32. ksz
248. bsz

MAGYAR PAEDAGOGIA

A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG
HAVI FOLYÓIRATA

NEGYVENKETTEDIK ÉVFOLYAM

KORNIS GYULA
KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTETTE
NAGY J. BÉLA



BUDAPEST
A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG KIADÁSA
1933

REV 85

REV 77

REV 98

EV 2010

X 710716

ORSZÁGOS
PEDAGÓGIAI
KÖNYVTÁR

A MAGYAR PAEDAGOGIA ÍRÓI
1933-BAN:

Arday Pál
Balassa Brunó
Barankay Lajos
Baranyai Erzsébet
Bleyer Jakab †
Éltes Mátyás
Frank Antal
Gáspár Pál
Gyulai Ágost
Hajdu János
Huszti József
Karl János
Kemény Ferenc
Kempelen Attila
Kenyeres Elemér †
Kiss József
Korber Ernő
Kornis Gyula
Láczer István
Lux Gyula
Martos Nóra
Márer Erzsébet
Melich János
Merész Fülöp †
Mitrovics Gyula
Nagy J. Béla
Nemesné Müller Márta
Petz Gedeon
Radák Olga
Rácz Lajos
Somogyi József
Somos Lajos
Staud János
Váradi József
Veress Pál
Waldapfel János
Weszely Ödön
Wittstock Oszkár

TARTALOM.

TANULMÁNYOK.

Lap

Barankay Lajos: Nemzetnevelés és telepítésügy a németeknél 145

Kornis Gyula: Az ötvenéves középiskolai törvény 97

Lux Gyula: Az idegen nyelvi szótanulás nyelvlélektani vizsgálata 122

Mitrovics Gyula: A pedagógia és a pszichológia kapcsolata 110

Nemesné Müller Márta: Életegységben folyó tanítás a „Családi Iskolában" 1

Radák Olga: Korunk nevelésének főbb problémái 49

Somogyi József: A tehetség megállapításának problémája 158

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Martos Nóra: Állampolgári nevelés az amerikai Egyesült Államokban 19

Nagy J. Béla: Az osztrák középiskolai tanárképzés és tanárvizsgálatok 67

Nagy J. Béla: A porosz középiskolai tanárképzés és tanárvizsgálatok 174

Rácz Lajos: Egy pataki diák látogatása Salzmann schnepfentali intézetében 1806-ban 171

Wittstock Oszkár: Az erdélyi szász iskolák multjából 30

IRODALOM.

HAZAI IRODALOM.

Baranyai Erzsébet: Nagy László munkásságának neveléstudományi eredményei. Ism. **Kenyeres Elemér** 73

Bene Lajos: Számolástanítás az elemi iskola I. osztályában. Ism. **Frank Antal** 40

Lap

Benkő Gyula: Jegyzetek a földrajztanítás módszertanához. Ism. **Karl János** 136

Frank Antal: A munkaiskola gyakorlati értéke. Ism. **Somos Lajos** 181

Hermann-Cziner Alisz és *Lénárt Edit:* Az új rendszerű tanítás eredményei. Ism. **kf.** 72

Kehrer Károly—Krehnyay Béla (szerk.): Pedagógiai szemináriumok. III. kötet. Ism. **Váradi József** 77

Kemény Ferenc (szerk.): Magyar Pedagógiai Lexikon. I. rész. Ism. **Weszely Ödön** 33

Kiss Sándor: Az elemi iskolai számtan- és mértantanítás módszere. Ism. **Kiss József** 137

Kornis Gyula: Az államférfi. A politikai lélek vizsgálata. I—II. kötet. Ism. **Huszti József** 69

Krehnyay Béla—Kehrer Károly (szerk.): Pedagógiai szemináriumok. III. kötet. Ism. **Váradi József** 77

Lázár Károly: A gyermektanulmány vázlata. Ism. **Baranyai Erzsébet** 179

Lénárt Edit és *Hermann-Cziner Alisz:* Az új rendszerű tanítás eredményei. Ism. **kf.** 72

Vitéz Ligety István: A katolikus tanító eszményképe. Ism. **Frank Antal** 180

Lux Gyula: Modern nyelvoktatás. Ism. **Gyulai Ágost** 134

Markovics Árpád: Hangképzés és gyakorlatok a beszédhibák elhárítására. Ism. **Éltes Mátyás** 182

Méhes Gyula: Kémiai kísérletek. Ism. **Ke.** 39

Pintér Jenő: A budapesti tankerület 14. számú értesítője. 1932—1933. Ism. **Arday Pál** 180

Relković Néda: A gráci egyetem legrégibb magyar hallgatói (1586—1640). Ism. **H. J.** 182

Szenes Adolf: A számtan- és algebratanítás vezérkönyve. Ism. **Somogyi József** 38

Urbán Barnabás: A középiskolai matematika és fizika tanításának szerepe a világnézet kialakításában. Ism. **V. P.** 41

Varga Gábor: A földrajztanítás szimbolikus szemléltető eszközei és azok módszertani alkalmazása. Ism. **Karl János** 136

Magyar Minerva. Ism. **kf.** 37

Magyar Pedagógiai Lexikon. I. rész. Ism. **Weszely Ödön** 33

Új magyar könyvek, füzetek és lapok 45, 84, 142

Lap

KÜLFÖLDI IRODALOM.

