő feladatkörébe tartoznának, elhárítson magától s így kitérjen egyes felvetődő problémák szigorúan pedagógiai vizsgálata elől. Másodszor: idegen tudományok beavatkozása és elért eredményei a pedagógia számára gyakran csak arra szolgálnak, hogy velük a gyakorlat terén elszenvedett balsikereit igazolja s magáról a felelősséget elhárítsa. Az ilyesmi természetesen megint csak a fokozottabb pedagógiai tevékenységet akasztja meg. Ezért is mindenképpen biztosítandó az elmélet autonómiája.

Azonban ismételten hangsúlyozza Weniger, hogy az elméletnek nem szabad egyoldalúnak lennie. Számolnia kell az egész valósággal, a valóság „mozzanatainak és tényezőinek sokoldalúságával“. Az összefüggések egyik csoportjának sem szabad átengedni a feltétlen és végleges uralmat, még a tisztán pedagógiai jellegűeknek sem. Ez az utóbbi gondolat annyit jelent, hogy a neveléstudomány autonómiája nem egyértelmű egy bizonyos korszakban elért eredmények uralmának megrögzítésével. Vagyis az elméletnek nem szabad esőkönyös formalizmussá merevednie, hanem időszerűnek, rugalmasnak, az életviszonyok nagy változásaihoz alkalmazkodónak kell lennie. Ugyanis amint a tapasztalati megismeréseknek, ugyanígy az elméleti megállapításoknak sincs időtlen általános érvényűségük.

Az elméletnek „a konkrét pedagógiai cselekvéshez való viszonyáról“ is szól Weniger. Azt tartja, hogy ez a viszony nem olyan egyszerű, mint amilyennek látszik. Legalább is nem jellemezhető találón és kimerítően ama megszokott formulák által, amelyeket „ok és okozat, alap és következmény, akarás és alakítás, célkitűzés és alkalmazás“ néven ismerünk. A viszonynak ilyen formulákba szorított s egyszerűnek gondolt felfogását Weniger egydimenziósnak nevezi s ennek cáfolatát látja már ama körülményben is, hogy „sok nevelélmélet valamilyen komplikált módon egyidejűleg — bár ideológiai — mégis a szükségszerűség jellegével bír“. Az elmélet e szerint a pedagógiai cselekvéstől is különbözik s csak annyi bizonyos, hogy köztük az összetartozás viszonya áll fenn, amennyiben az utóbbi nem lehet el az előbbi nélkül. A gyakorlat sikere az elmélet helyes irányától függ. Ebben a meggyőződésében hivatkozik Weniger a szociológus Ed. Heimann-nak ama merész és paradoxonnak tetsző kijelentésére, hogy „az elmélet az igazi gyakorlat“.<sup>15</sup>

Ugyancsak a teljes autonómisták közé sorolható, bár újabban álláspontját jelentékenyen módosította, *E. Kriech*. Kerekébb és befejezettebb elméletet nyújt az előbbi kettőnél, de noha leg-erőteljesebben hangsúlyozza az általa konstruált pedagógia autonóm jellegét, tulajdonképpen az, amit ad, részint metafizika, részint szociológia.

<sup>15</sup> U. a., 581., 583. és 587.

Krieck az utolsó évtizedek szellemi fejlődésére való hivatkozással kötelességének tartja, hogy a neveléstudománynak új és önálló tartalmat és alakot adjon. Elsősorban is az eddigi pedagógia ellen hadakozik, mint amelyet az újjáteremtő törekvés legádázabb ellenségének tart. Ennek legnagyobb hiánya, szerinte, hogy kizárólag a tudatos személyi hatásokat tekinti a nevelés alapjának s ezekre akarja felépíteni a saját rendszerét is. Másik hiánya a tudatosság és az egyénhez kötöttség elvéből következnek s abban áll, hogy magát a nevelés gyakorlatát tisztán technikai jellegűvé teszi. Helyébe Krieck a többi szellemi tudomány területén már régóta uralomra jutott egyetemes és *egészben való felfogás* (Ganzheitsauffassung) elvét lépteti. Ennek értelmében a nevelés mint a „*közösségi szellem ősi funkciója*“ az ember belső magatartásának kezdettől fogva meglevő és állandó tevékenységben nyilvánuló módjaként tekintendő. Olyan történésfolyamat ez, amelyet ősidők óta az emberek szellemi közössége tart hullámzásban és szorít meghatározott mederbe. A szellemtudományok közül különösen a szociológia eredményeinek szemlélete ösztönzi Kriecket arra, hogy olyan neveléstudományt alkosson, amely a nevelés valóságát a társadalmi élet ősi lényeges és szükséges nyilvánulásaiként fogja fel és írja le. Azaz a nevelés is éppúgy, mint a közösségi élet, természetes fejlődés eredménye s mindkettőn egyformán a fejlődés törvényeinek vannak alávetve.<sup>16</sup>

A nevelés Kriecknél épp olyan ősi funkció folyamánya, mint aminők a nyelv, vallás, jog, művészet stb. Minden szellemi kölesönhatás, amelynek nyomában az ösztönök és képességek kifejtése, általában életformálás és élethalakulás jár, a legegységesebb értelemben vett eszme alapján (*im Gesamtumfang der Idee*) a nevelés körébe tartozik. Ennélfogva az összes hatások eme *nevelési eszme* uralma alatt állanak, amelyet szellemünk csak közvetlen szemléletben fog fel a spekuláció útján s így szélesít ki egy egyetemes világkép alapelvévé. Abból, hogy a nevelés egyértelmű az összes szellemi vonatkozások alakító munkájával, következik, hogy itt egy soha be nem fejeződő folyamattal állunk szemben. Más szóval: az egyén nevelése a bölcsőtől a sírig, az emberiségé pedig vég nélkül tart. Az, amit eddig nevelésnek hívtak, az összes hatásoknak csak egyik, mégpedig nem is a legfontosabb csoportja. Ugyanis a nevelő hatások összességében három főréteg különböztethető meg. Az alsó bizonyos öntudatlan megkötöttségekből, olyan vonatkozásokból tevődik össze, amelyek a történet pillanata számára észrevétlenek maradnak s így terjednek egyik emberről a másikra. A középső réteg már tudatos céltevékenységhez, észszerűen tudattá és formává fejlesztett életkörhöz van ugyan kötve, de maga a végbemenő nevelésfolyamat még nem ölti fel a tudatos ténykedés alakját. Idetartoznak mindazok a nevelő hatások, amelyek a társadalom tagjai közt fennálló érintkezésből, közösséggé tömörülésből, egyesítő

<sup>16</sup> E. Krieck: *Erziehungsphilosophie*, 1930 (4—9.).



vagy szétválasztó tendenciával bíró cselekvésekből indulnak ki s vándorolnak egyik egyéntől a másikhoz, anélkül, hogy keletkezésükben a szándékosság szerepet játszana. Végül a felső főréteget ama hatások alkotják, amelyek már kimondottan nevelő célokból erednek s pontosan körülírt módszerekre, intézkedésekre és szervezetekre támaszkodnak. Ez a réteg a legtágabb értelemben vett oktatásnak ama formája, amely az eddigi pedagógiának is tárgya volt. Mindezeknek a hatásoknak felkutatása, megismerése és leírása alkotja az autonóm neveléstudomány tárgy körét.<sup>17</sup>

Krieck elméletének legkiütközőbb gyöngéje, hogy az az egységesítő tudat, amely az emberi cselekvés sokféleségét a nevelésben egyetlen komplex fogalomná szervezi, teljesen hiányzik belőle. Hiányzik pedig azért, mert az általa feltételezett hatások legtöbbször, amelyek éppen tömegük és hozzáférhetlenségük következtében kivonják magukat az egyéni befolyásolás célzata alól s így magukban is döntő jelentőségre tesznek szert, sohasem válhat tudatossá. Másik sebezhető pontja, hogy sehol sincsenek nála éles határok a természeti fejlődés biológiai s a nevelés szellemi folyamata között. Harmadik gyöngéje, hogy két alapvető kérdésben is ellenmondásba jut önmagával. Az egyik, amelyre Fr. Blättner mutat rá, abban áll, hogy a hatások tudatalansága elvének hangoztatása mellett az egész alkotmányos, törvényhozási, közigazgatási és gazdasági élet alakítását a népnevelés eszméjének uralma alá akarja rendelni.<sup>18</sup> A másik ellenmondásra, amely az előzőből következik, Th. Geiger utal. Lényege az, hogy Krieck legújában nyíltan is szembekerül éveken keresztül hirdetett legfőbb elvével, a feltétlen autonómia gondolatával, amikor egyik dolgozatában (*Naturrecht der Körperschaften auf Erziehung*, 1930.) annak a nézetének ad hangot, hogy a szociálfilozófiai szervezkedés értelmében hierarchikusan rendezett s a népegyetemesség erejének tudatától áthatott testületeket magának a népnek „természetszerű“ fennhatósága alatt kollektív „természetjog“ illeti meg a nevelés és kultúra egész területén. Ezzel a felfogásával azt igazolja, hogy nevelői gondolkodásának szabályozójául egy népi vonatkozású társadalmi rendtartást ismer el.<sup>19</sup>

A feltételes, illetve részleges autonómia hívei közül elmékedésük időrendjében kiemelendők: Ed. Spranger, Theodor Litt, Georg Kerschensteiner és Johann Kretschmar.