(Decroly-Emlékkönyv.) Hommage au Dr. Decroly. Ism. **Éltes Mátyás** 182

Descoeudres, Alice: L'éducation des enfants arriérés. Ism. **Éltes Mátyás** 42

Dimnet, Ernst: Die Kunst des Denkens. Ism. **K.** 41

Ehrle, Franz: Die Scholastik und ihre Aufgaben in unserer Zeit. Ism. **K.** 42

Giese, Fritz: Bildungsideale im Maschinenzeitalter. Ism. **kf.** 184

Hanselmann, Heinrich: Geschlechtliche Erziehung des Kindes. Ism. **Merész Fülöp** 83

Hehlmann, Wilhelm: Pädagogisches Wörterbuch. Ism. **N.** 45

Hermsmeier, Friedrich: Experimentell-psychologische Untersuchungen zur Charakterforschung. Ism. **Kempelen Attila** 44

Humbert, Jules: Histoire illustrée de la Littérature Latine. Ism. **kf.** 83

Keilhacker, Martin: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. Ism. **Gáspár Pál** 80

Kemény, Franz: Erziehung und Unterricht in Ungarn nach dem Weltkrieg. Ism. **Balassa Brunó** 84

Kerschensteiner, Georg: Theorie der Bildungsorganisation. Ism. **kf.** 138

Messer, August: Einführung in die Philosophie und Pädagogik. Ism. **Waldapfel János** 78

Netzer, Johannes: Das pädagogische Problem der Überparteilichkeit. Ism. **Márer Erzsébet** 186

Reigbert, Robert: Ausdruckspsychologie und praktische Pädagogik. Ism. **Arday Pál** 43

Russel, Bertrand: Education and the Social Order. Ism. **Láczer István** 140

Schnürer, Gustav: Die Anfänge der abendländischen Völkergemeinschaft. Ism. **K.** 42

VEGYES.

A Magyar Gyermektanulmányi Társaság előadásai 187

A Magyar Paedagogia Tartalom- és Névmutatója 48

A Magyarság Néprajza 188

Lap.

A morálpedagógia válsága. **k. f.** 86

Átmeneti korszakok pedagógiája. **k. f.** 47

Kenyeres Elemér ravatalánál. **Gyulai Ágost** 143

Neveléstudományi szakértekezlet. **Váradi József** 144

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1932 december 17-én, 1933 január 21-én, február 18-án és március 18-án 48

Felolvasó ülés 1933 szeptember 16-án 144

Felolvasó ülés 1933 október 21-én, november 18-án és december 16-án 200

XLI. közgyűlés 1933 május 20-án 87

Gyulai Ágost titkári jelentése a Társaságnak 1932. évi működéséről 87

Kornis Gyula „Esztétikai nevelés és művészetpolitika" c. elnöki megnyitójának kivonata 87

Petz Gedeon, a nagy nevelő 188

Bleyer Jakab üdvözlő beszéde 190

Kornis Gyula üdvözlő beszéde 189

Melich János üdvözlő beszéde 192

Petz Gedeon válasza 194

Staud János üdvözlő beszéde 193

Suppan Vilmos. (1854—1933.) **Gyulai Ágost** 198



ÉLETEGYSÉGBEN FOLYÓ TANÍTÁS A „CSALÁDI ISKOLÁBAN".

Bevezetés.

Dolgozatom tárgya az „életegységben folyó", összpontosított vagy koncentrált tanítás. Mi ennek a tanításnak lényege? Ezt legvilágosabban látjuk, ha szembeállítjuk a régibb eljárásokkal. Emezek szaktárgyat szaktárgyhoz sorolnak, míg az egységesítő módszer egy életegységet ad s azt a különböző szakmák szempontjából dolgozza fel. A koncentrált tanítás egyik jelensége annak a hatalmas szellemtörténeti áramlatnak, mely áhítatos tisztelettel fordul az élet felbonthatatlan, szerves egésze felé s napjainkban egyaránt áthatja a lélektant, a történelmet, a társadalomtudományt és a filozófiát. Ennek az új meglátásnak a következménye mutatkozik abban is, hogy az életegészeken belül folyó tanítás különböző helyeken és formákban s egymástól gyakran teljesen függetlenül alakította ki a maga módszeres eljárásait.

Az utóbbi évtizedek forrongó pedagógiája új fogalmakat dobott a köztudatba. Ezeket az eszméket tisztáznunk kell, mert téves értelmezésük és helytelen alkalmazásuk már eddig is sok kárt okozott s okozhat a jövőben is. A fogalmak tisztázása különösen azért szükséges, hogy az e téren tapasztalható bizonytalanság az új nevelési törekvések hitelét meg ne ingathassa. Ilyen sokat hangoztatott és sokféleképen értelmezett fogalom napjaink pedagógiájában az összpontosított tanítás (egységesítés, koncentráció, globalizáció, szinkrétikus tanítás, érdeklődési központok vagy magvak rendszere).

Ezt a fogalomkört, nagy fontosságától eltekintve, azért is emeltem ki a neveléstudomány korszerű problémái közül, mert a koncentráció elvét iskolámban — a Családi Iskolában — szinte teljesen megvalósítottuk, úgyhogy ez a kísérlet mintegy betetőzése az ily irányú kezdeményezéseknek s az ezzel kapcsolatos problémákat úgyszólván hiánytalanul megoldja. Így tehát abban a helyzetben vagyok, hogy a szóbanlevő kérdéskomplexumot majdnem húszesztendei kísérletezés és közvetlen megfigyelés alapján tudom megvilágítani.

Mielőtt az életegységben folyó tanítás egyes fokozatainak ismertetésére rátérnék, szeretném néhány szóval vázolni a koncentráció elvének alakzatlélektani hátterét. Legyen szabad előrebocsátanom, hogy a tudományos kutatások eredménye a gyakorlati pedagógus tapasztalataival minden tekintetben egyezik. Nagy elégtétel számomra s bizonyára mindazok számára, kik a

koncentráció jelentőségét ismerik, hogy az a pedagógiai gyakorlat, mely megérzésből és filozófiai meggondolásból eredt s melyet előbb csupán a tapasztalat igazolt, a struktúrlélektan megállapításaiban hathatós tudományos megerősítést nyert.

Tudatában vagyok annak, hogy az alakzatlélektan megállapításai nem merítik ki a koncentrálás minden lehetőségét, mint azt a Családi Iskola egységesítő módszerének ismertetése majd sejteti. Mégis fontosnak tartom, hogy az alakzatlélektant, mint ez irány legerősebb tudományos támaszát, külön kiemeljem.

Az alakzatlélektan (Strukturpsychologie) és az „életegységekben folyó tanítás".

A lelkiélet mozaikszerű, mechanikai felfogásával szemben — amely tanítási módszereink legtöbbjében ma is következetesen érvényesül — a struktúrpszichológia azt tanítja, hogy tudatunkban lelki komplexumok keletkeznek, melyek kezdettől fogva „egészek", azaz többé-kevésbbé strukturáltak. A tagok nem függetlenek, igazi értékük csak a többi taggal való együttműködésben nyilvánul meg. Az egészen belül minden tagnak megvan a maga viszonylagos rendeltetése, tehát egy résznek a változása visszahat az egészre és viszont. Ezek a lelki komplexumok globális tulajdonságokkal és célirányossággal bírnak, egy-egy részletük értelmezése kizárólag az egésznek szemügyrevételével lehetséges. A struktúrpszichológia szerint a percepció nem az egyén tetszése szerint megy végbe, vagyis nem aszerint, hogy figyelmét mire akarja irányítani, hanem tipikus, egymással bizonyos körülmények közt kapcsolódó képzetcsoportokban történik. Eszmetársítás sem jön létre tetszés szerint bármilyen időben vagy térben egymást érintő képek között, hanem csak bizonyos strukturákon belül.

Ne higgyük tehát, hogy tudatunkba önálló elemek vihetők be és hogy ezek ismétléssel meg eszmetársítással kapcsolhatók, mert „*és-kapcsolatok*" (Undverbindungen) — ahogyan a struktúrpszichológusok az érzékletek egymáshoz fűződését nevezik — a valóságban úgyszólván nem is fordulnak elő. A gyermek gondolatvilágába jobban beleilleszkedik például az óra megismerése a szilveszteri éjfélvárással kapcsolatban, mint önmagában elkülönítve s a szilveszteri éjfélvárás is mélyebb nyomot hagy benne, ha az esztendő múlásának nagyobb egészébe állítjuk be.