Spranger idevonatkozó elméletének lényege abban a gondolatban foglalható össze, hogy a tudományos pedagógia — bár jórésztben filozófiai, közelebbről kultúrfilozófiai természetű — mégis a tekintetben autonóm, hogy a tudományoknak egy tekintélyes csoportjára nézve mintegy összefoglaló, szintetikus közép-

<sup>17</sup> E. Krieck: *Philosophie der Erziehung*, Jena, 1922 (41—48.) és *Erziehungswissenschaft*, 1927 (20.).

<sup>18</sup> Fr. Blättner: *Der Gegenstand der Erziehungswissenschaft*; Die Erziehung, 6. Jahrg., 1931 (298.).

<sup>19</sup> Th. Geiger: id. m., 415.

pontul szolgál.<sup>20</sup> Feladata, a teendők időbeli egymásutánját véve alapul: 1. egy adott kultúrvalóságnak a megértése, 2. ennek a valóságnak egyes rendező fogalmak alá vonása s 3. ugyanennek az alakítása értékek megállapítása és normák felállítása útján. Ennek megfelelően megfigyeli és leírja a társadalom nevelő erőiként működő sokféle összefüggés foglatatát, megvilágítja a kultúra és nevelés közt fennálló „funkcionális függőségi viszonyokat” s a szellemi és társadalmi világ egészének komplikált struktúráit felbontja, hogy így bizonyos konkrét pedagógiai feladatokra vonatkoztathassa. Már ebben a munkájában is vezető fogalmak és nézőpontok irányítják a tudományt. De még nagyobb szüksége van ezekre a továbbiakban. Segítségükkel a rendelkezésre álló „nyersanyagból” „törvényszerű egészet” alkot, amelyben a különféle nevelésformáknak elkülönítő és eszményítő módszere útján létrejött típusai révén mintegy feltárja előttünk a nevelésnek mint valóságnak „tiszta struktúráit”.

Ez a nagyrészt logikai természetű munka azonban még nem meríti ki a neveléstudomány tevékenységi körét. Jelentős részét alkotja ennek az a feladatrésze is, amely értékek megállapításában és normák felállításában fejeződik ki. Különösen itt rejlik a pedagógia részleges önállóságának erőforrása. Ugyanis e harmadik funkció révén a nevelés ügye a kultúra egészébe beleszövődik, amennyiben „a szellemi tudományok összessége a pedagógiai problémakitűzésben találkozik össze” (*in der pädagogischen Fragestellung zusammentrifft*).<sup>21</sup>

Ezt az utóbbi tételét igazolja Spranger a tudományos pedagógia négy főproblémakörének vázolásával is. Ezek a következők: a művelődési eszmény, a nevelhetőség, a nevelő és a művelődési közösség problémáit tárgyzó elméletek. Közülök az első különösen az értékkilozófiával, művelődéstörténelemmel és etikával áll szorosabb kapcsolatban. A második, amelyet Spranger *pedagógiai lélektan*nak is nevez, a pszichológián kívül a logikával és ugyanecek az értéktannal függ össze, valamint a művelődési javak révén úgyszólván az összes tudományokkal. A harmadikban főleg megint a lélektan és etika szálai futnak össze. Végül a negyedik a gazdasági, politikai és szociológiai tudományok találkozási helyeként szerepel.<sup>22</sup> Ezek szerint Spranger arra a paradoxonnak látszó eredményre jut, hogy a pedagógia bizonyos fokú önállósága és egysége éppen abban a sokoldalúságában rejlik, amellyel úgyszólván minden tudomány válogatott részleteit a maga sajátos célkitűzéseinek természetéhez képes idomítani.

Ehhez az elgondoláshoz közel áll *Theodor Litt* felfogása.<sup>23</sup>

<sup>20</sup> Ed. Spranger: *Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben: Kultur und Erziehung*, 4. Aufl., Leipzig, 1928 (165—185.).

<sup>21</sup> U. a., 177—179.

<sup>22</sup> U. a., 180—181.

<sup>23</sup> Th. Litt: *Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal* (Päd. Kongreß, München, 1924.); *Zeitschr. für pädag. Psychologie*, Jahrg. 1925 (160—169.).

Ő sem lényegbeli, inkább csak formai önállóságot tulajdonít a neveléstudománynak. Ez az önállóság részint abban a korrelatív viszonyban nyilvánul meg, amely a pedagógia és filozófia közt fennáll, részint abban a mozgási szabadságban, amely a pedagógiát olyan irányban jellemzi, hogy egyes rokontermészetű tudományok egyébként egymástól nagyon is elűtő részleteit magába képes olvasztani. A filozófiával fennálló kölcsönösviszonyát úgy kell értelmezni, hogy mindkettejük virágzásának valamilyen közös fundamentum a feltétele. Mindent, ami filozófiai, már kezdettől fogva bizonyos fokú pedagógiai beállítottság jellemez, s viszont minden pedagógiai gondolkodásnak élető gyökere a filozófia. Más szóval: a pedagógia éppoly mértékben filozófiai természetű, mint amennyire a filozófia is mindig pedagógiai elemekkel van átszőve.

Abban is közös a sorsuk, hogy fejlődésük és átalakulásuk irányaira ugyanazon ellentét hatása van döntő befolyással, nevezetesen az életjelenségek *naturalisztikus* és *idealisztikus* magyarázata. E közös formáló tényező munkájából származtatja Litt a pedagógiai gondolkozás főbb elágazásait is.

A két ellentétes fogalom közül egyiknek vagy másiknak a kizárólagos uralma két fő pedagógiai iránynak a szülője. Az egyiket *tapasztalatinak*, a másikat *logisztikusnak* nevezi Litt. Az az irányzat, amelynek számára a pedagógia tapasztalati tudomány, a pszichológia, szociológia és biológia egymásba szövődésének a színtere gyanánt tekinthető. A másik irányzat, az ideális-logisztikai, amely egész rendszerét ideológiai s különösen transzcendens elvekből építi fel, nevelő eljárását pedig az esz-közül szolgáló anyag logikai természetéhez alkalmazza.

De van egy harmadik irány is, amelyik az említett két ellentétes fogalom hatása alól teljesen ki akarja magát vonni. Ez a Bergson-féle *expresszionista*, *romantikus* vagy *irracionális* pedagógia, amelynek vezető fogalmai az „erő, életteljesség, szabad alakítás stb.“ Jellemző rá, hogy az ideális logiczizmust éppoly kevésbé ismeri el, mint a pszichológiai mechanizmust. Sem az eszméhez, sem az anyaghoz nem köti magát. Nem akar sem a filozófia alárendeltje, sem egyéb tudományok olvasztótégelye lenni. Ezzel voltaképp merész nekilendülésre szánja el magát a neveléstudományok teljesen autonóm elgondolása felé. Azonban a komoly autonómisták közé mégsem lehet sorolni, mert *semmi pozitívumot* nem nyújt, ami egy rendszernek a magvát alkotná, s találoan jegyzi meg Litt, hogy az egész irány romantikája „szétfolyó alaktalansággal (unplastisch) mindig a saját énje körül forog“. Alapja az a helytelen feltevés, hogy a gyermek sajátos egyéni élete valamilyen természetű szükségyszerűség hatalmánál fogva mindig összhangba jön azokkal az „élet-, gondolkodás- és munkaformákkal“, amelyeknek immanens tulajdonsága a fejlődőképesse alakulás. Ez a felfogás gyakorlati szempontból sem állja meg a helyét, mert minden nevelést voltaképpen szükségtelennek tüntet fel, annál kevésbbé lehet sző



arról, hogy a tudományos pedagógia autonómiájának igazolására szolgáljon.

Mindhárom irányzat elégtelenségének a belátására vezeti vissza Litt egy negyediknek, az úgynevezett „*dialektikus szintézis*”-nek keletkezését. Ez az előbbivel ellentétben kompromisszumot kíván létesíteni az említett poláris fogalmak: az ideális és naturális, a szellem és anyag, az irracionális és racionális között, mert meggyőződése szerint a kettő közt levő feszültségi viszony, amely az anyagi és szellemi struktúrák összeütközésének eshetőségében rejlik, természetes alapja és feltétele a tudományos pedagógia összes fejlődési lehetőségeinek. Ez az irány, amely megelégszik egy mérsékelt autonómiával, ma a legáltalánosabban elterjedt. Hívei közé tartozik többek közt Spranger, Kerschensteiner és maga Litt is.<sup>24</sup>

*Kerschensteiner* álláspontja szerint a neveléstudománynak csak a *művelődés eszméje* révén van autonómiája, de jórészen ez is a filozófia értéktani részével áll rokonságban. Elsősorban is a Willmann- és Dilthey-féle történetiszemlélet uralma alól akarja kiszabadítani a pedagógiát. Ezért nem is a művelődésnek történetileg adott eszményeit tekinti ránézve alapvető jelentőségűeknek, hanem magában a „művelődés eszméjében” keresi az önállóság magvát. Ezt éppolyan minden időtől független értéknek tekinti, aminők az igazság, szépség, jóság és szentség, és ezekkel közös töről is származtatja. Mindamellert az eszmének a művelődés *eszményeivel* való kapcsolatát is hangsúlyozza s kiemeli, hogy ez egyenesen az emberi kultúra fejlődése folyamán változatos formákban fellépő művelődési eszményekben ölt alakot. Ezeknek a lényegét azonban mindig a mögöttük rejlő és őket irányító eszmében keresi. A történeti jelleggel bíró eszmények csak visszatükröztetői az eszmének, éppen ezért minden nevelésmélet végső alapja csak ez utóbbi lehet. E felfogás szerint tehát a nevelés eszméje egyáltalán nem akarja „a konkrét történeti életet” a maga puszta eszközévé degradálni, ahogyan a történeti szemlélet hívei mintegy szemrehányásként emlegetik. Ellenkezőleg: azt vizsgálja, vajjon az eszme megvalósításához szükséges reális életkövetelményeknek „időbelileg hátráltolt művelődési eszmények útján” hogyan tehet eleget.<sup>25</sup>

Pontosabban kifejti *Kerschensteiner* a művelődés eszméjének — mint egy relatíve önálló neveléstudomány magvának — a mibenlétét egy későbbi dolgozatában, amelyet feleletként írt arra az ellenvetésre, mintha az általa adott eszmemeghatározás nem volna általános érvényű, s éppen ezért nem is lehetne reá a nevelés elméletét felépíteni.<sup>26</sup> Kimutatja, hogy az eszme általános érvényét s a reá felépítendő neveléstudomány lehetőségét csak olyan valaki vonhatja kétségbe, aki az ilyen fogalom-

<sup>24</sup> U. a., 166—167.

<sup>25</sup> G. *Kerschensteiner: Theorie der Bildung*. Leipzig, 1926 (Vorwort, V.).

<sup>26</sup> G. *Kerschensteiner: Ist Theorie der Bildung als Wissenschaft möglich?* (Eine Erwiderung auf die Kritik meiner Theorie der Bildung durch Friedrich Blättner); *Die Erziehung*, 5. Jahrg., 1930 (526—541.).

párokat, mint: eszme és eszmény, értékek és javak — egyszerűen felelseréli egymással. Ezért szükségesnek látja, hogy az ezek között levő különbségeket közelebről megvilágítsa.

Az eszméket általában az olyan kifejezeten emberi funkciók szabályozóinak tekinti, aminők a gondolkodás, megismerés, akarás, cselekvés. E tekintetben egy kategóriába sorozhatók a legellentétesebbnak látszó eszmék is, mint pl. az igazságnak és a marxizmusnak az eszméje. Ilyen a művelődés vagy nevelés eszméje is, amelyeket Kerschesteiner a legtöbb német elmélkedővel együtt azonosít egymással.<sup>27</sup> Ezzel szemben az egyes művelődési vagy nevelési eszmények csak úgy tekinthetők, mint az eszme megjelenési formái. Csak azért és csak annyiban céljai az akarásnak, „amiért és amennyiben egyetemes érvényű eszméből erednek“. A nevelés eszméje abszolút értékekben csúcsosodik. Ezeket az értékeket kell a nevelésnek a növendék lelkében, amennyiben egyénileg egyáltalában lehetséges, elevenné tennie. Viszont az eszmények nemcsak általában értékek akarának aktualizálni, hanem egyidejűleg mintegy közelebb lépve a valósághoz, arra is törekszenek, hogy ezeket az értékeket pontosan kijelölt javak útján egymással összekapcsolva helyezték a reális létezés állapotába az egyén lelki világában. Az a követelés, amelyet az eszméje támaszt az emberrel szemben, általános és absztrakt, az azonban, amely az eszmények részéről hangzik felénk, különleges és konkrét. A művelődési eszme „unum necessarium“-a, hogy csak az értékek iránt való szellemi odaadást kívánja meg, persze oly mértékben, amennyire az egyén ezeket az értékeket a szellemi javak útján képes átélni. Az eszmény továbbbereszkedik lefelé a realitás levegőjébe: olyan szellemi javak iránt való odaadást is követel, amelyekben legjobb hite szerint az említett értékek végérvényesen megvalósított formában jelennek meg. Kerschesteiner vizsgálata azt eredményezi, hogy az összes „igazi“ művelődési eszmények ilyen karakterrel bírnak, s csak ilyen minőségükben állíthatók viszonyba a művelődési eszmével, amelynek valamennyien „gyermekei“.

Ebből következik, hogy a művelődés eszményei sokfélék és változók, míg a művelődés vagy nevelés eszméje egy és egyetemes, az utóbbi évtizedek összes idevonatkozó fogalom meghatározásaiban lényegileg azonos, éppen ezért a neveléstudomány-nak reá történő felépítése nemcsak lehetséges, hanem szükségszerű is.<sup>28</sup>

Az eddigiektől meglehetősen eltérő álláspontot foglal el

<sup>27</sup> Talán *Ernst Hoffman*, heidelbergi professzor az egyetlen, aki pontos különbséget kíván tenni *Erziehung* és *Bildung* között. *Nevelés* szerinte a legbensőbb aktivitás *felszabadítása (educatio)*; a *művelődés* ellenben valamely eszményhez való *kötöttség (formatio, cultura)*; amaz eszmére, emez eszményekre vonatkozik, amelyek el is tűnhetnek, míg a nevelés eszméje örökéletű, mert egyértelmű magának a szabadságnak eszméjével. Kerschesteiner tehát más síkban húzza meg ugyanazt a határvonalat eszme és eszmény között. (U. a., 536.).

<sup>28</sup> U. a., 529., 533—34., 537. és 541.

*Johann Kretschmar*nak az elgondolása a „biológiai szükségesség“ fogalmának bevezetésével, amelyet egy mérsékeltén kiépíthető autonómia feltételének tart. Úgy gondolja, hogy ez elv érvényesülése mellett az eddig teljes hatalmat gyakorló filozófia is megtartaná a maga befolyását, csak szűkebb területre korlátozódnék.<sup>29</sup>

Mindenekelőtt feltűnő *Kretschmar*nál, hogy a ma uralkodó felfogással szembehelyezkedve nem különböztet meg külön gyakorlati és külön elméleti pedagógiát, hanem a kettőnek szoros egységét, mondhatni azcnosságát hirdeti. E tekintetben egyenesen *Herbartra* hivatkozik, mint aki rendszerében magát a gyakorlati pedagógiát emelte tudománnyá azáltal, hogy „a nevelés részletfeladatainak tudományos megokolását“ nyújtotta „egyetlen elvből történő szigorúan logikai levezetés segítségével“. Hogy ez a törekvés *Herbart*nak nem minden tekintetben sikerült, az *Kretschmar* szerint „éppen azért következett be, mert *Herbart* kizárólag a filozófiából kölcsönzött „általános emberi rendeltetés“ fogalmára támaszkodott. Mivel ez a fogalom nem bizonyult „hasznavehető értékelési elvnek“, más úton kell ilyet keresnünk. Így jut el *Kretschmar* a „biológiai szükségesség“ elvéhez, amely lényegében azt jelenti, hogy a nevelés céljaira szolgáló művelődési javak kiválogatásának nemesak a növendék lelki sajátságaihoz kell alkalmazkodnia, mint ahogyan a kísérleti pedagógia hívei vallják, hanem az egyén életét a maga egészében, összes vonatkozásaival együtt kell tekintetbe vennie.

Az így formulázott biológiai szükségesség szerepét nem szabad úgy értelmezni, mintha általa magát a biológiát állítanánk célkitűző alaptudományként a filozófia helyére, mert hiszen ilyen törekvés a pedagógia autonóm kiépítésének gondolatát semmi tekintetben sem vinné előbbre. Nem akar tehát *Kretschmar* a maga elgondolása megvalósításánál „a természettudományból való logikai levezetéshez“ folyamodni. Ellenkezőleg: úgy fogja fel a dolgot, hogy a biológiai szükségesség teljes egészében „tapasztalati tény“, amennyiben közvetlenül az életről való gondoskodásra és az életalakításra vonatkozó pedagógiai célok realizálása alkalmával, azokkal egyidejűleg spontán módon jelentkezik. Úgy véli, hogy ezen az exakt módszerekkel szabályozott tapasztalaton nagyon is felépíthető egy olyan részlegesen autonóm neveléstudomány, amely a ma különálló gyakorlati és elméleti pedagógia szintézisével „a gyakorlati rendszeres pedagógia mint a térbelileg és időbelileg körülhatárolt nevelés“ feladatainak és az ezek megoldására szolgáló segédeszközöknek a tudományaként szerepelne. A nevelés biológiai szükségességének a pedagógiai tapasztalatból vett fogalmát *Kretschmar* oly — tudományos tekintetben kifogástalan — színőrmértéknek ismeri fel, amelynek segítségével a reája támaszkodó pedagógus

<sup>29</sup> *J. Kretschmar: Biologische Notwendigkeit und praktische Pädagogik; Zeitschr. für pädag. Psychologie, 1927 (129—140.).*

a maga rendszabályait minden egyes adott esetben elméletileg is képes volna igazolni.<sup>30</sup>

Mindamellett ez elv érvénye ellenére sem gondol Kretschmar a filozófiának a pedagógia köréből történő teljes kizárására. Vannak bizonyos területek, amelyeken a filozófiát továbbra is nélkülözhetetlennek ítéli. Hogy melyek ezek a területek, azt nem jelöli meg közelebbről, csak nagy általánosságban A. Mes-sernek idevonatkozó megállapítására utalva, „a tiszta tudományos belátásra törekvésben“ látja közös jellemző vonásukat. Ez másként annyit jelent, hogy a filozófia a neveléstudománynak csak ama részeiben őrizné meg vezető szerepét, amely kívül esik „az egyes — területileg és időbelileg elhatárolt esetektől függő gyakorlati pedagógia szükségletein“.<sup>31</sup> De vajjon mi más ez, mint az eddigi elméleti vagy tudományos pedagógia? Vagyis Kretschmar, miközben tiltakozik a gyakorlati és elméleti pedagógia megkülönböztetése ellen, ugyanakkor az általa egységesnek elgondolt pedagógiát maga is két részre osztja azzal a különbséggel, hogy az osztó vonalat más síkba helyezi: az eddigi filozófiai pedagógia mellé kerül nála a biológiai szükségesség elvétől irányított pedagógia. Míg tehát előbb a tudományos pedagógia csak a gyakorlatitól vált külön, de önmagában az egység megőrzésére törekedett, addig Kretschmarnál maga a tudományos célzat kerül két egészen eltérő szempont uralma alá. Kétséges, vajjon ez a felfogás egy részleges autonómia ügyére nézve is kedvező-e.

### III.

(*Fritz Blättner*: az eddigi elméleti pedagógia tudományos jellegének teljes tagadása; egy új és autonóm neveléstudomány alapvetése.)

A saját törvényszerűséggel bíró neveléstudomány tagadói és hívei közt mintegy középhelyet foglal el *Fritz Blättner* a maga különleges, szinte egyedülálló felfogásával. Ezt a felfogást röviden így jellemezhetjük: minden régi eredményt lerombol s eddig nagyrészt ismeretlen anyagból akar új épületet emelni.

Kiindul Kerschensteinernek *A művelődés elmélete* c. munkája bírálatából s felveti a kérdést: vajjon ez a tudomány egyáltalán lehetséges-e?<sup>32</sup> Először is kimutatni törekszik, hogy a mai értelemben vett vagy eddig hagyományosan elismert elméleti pedagógia *nem tudomány*, csak pusztán eszköz a gyakorlati pedagógia kezében saját fejlődése előmozdítására. Ezt a véleményét egyrészt a tudományos, másrészt a nevelői magatartás szembeállításával akarja igazolni.

A tudományos magatartást a szemlélődés jellemzi olyan értelemben, hogy a megismerő alany szembenáll a tárggyal s

<sup>30</sup> U. a., 137—139.

<sup>31</sup> U. a., 140.

<sup>32</sup> *Fr. Blättner: Ist Theorie der Bildung als Wissenschaft möglich? Die Erziehung*, 5. Jahrg., 1930 (329—351.).

minden szenvedélytől mentesen odaszenteli magát a megismerésre törekvés vágyának. A tudománnyal foglalkozó szellem Rickerttel együtt úgy gondolkozik, hogy „a világ tisztán teoretikus szemléletének saját értéke van s aki nem hajlandó arra, hogy ennek érdekében szükség esetén morált, szépséget, jámborságot, sőt életet is kockára tegyen, az a tudományban nem sokra fogja vinni“. „A tudósnak a világot kizárólag tudományos nézőpontból szabad látnia s ha ennek a követelménynek eleget akar tenni, nem nyugodhat mindaddig, míg csak minden elméletnélküli rendet szét nem rombolt s szemben nem találja magát egy — minden kötött felfogás hatalma alól felszabadult gondolatlöttemeggel (*einem auffassungsfreien Gewühl*)“, amelyben aztán természetesen a maga elgondolása szerint teremt új rendet. Ezzel szemben a pedagógus számára a megismerés világa korántsem annyira életségű, hogy kedvéért a nevelésnek elmélettől mentes valóságát kockára tehetné. Ellenkezőleg: minden tekintetben a jövőndő emberi nemzedék szolgálatának vágya hevíti.

Alig képzelhető élesebb ellentét, mint aminő egyrésztől a tudós, másrésztől a nevelő lelki beállítottsága között van. A tudós néz, vizsgál, rendez, kételkedik s főtulajdonsága az óvatosság. A pedagógus szeret, irányít, hisz, tevékenykedik és mind mer. Számára minden: a leendő ember, és szívesen vesz minden olyan eszközt, amely ehhez a tökéletesebb emberhez elvezeti. A tudós szemében az igazság a legfőbb érték, amelynek az ember csak örökös szolgája. Egyszóval a cselekvésre készen álló és cselekvésre előkészítő nevelő nem lehet világbefogadó (*welt-offen*), mindent visszatükröző teoretikus, de éppígy a szenvedélytelen megismerés embere sem lehet magával ragadó nevelő és pedagógus. Téves az a hit, hogy a tudománynak van ereje az élet irányítására. Ezt maguk az összes tudományok is belátják már — a pedagógia kivételével, amely éppen ezzel a magatartásával igazolja, hogy nem tekinthető modern értelemben vett tudománynak.<sup>33</sup> Sőt az ilyen felfogás éppen tudományos nézőpontból egyenesen végzetes volt, mert megakadályozta egy igazi neveléstudomány kifejlődését, amennyiben a „cselekvés elméletét“ akarta nyújtani. Már pedig ezen az úton olyan pedagógia alakult ki, amely Litt szerint teljesen „személyi jellegű“. Ez a körülmény egyenes bevallását jelentette a régi értelemben vett tudományos pedagógia csődjének.<sup>34</sup>

De ha a pedagógia ilyenformán nem igazi tudomány, akkor mai alakjában még kevésbé jöhet szóba autonóm tudományos jellege. Blättner úgy látja, hogy az autonómia hangoztatása csak fegyver az iskola kezében arra, hogy az elvilágiasodás folyamatában eléje kerülő súlyos akadályokat legyőzze. Kísérlet ez annak a megbizonyítására, hogy a nevelésnek egyedül helyes formája az, amely független az egyház formáló akaratától. Auto-

<sup>33</sup> U. a., 345—347.

<sup>34</sup> U. a., 348—349.



nóm neveléstudományról mindaddig nem lehet szó, míg a mai értelemben vett pedagógia a tudomány igényével lép fel. Csak erről az igényről való lemondásával nyílik meg annak a lehetősége, hogy az igazi neveléstudomány lényegét és helyét meghatározzuk.<sup>35</sup>

Miután Blättner Kerschensteiner elméletének bírálata kapcsán a vázolt módon mindent lerombol, amit az eddigi neveléstudomány a maga különleges értékének tartott, egy másik dolgozatában, ahol E. Krieck elméletének a kritikáját nyújtja, szükségesnek látja az *új neveléstudomány* alapjainak a lerakását, amelynél azután már nemesak jogosan vetődhet fel az autonómia kérdése, de amely szerinte nem is lehet más, mint feltétlenül autonóm.<sup>36</sup> Tárgya „a nevelés kultúrterületeinek megismertetése“. E formájában a neveléstudomány elszakadna a filozófiától s külön tudományá alakulna a hasonló eredetű szellemi tudományok sorában. Kizárólag a valóság képét tárná elénk s nem lenne más, mint „a térben és időben lefolyó nevelés ábrázolása“.

Már e meghatározásból is kiténik, hogy itt voltaképen az Aloys Fischer-, J. Prüfer- és R. Lochner-féle „leíró“ pedagógiáról van szó. Emellett a szerző által bírált Krieck hatása is érezhető, bár tagadhatatlan, hogy a feladatkör kijelölésében sok új eszmével ismerkedünk meg. Itt válik először világossá előttünk, hogy Blättner a pedagógia teljes fogalomkörét három nagy területre bontja, tekintettel arra, hogy a *nevelésről három eltérő formában lehet elmélkedni*. Az elmélkedés egyik formája a saját ténykedésének minden mozzanatát pillanatról-pillanatra követő gyakorlati *nevelői* gondolkodás. Ez a nevelésforma, amely a helyes gyakorlati működés elmaradhatatlan kiegészítő része, s melyet már Grisebach pontosan megkülönböztet a szorosan vett „pedagógiától“, abban nyilvánul meg, hogy a nevelő vagy oktató állandóan keresi az eszközöket, amelyeknek segítségével munkájában a tárgyi és személyi jellegű cselekvésmozzanatok sajátos igényeinek mindenben megfelelhethet. A második elmélkedési forma az eddigi „pedagógiai“ gondolkodás, amelyet az első forma esetről-esetre változó alkalmosságával szemben bizonyos állandóság jellemez. A nevelésnek amaz elmélete ez, amely nem kíséri szükségszerűen nyomon a cselekvő nevelői munka egyénenként eltérő eseteit, hanem egy gondolatrendszerre szövéődve, ösztönző mintaképpül szolgál a valóságnak. Ebbe a kategóriába soroz Blättner a Herbartétől Kerschensteineréig megjelent minden rendszeres nevelélméletet, amely tehát, mint előzetesen kifejtette, még nem neveléstudomány. Végül az elmélkedésnek harmadik formája a keresett *neveléstudományi* gondolkodás, amely mintegy gondolati képet (*Gedankenbild*) alkot a nevelésről azáltal, hogy a térben és időben lefolyó mozzanatokot le-

<sup>35</sup> U. a., 349—350.

<sup>36</sup> Fr. Blättner: *Der Gegenstand der Erziehungswissenschaft; Die Erziehung*, 6. Jahrg., 1931 (287—302. és 368—382.).

másolja. Az eddigi nevelélmélet mint normatív előkép ezt mondta a gyakorlati valóságnak; ilyen *légy!* Az új neveléstudomány mint fenomenológiai utóképp így szól hozzá: ilyen *vagy!* Célja: az egyéni és közösségi alkotások között észlelt összefüggések pontos felderítése. Az eddigi pedagógusok közt Kriek az egyetlen, aki ezen a téren már figyelemreméltó előmunkálatokat végzett. Ez azonban csak a kezdet kezdete.<sup>37</sup>

A kialakítandó autonóm neveléstudomány fogalomkörének tisztázása után rátér Blättner a tárgykörnek a kijelölésére. Az összes számításba vehető feladatok rendszerét négy csoportba foglalja s mindegyiket külön *tannak* nevezi.

Az első feladatesoport a *Feltételek tana (Bedingungslehre)*. Ide tartozik amaz előzetes adottság ismertetése, amelynek részei: a tárgyi és személyi környezet, a történelmileg kialakult általános kulturális helyzet, valamint a nevelő és növendékek, illetve növendékesoportok jellemét meghatározó különleges feltételek. A neveléstudomány ezeket a problémákat nem önmagukért és önmagukban vizsgálja, hanem kizárólag a neveléshez kötötten. Tehát egészen más lesz a beállítás és más lesz a kapott kép is, mint aminőt a művelődéstörténeti, illetve lélektani szemlélődés eredményezne. Ezzel a megkülönböztetéssel is a neveléstudomány autonómiáját akarja Blättner körülbástyázni. Mintegy kezdeményezésnek tekinti e tan kiépítéséhez a már ismert milióelmélet és a neveléstani pszichológia vívmányait.

A feladatok második csoportja a *Cél- és eszköztan*. Alapjául szolgál az az elmékedés, amely a nevelés gyakorlatába mint gondolati elem van beágyazva. Feladata annak kiderítése, hogy megszabott célképzetek tárgyszerű logikai alapon (*sachlogisch*) minő eszközöket kívánnak a megvalósításukhoz. A céltan magában is előfordulhat, míg az eszköztan tekintettel arra, hogy az eszközök mindig csak kitűzött célra szolgáló tényezőkként foghatók fel, csupán függvényét és kiegészítő részét alkothatja a céltannak.

A harmadik csoport, amelyet Blättner *Cselekvéstannak* nevez, szoros kapcsolatban áll az előbbivel, amennyiben a célok kivitelét vizsgálja a működésben levő nevelő és növendék kölcsönös vonatkozásaiban. Éppen azért, mert összefügg a céltannal, mindig párhuzamba állítja egymással a valóságban lefolyó s a szándékolt cselekvést, és lelkiismeretes összehasonlítást tesz köztük. Kettős ága lehet. Az egyik a tulajdonképeni cselekvéstan, amelyet eddig, minthogy értékét a nevelésre nézve nem ismerték fel, figyelembe se vettek. Ez tisztán leíró módon azt tüntetné fel: vajjon az emberek cselekvése milyen viszonyban áll egy meghatározott nevelés akarásával? Vagy megfordítva, arra nézve végezne vizsgálatot: vajjon az egyéniség, idő és hely különbözőségeihez alkalmazott nevelői gondolkodás miként ábrázolódik ki az emberek cselekvésében? Másik ága: a neveléstudományi *Művésztan*, annak a kérdésnek a tisztázására töreked-

<sup>37</sup> U. a., 290—291.

nék: milyen eszközökkel lehetne legjobb eredményt elérni valamilyen kötelező cél megvalósításában?

A feladatok negyedik kategóriája a *Végső típusok tana*. Ez leírná és rendezné mindazokat a lezárt eredményeket, amelyekhez a nevelés adott egyéniségek alakítása folyamán jutna.<sup>38</sup>

Ez Blättner elméletének lényege. Sokkal többet tanulmánya részleteiben sem mond. Kétségtelen, hogy elgondolásában itt is, ott is új meglátásokra bukkanunk, az egészről azonban csupán a körvonalak kijelöléséből következtetve bajos volna azt állítani, hogy egy teljes egészében autonóm tudomány foglalatát adja. Véglegesen csak az egyes problémakörök részletes kidolgozása és rendszerbeállítása adna megbízható képet az autonómia természetéről és mértékéről.

BARANKAY LAJOS.

## IRODALOM.

Noszlopi László: *A szeretet*. Budapest, 1932. Kiadja a M. Tud. Akadémia. (A M. Tud. Akadémia Filozófiai Könyvtára, 6. sz.) 172 l.

Noszlopi tanulmánya többet ad, mint amennyit címében jelez. Tárnya nem csupán a szeretet leírása és etikai értékelése, hanem vele kapcsolatban önálló etikai felfogás bontakozik ki, mely hibái ellenére is megnyugtató és felemelő hatású. Hatalmas értékpiramist lát Noszlopi, mely a heteronóm értékek oszlopain mindig magasabbra emelkedve egyetlen autonóm értékben szintetizál mindent, a szeretetben, mely az összes erények foglalatát adja s elfoglalja az értékpiramis legmagasabb helyét, úgyhogy a többi értékek csak mint a szeretet alkotómozzanatai szerepelhetnek. Mivel pedig a szeretet a keresztény etika legmagasabb értékeidője, éppen ezért bevallottan keresztény etikát ír.

Módszere ennek megfelelően részben történeti, részben fenomenológiai. Gondos elemzéssel törekszik megállapítani az etikai értékek rendszerét s így jut el ahhoz a megállapításhoz, mely szerint egyetlen abszolút etikai érték van, a *színtétikus szeretet*, a többi pedig csak ennek kiegészülése, specifikus módosulása. Az általa megállapított értékhierarchiát azután kimerítően végigtárgyalja, az alacsonyabbrendű értékeket mindenütt kapcsolatba hozza a szeretettel mint legfőbb értékkel, végül történeti áttekintésében végignyomozza gondolatai előzményeit is.

Tanulmányában elméleti spekulációk, sőt igen gyakran általánosságok között mozog s nem vonatkoztatja különben igen értékes megállapításait a cselekvő életre Kanttal ellentétben, aki még spekulációi alkalmával is a praktikus ész működési körébe utalta az etikát. Az etika éppen az a filozófiai tudomány, amely legközelebb áll a valósághoz, az ember cselekvő életéhez s így szükséges, hogy eredményeit a való élet talajára redukáljuk. A szerző néha (44. l.) megpróbálja ezt, az összekötő szílat azonban mindig elejti s tovább mozog az elmélet légüres terében. Innen magyarázható azután, hogy a tevékenységet nem

<sup>38</sup> U. a., 381—382.

az általános, hanem a specifikus erények közé sorolja (45. l.). A magunk részéről nem tudunk elképzelni egyetlen olyan erényt sem, amely ne volna a tevékenységgel — a lélek és test harmonikus aktivitásával — a legszorosabb kapcsolatban. A valósághoz csupán a normatív etika leírása alkalmával közelít (71. l.) s a létezés és érvényesség megfelelését „érdekes”-nek találja, de nem veszi észre az etika valódi alapjait, mely szerint megállapításai mindenkor a valóságra vonatkoztatandók, mert anélkül nincs értelmük. Az etika feladata éppen az, hogy az értékek objektívalódására mutasson utat a létezők világában.

Szerzőnk történeti áttekintései kitűnnek világos gondolatvezetésükkel. Itt is, mint elméleti elgondolásaiban, szorosan ragaszkodik tárgyához, rendszerének előzményeit híven és objektíve közli, bár az egyes filozófusoknál csupán arra figyel, hogy gondolataik mennyiben érintkeznek az övéivel. A skolaszтика és a legújabb kor gondolkodásának ismertetése szerzőnk történeti áttekintésének legjobban sikerült része, ami érthető is, mert etikája a keresztény gondolkodást a modern értékelmélettel igyekszik összhangba hozni. Ismertetésében a skolaszтика és fenomenológia finom disztinkciói teljes értékükben érvényesülnek s láttatják, hogy ezen a területen a szerző alapos és körültekintő ismeretekkel rendelkezik s felfogásának vezető gondolatai is ezekből születtek meg. A mű értékes terméke etikai irodalmunknak.

*Berky Imre.*

**Olasz Péter S. J.: A serdülő fiú a magyar regényekben.** Budapest, 1932. Korda. 99 l.

E munka elsősorban irodalomtörténeti tanulmány ugyan, de nem kevésbé tarthat igényt a pedagógusok érdeklődésére is. Szerzője gyakorlati pedagógus, aki mint régi ifjúsági vezető bőven tanulmányozhatta közletről a kamaszkor lelkületét. A könyv tárgya pedig a serdülő fiú lelkivilága, amint a magyar regényekben megjelenik. Szerzőnk sorra veszi a kisebb-nagyobb diákoknak, tanonc- és földművesifjaknak, csavargó gyerekeknek a regényeinkben feltárt lelki életét. A lélekrajzoknak igen érdekes és változatos sorát vonultatja fel előttünk 38 magyar regény ismertetésével. Szerzőnk eredeti, hézagpótló munkát végzett. A pedagógiai irodalom szempontjából azonban e könyvet csak mintegy előtanulmánynak tekintjük, mely után várjuk szerzőnktől az itt összegyűjtött érdekes anyag rendszeres pedagógiai feldolgozását. A könyv így is a kamaszkor rejtelmes lelki életének sok érdekes problémájára mutat rá és értékes tájékozódást nyújt a serdülő ifjúsággal foglalkozó regényeinkről.

*Somogyi József.*

**Otto Tumlirz: Die Kultur der Gegenwart und das deutsche Bildungsideal.** Klinkhardt, Leipzig. 266 l.

Kultúránk mai vajadásának egyik következménye, hogy nincsen kikristályosodott, egyetemes művelődési eszményünk. Míg a nevelés és oktatás terein ez az egyik főoka az uralkodó tétova bizonytalanságnak, addig egyúttal ez adja a magyarázatát annak, hogy miért éppen a pedagógusok keresik legjobban

a zürzavarból való kibontakozás útját. Jonas Cohn (Der Sinn der gegenwärtigen Kultur. Leipzig, 1914) például már a háború előtt, a közmúltban pedig sok más mellett Emil Utitz (Die Kultur in der Epoche des Weltkrieges. Stuttgart, 1927) próbálkozott meg kultúránk helyzetképének megrajzolásával abból az célból, hogy a művelődés egész területének madártávlati képéből kiolvashassa a tanulságokat, felfedezze a jobb jövő felé vezető utakat.

Tumlirz kifejezetten a pedagógus célkitűzésével fogott ehhez a munkához; vizsgálódását, melyet csakis a németiségre korlátoz, nagyban megkönnyítették már azok a szakszerű összefoglalások, melyek kultúránk egyes területeire (állam, politika, gazdaság, tudomány, művészet, jog, vallás) azóta tüzetesebben rávilágítottak. Ezért mélyebbszántású és átfogóbb ez a munka, mint az elődöké, akik közül nem egy esett abba a fenyegető hibába, hogy a részletterületeken segítő szaktudós társaknak dilettáns tolmácsolója lett. Irónk mindvégig a pedagógia magaslatáról szemlélteti olvasóival a mai német élet egészét, hogy megláttassa a kaoszban is az új nevelés ideálját.

A könyv első fele két szakaszra osztott élelemzésű elemzés: az egyik a mai német kultúráé, a másik a német léleké; a betetőző harmadik szakasz kemény és bátor kritikája rostálja ki végezetül kultúránk igaznak talált értékeit, hogy ezekből megszerkossze azt a művelődési eszményt, mely a német lélek sajátos hajlmainak, teremtő erejének megfelel. Végigvezet az író a modern élet külső (a meztelenség és a test kultusza, sport, tánc, divat, mozi stb.) és belső (a megifjodás, az ösztönök kiélésének vágya, pajtásházasság, szexuális reformok stb.) formáit alakító erők műhelyén és megvilágítja, mint vezetett az út a német ifjúság forradalmához, mely letaszította trónjáról a bomladozó családi életben és a politikai pártok önző, kicsinyes küzdelmeiben veszendőbe ment tekintélyt és proklamálta helyébe az ifjúság önrendelkezésének felségjogát. Ma már azok a nevelők is, akik nem régen még hangosan hirdették, hogy a gyermeki léleknek minden tekintélyi megkötöttség nélkül kell fejlődnie, borzadva láthatják ennek gyakorlati következményeit: a fiatalság nagy tömegein az ösztönök lettek úrrá és elfojtották az egészséges szellemi és lelki élet csiráját is. Igaz, hogy a háború után a civódó pártokra széthullott állam nagy hévvel és jelentős áldozattal karolta föl a nevelés-oktatás ügyét. A politikusok azonban jobb pszichológusoknak bizonyultak, mint a pedagógusok: az óvodáktól föl az egyetemi ifjúság szervezetéig gondoskodtak a pártszellem meggyökereztetéséről, hogy az iskola a párt számára döntse az újabb tömegeket. A tudományok világában a viszonylagossá tett értékrend bomlása okozott áldatlan zavart. A keresztény felekezetekkel pedig szintén belső viaskodások és vívódások feledtetik, hogy a marxizmus milliós tömegei fogták már ostrom alá a kereszténység várát. Kultúránk — mondja a szerző a legfőbb kultúrprovinciák beható átvizsgálása után — tagadhatatlanul bomlásnak indult; feloszlásának jele, hogy lélek és igazi cél nélkül való, mechanikussá vált, mert, mint a hideg ész mindmegannyi alkotása, ez is híjával van annak az érzelmi nemes hevületnek, amely nélkül igazi emberi kultúrideál meg nem valósítható. Ez utóbbival gátja szakadván az igazi német művelődésnek, kritika nélkül talált befogására

minden, ami külföldi és idegen: széles körökben váltak divatossá a hindu vallás és filozófia, az amerikai technika és gazdaság élet formái, az orosz politikai fölfogás stb. A német nép sohasem fordult még magánál alacsonyabb műveltségű népekhez kultúráért, manapság azonban — fakad ki keserűen az író — Schiller és Goethe népe az irodalomban a dadaizmus bámulója, Mozart és Beethoven ivadékai jazzmuzsika mellett mulatnak, Luther fiai a tűzimidóktól tanulnak, Bismarck maradékai Lenint vallják mesterüknek. A hanyatlás oka korántsem pusztán gazdasági vagy fajbiológiai (az északi elem pusztulása), hanem ideális, mert az egész kultúréletet átfogó eszmény hiányában keresendő.

E sötét kép azonban mégsem teljesen vigasztalan: a relativizmustól újra a metafizika és értékrend felé fordul a német érdeklődés; az utóbbi évektől kezdve a vallásos életet is mindjobban betölti a megújulás vágya; a nevelés terén egy új (3.) humanizmus van kialakulóban; a keserű kiábrándulást élő német ifjúság is a helyes irányba indul. Mindez mégis csak akkor ér célt, ha a német ember a maga lelkiségének lényegére eszmél, amelyre fényt derítenek földje, fajisága, népisége, története, művészi és tudományos alkotásai és vallásos élete. Tumlirznek minderről sok és meggyőző mondanivalója akadt; ezért találó az a kép is, melyet a német lélek benső mivoltáról rajzolt: a nagy, az elérhetetlen után való vágy magátemésztő, tragikus istenkereséssé fokozódik benne, fűti a metafizikai hajlam, mely végül is mindig egy dinamikus életszemlélet megalkotója. Mindennek azonban írónk folyton a pedagógiai súlyát és jelentőségét nézi és keresi, ezért adódik önként a következmény is. A német művelődés eszménye címén ugyanis a mai kultúra vajadásából kiolvasott tanulságok alapján oly ideált követel, amelynek sok értéke éppen a XIX. század során ment veszendőbe. Vallásos, erkölcsi egyéniségekké a sajátosan német, nemzeti kultúra értékein kell nevelődnie az új nemzedéknek, mely ezáltal a maga népiségébe gyökerezik majd. Az eszmény koronáját pedig az igazi keresztény érzület és tevékeny szeretet kialakulása adja meg. Ez Tumlirz szemében a legfőbb érték, a kibontakozásnak is ezért a vallásos újjászületéssel kell kezdődnie. A könyv magyar olvasóját méltán köti le az a nagy számadás, melyben a pedagógia mérlegére kerülnek a föld, a fajbiológia, a történet és a jelen kulturális élet egész világot átfogó időszerű problémái. Amit pedig a németiségre korlátoz az író, az igen sokszor a legközelebről érinti a német művelődéssel és pedagógiával szorosan egybefont miénket.

*Balassa Brunó.*

**P. Rossello: Le Bureau International d'Éducation, Genève (é. n. 1930), 20 l.**

**Le Bureau International d'Éducation en 1930—31, u. o. 1931, 67 l.**

**Le Bureau International d'Éducation en 1931—32, u. o. 1932, 228 l.**

E század küszöbén a nemzetköziség fogalma és áramlata a nevelés- és közoktatásügy terén is mind gyakrabban és erélyesebben jelentkezett. A tanügyi irodalomban és kongresszusokon több ízben felmerült az az eszme, hogy a nevelés- és közoktatásügy immár megérett arra, hogy külön nemzetközi központi szervvel rendelkezzen, amely egyrészt az anyaggyűjtést látná el, másrészt kiindulópontja, esetleg irányítója lehetne e téren való önálló kuta-

tásoknak. Ebből az előkészítő mozgalomból hazánk is kivette részét.\* A sokáig vajudó eszme végre 1925-ben testet öltött és a következő évben megkezdte működését a genfi Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal (*Bureau International d'Éducation*). A történeti hűség és egy derék belga pedagógus, Edward Peeters érdeme azonban annak megállapítására kötelez, hogy az általa Ostendében 1909-ben alapított *Bureau International de Documentation Educative* több külföldi állambeli pedagógus lelkes támogatásával a háború kitöréséig fennállt, saját többnyelvű folyóirattal (*Minerva*) rendelkezett és *Bibliothèque Internationale d'Éducation* c. könyvsorozatot adott ki. A fent első helyen említett kiadvány történeti visszapillantás után közli a genfi Bureau alapszabályait, három főosztályának (igazgatás, kutatások, információk) ügykörét, személyi összetételét stb. A 2. és 3. kiadvány, amelynek már viszonylagos terjedelme is kézzelfoghatóan szemlélteti a Bureau nemzetközi térfoglalását és azt a hatalmas munkát, amelyet végzett, 2. részében közli a közoktatásügyi minisztériumoknak jelentéseit az elmúlt évről (1930—31-ben 6 állam, 1931—32-ben 24 állam részéről, ekkor már Nagy-Britannia, Németország és Belgium is szerepel). A kultúrpolitikusok és pedagógusok itt olyan legújabb hiteles adatok birtokába jutnak, amelyeket egyebütt alig szerezhetnének meg. A genfi Bureau fontos, hézgapótló és időserű tevékenységet fejt ki a következő irányban: közvetíti az iskolai törvényhozásra vonatkozó hivatalos anyag kicserélését a különböző minisztériumok között, közleményekkel látja el a sajtót (a központba 500 pedagógiai folyóirat érkezik), gyűjti a közoktatásügyre vonatkozó törvényeket és egyéb kiadványokat (eddig 1500 darab). Ezt kiegészíti többirányú, részben saját kezdeményezéséből, részben megbízásból vállalt, illetőleg tervbe vett vagy végzett rendszerező és kutató munka: értelmi és erkölcsi nevelés, gyermekirodalom (37 államból 3500 gyermekkönyv), nemzetközi együttműködés és tanfolyamok tanítók és tanárok számára a Nemzetek Szövetségének iskolai ismertetése érdekében (pedagógiai pacifizmus, több erre vonatkozó kiadvány), gyermeklélektan (milyen lélektani hatásokat ébreszt a történelem tanítása a gyermekekben és milyen gondolatokat a múlt és jövő történelmi távlatá, úgyszintén a közművelődés története), az iskolai munka és szünetek tartama, az iskolakötelezettség kiterjesztése, a férjes tanítónő helyzete, a közoktatásügyi költségvetések összehasonlítása stb. Ehhez járul nagyszámú önálló kiadvány: Iskola és család együttműködése, Útmutatás iskolák látogatására, A munka történetének tanítása, Nemzetközi levelezés stb. Legújabb és szerintünk legértékesebb munkája a Herriot miniszterelnök kezdeményezésére kiadott *L'Organisation de l'Instruction Publique dans 53 Pays* (XII, 374 lap, 61 diagrammal), amely Magyarországot beleértve, 53 állam közoktatásügyéről ad a minisztériumok adatai alapján rövid, de rendszeres és szemléltető áttekintést (ismertetését I. Néptanítók Lapja, 1932, 781. l.). Végre *Bulletin du Bureau International d'Éducation* címmel francia és angol nyelven kiad egy negyedévi folyóiratot.

\* V. ö. Fr. Kemény: Entwurf einer Internationalen Gesamtkademie: Weltakademie (Dresden, 1901). Institut International Pédagogique. Bulletin International et Officiel de l'Enseignement (Berne, 1905). L'Enseignement International. Histoire. État actuel. Avenir (Ostende, 1914), stb.

A felsoroltakból látható, hogy a genfi Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal rövid fennállása ellenére kiváló életrevalóságról tesz tanúságot, mind több hatóság érdeklődését és támogatását sikerült megszereznie és hatalmas lépésekkel halad előre. Ámde a vállalt és még várható feladatok olyan személyi és anyagi erőforrásokat feltételeznek, amelyek ezidőszerint amazokkal még nincsenek arányban. Véleményünk szerint ezen nem annyira a gazdaságilag szorongatott államok lennének hivatva lendíteni, mint inkább maga a Nemzetek Szövetsége, amelynek keretében már eddig is jóval csekélyebb fontosságú bizottságok és szakosztályok működnek. Helyes gyakorlati megoldásra vár továbbá még a nyelvkérdés, a soknyelvűség, ez az örök kerékkötője az egyetemes művelődési törekvéseknek. kf.

### Új magyar könyvek és füzetek.

**Imre Sándor: Népiskolai neveléstan.** A tanítóképzőintézeti tanításterv alapján. Bp. 1932. A Studium-könyvesbolt főbizománya. (N. 8-r., 160 l.) — Ára 4 pengő.

**Bene Lajos: Számolástanítás az elemi iskola I. osztályában.** Évszám nélkül. A szerző kiadása. Csernai István és Társai Beniczky-nyomdai műintézete Homokon. (16-r., 80 l.) — Ára 1 pengő 20 fillér.

**Csuppay Lajos: Harc a kultúráért.** Visszatekintés Sopron vármegye Iskolánkívüli Népművelési Bizottságának tizesztendei kultúrmunkájára. Sopron, 1932. A Rábaközi Nyomda és Lapkiadó Vállalat nyomása. (8-r., IV + 130 l. és 4 táblázat.)

**Gulyás József: Néhány Comenius-fordítás.** (Különlenyomatok gyűjteménye.) Sárospatak, 1932. Nyomtatta Kisfaludy László a ref. főiskola betűivel. (8-r., 36 l.)

**Dr. Méhes Gyula: Kémiai kísérletek.** Vezető a serdültebb tanulóifjúság számára a kémiai kísérletek végrehajtásában. *Dr. Méhes Gyula és Lányi György* rajzaival. Bp. 1932. Az Athenaeum nyomása. (8-r., 226 l.) — Ára a szerzőnél (II., Zsigmond-u. 9.) 4, boltban 5 pengő; kötve 1 pengővel több.

**Urbán Barnabás: A középiskolai matematika és fizika tanításának szerepe a világnézet kialakításában.** Sárospatak, 1932. Nyomtatta Kisfaludy László a ref. főiskola betűivel. (N. 8-r., 32 l.)

**Stuhlmann Patrik dr.: Az ifjúkor lélektana.** Scientia amabilis. (Szent István-Könyvek. 106. szám.) Bp. 1933. Szent István-Társulat. (K. 8-r., 108 l.) — Ára 4 pengő.

**Tanterv és Utasítások a népiskola számára.** Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 2495/1932. eln. számú rendeletével. Bp. 1932. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 552 l.)



## VEGYES.

**A genfi Bureau International d'Éducation szüneti tanfolyamai.** A genfi Bureau International d'Éducation minden évben tanfolyamot rendez pedagógusok számára a nemzetközi szellemi együttműködés eszméjének terjesztésére. A tanfolyam eredete az, hogy a Szellemi Együttműködés Bizottsága felhívta a Bureau International d'Éducation-t, szolgálja a nemzetek kölcsönös megértésének ügyét azzal, hogy tanfolyamokat rendez, amivel az olyan gondolkodást akarja kialakítani, mely „a nemzetközi együttműködést tekinti a világ dolgaival való foglalkozás természetes módjának”. A Bureau a felhívásnak eleget tett és megszervezte a tanfolyamot 1928-ban. Azóta ezt különböző programokkal minden évben megismétlik s a Bureau ezévi áprilisi Bulletin-je már az ötödik ilyen tanfolyamot hirdeti. (Bulletin du Bureau International d'Éducation. Genève. Avril 1932. No. 23. VI<sup>e</sup> Année. No. 2. Az intézet kiadása.)

A tanfolyam célja tehát a nemzetközi együttműködés szellemének kialakítása és legfőbb tárgya a Népszövetség céljának és művének ismerete. E cél és tárgy szerint alakul a program. Az idei programon is, mint a tavalyin, a Népszövetség, a nemzetközi munka szervezése, a leszerelés problémái között a nemzetek kölcsönös megértésének lélektani tényezői is szerepeltek. A július 25—30. között tartott előadások rendje a következő volt:

Jean Piaget: Les difficultés psychologiques de l'éducation internationale. (Három előadás.) — Pierre Bovet: Les instincts combatifs de l'enfant sont-ils un obstacle à l'éducation internationale? (Két előadás.) — Radcliffe: L'Organisation et l'Oeuvre de la Société des Nations. — Kullmann: Ce que les divers pays ont fait dans leurs écoles pour l'enseignement de la Société des Nations. — Georges Thélin: L'Oeuvre de l'organisation internationale du Travail. La crise économique et les éducateurs. — W. Martin: Les travaux de la Conférence du Désarmement. — P. Rosello: Le Bureau International d'Éducation en 1932. — M. Butts: Quelques méthodes pour l'enseignement de l'histoire du point de vue international. (Két előadás.) Méthodes d'instruction civique et éducation internationale. — W. Mohrhenn: L'Éducation pour la paix par les cours d'histoire. Le préambule du pacte de la Société des Nations. (Leçon pratique.)

A tavalyi tartott tanfolyamokról részletesen a Bureau International d'Éducation egy külön, e tanfolyamnak szentelt kiadásában számol be. Az előadások foglalkoztak a Népszövetség történelmi elődjével, a Népszövetség és a Nemzetközi Munkahivatal tevékenységével, a Szellemi Együttműködés Nemzetközi Szervezetével, a leszereléssel, a Nemzetközi Nevelésügyi Iroda munkájával. Különösen érdekesek pedagógiai szempontból azok, melyek a nemzetközi együttműködés és kölcsönös megértés szellemét fejlesztő tanító eljárásokról szólnak. Ezek egyik csoportja felöleli a nemzetközi nevelés alkalmazott pszichológiáját, a másik a pedagógiai problémákat. Az első csoportból Jean Piaget és Pierre Bovet genfi professzoroknak, a másodikból pedig Adolphe

Ferrière-nek, a Bureau International d'Éducation igazgatójának előadását adjuk kivonatban:

*Jean Piaget: Pszichológiai bevezetés a nemzetközi neveléshez.* A nemzetek közötti kölcsönös megértés biztosításának feladata a pedagógusra hárul. Már maga a nemzetközi szellem is lélektani kérdés, mert kialakulásában nemcsak politikai, gazdasági, hanem lélektani szempontok is szerepet játszanak. A feladat teljesítésében felmerült nehézség ugyancsak lélektani szempontot vet fel, t. i. az a kérdés itt, mennyiben alakítja a nevelés anyaga, itt tehát a nemzetközi együttműködés szelleme a növendékek felfogását és miként válik lelkének részévé. A nemzetek közötti kölcsönös megértés kialakítását nevezi Piaget nemzetközi nevelésnek. Ennek célját olyan szellem kifejlésében látja, mely a nemzeti érzésnek nem ellentéte, hanem inkább egyetemes emberi lelkiismeretet jelent. Ehhez a célhoz három eszközt tart szükségesnek: egyik a nemzetközi intézmények ismertetése, amilyen a Népszövetség, másik a gyermekek nemzetközi érintkezéseinek intézményei, mint az Ifjúsági Vöröskereszt, csereakciók, cserkészlet, harmadik a nevelésnek új alapokra fektetése, minthogy a nevelés általában segíti az embert az egocentrizmuson túlemelkedő lelkiséghez. Ez eszközök használatában követett módszer megint lélektani vonatkozású, mert az eszményeket nem magyarázza, hanem a gyakorlatban cselekvés által érezteti meg, pl. az igazságosságot és a szolidaritást szuggeraló self-government által. Az aktív módszer tehát a nemzetközi nevelés alapja.

*Pierre Boret: Les instincts de l'enfant et l'éducation de l'esprit international.* Az eszmények és az emberi ösztönök viszonya a nemzetközi nevelésnek is problémája, még pedig a gyermek ösztönös hajlandóságainak látszólagos szembenállása a nevelés most szóbanforgó eszményeivel: a népek közötti kölcsönös megértés, barátságos hajlandóság kifejlésével. Rámutat arra, hogy mily aktivitásokkal vezethető le az ember harci ösztöne, kiemeli a szociális ösztönnek és a patriotizmus érzelmének erre való alkalmasságát, amennyiben az emberi testvériség szellemét és a népek közösségének tudatát fejlesztik.

*Adolphe Ferrière: École active, méthodes actives et éducation internationale.* Ferrière szerint a nemzetközi nevelésnek nem egyformának, de egyenesnek kell lennie, mert egy gondolat kell hogy áthassa, amellet azonban többértű is legyen, mert alkalmazkodnia kell az egyénhez. Ennek a követelménynek felel meg az *École Active* módszere. Egyéb nevelési eredménye az egyén centralizálása, vagyis az érdeklődésből folyó szabad aktivitások egyensúlya az egyén lelkében. Minthogy ez a környezetre, annak egyensúlyára is jótékonyan hat, hozzájárul az igazságosság általános eszméjének terjesztéséhez.

*Baranyai Erzsébet.*

## MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1932 november 19-én *Kornis Gyula* elnöklésével tartott felolvasó ülésünkön *Szemere Samu* olvasott fel ezzel a címmel: *John Dewey pedagógiája.*