Ha valami újat megismerünk, először homályos összkép dereng fel bennünk, melynek csak lassankint alakulnak ki a részletei. Tehát a dolgok természetes rendje szerint az egésznek kell kiindulópontul szolgálnia, nem pedig az analízis későbbi eredményeként kiváló részleteknek.

A gyermeki tudatba záduló számtalan benyomás csak akkor marad meg (habár részleteiben hiányosan), ha egységbe tud verődni, vagyis ha az érdeklődés erejével összekapcsolt strukturát alkot. Az érdeklődés strukturaképző erejénél fogva a gyermek fejlődési fokától függ, hogy mily életegészek felé fordul.

A gyermek, Decroly szerint, — akárcsak a primitív ember — önfenntartási ösztönétől vezettetve, eleinte azok iránt az összképek iránt érdeklődik, amelyek közvetlen kárára vagy hasznára vannak s amelyek számára az örömnek vagy a fájdalomnak forrásai. Nyilván azért, hogy általános szabályokat vonhasson le környezetének előnyeiről és hátrányairól. Ez a gyermek felfogásának, gondolkodásának és cselekvésének kiindulópontja. Így fogja fel először anyja, apja, testvérei, a kis cica, játékok, ruhaneműek, az ágya, a cukrosbolt, a szomszédok kutyája összképét és ebből megrögzíti azt, ami otthonának (házuknak, utcájuknak stb.) felismeréséhez szükséges. Eközben jut el a dolgok tulajdonságainak és használhatóságának megismeréséhez, észreveszi változó reakcióikat, hasonlóságukat és különbözőségüket, valamint az élőlények jellemző vonásait s változásait, az időjárás és az évszakok változása közepett. Ezen az úton halad a gyermek — és maga a *homo sapiens* — a környező világ megismerése felé. A benyomások tömkelegéből lassanként kiválasztja azt, amit az élet szükségszerűen ráparancsol, azután fokról-fokra osztályozni, rendszerezni kezdi és előbb-utóbb megérti azt is, ha kiszakított és logikailag felépített magyarázat révén nyujtunk neki új ismereteket. A fejlődés menetének e vázlatos ismertetéséből kitűnik, hogy az „egész"-ről gyakorlati úton szerzett benyomások legtermészetesebb alapjai a továbbépítésnek.

A gyermek lelki kialakulására kedvezőtlen hatással van, ha nem követjük a természetes utat és tanításunkban össze nem tartozó tárgyköröket sorakoztatunk fel. Ilyen módon mesterséges, tehát könnyen széteső, mintegy össze nem való részek egybetapadásából keletkezett strukturák képződnek a gyermeki értelemben, nem újabb benső élettapasztalat, hanem üres szótudás lesz, amit tanul. Így pl. egy megye mint közigazgatási egység, vagy valamely földrajzi egység nem alkot a gyermek számára strukturált egészet. Számára hegyek, vizek, növény-, állatvilág stb. az asszociáció tekintetében lazán tartott képzetek s csak akkor lesznek benne élő valósággá, ha mint életegységek a gyermek beleélését lehetővé teszik, ha érdeklődésével strukturálni tudja őket.

A mai iskola — az egymást követő tantárgyak merev órarendi beosztásával és evvel együtt a szakokba szétdarabolt tanítással — elszomorító példáját adja a mesterséges, rossz strukturaalkotásnak. Az 1925-ben életbeléptetett népiskolai tanterv a beszéd- és értelemgyakorlatok koncentrikus kiszélesítésével ugyan már az új nevelés irányvonalát követi, azonban ez csak az első lépés, amelyet mielőbb követnie kell az órarend teljes, a lélektani követelményekkel számoló átalakításának. Az erre irányuló reform szükségességét különösen azért hangsúlyozom, mert a mesterséges, „rossz" alapvető strukturák újabb mesterkélt strukturák alkotására késztetnek, egész gondolatvilágunkat törékeny alapra fektetik s ezáltal az általános szellemi színvonal csökkenésére vezetnek.

A mondottakból következik az is, hogy a régi rendszerek nem használják ki elegendőképen a gyermek *érdeklődését*, mely a primitív „egész"-et felfogó gyermekkorban csupán a strukturákon belül fejtheti ki teljes erejét, ahol ő maga érzi, hogy az összkép tökéletlen, hogy valamit nem ért meg benne, hogy mint az alakzatlélektan mondja, nyílt komplexummal áll szemben, s ez a kíváncsiság hajtja mindaddig, amíg ezek a komplexumok számára be nem zárultak. Így pl. ha a pásztornomádok életével foglalkozván, felvetődik a kérdés: Szerettél volna-e te is abban a korban élni? — a gyermek érdeklődése mindaddig nem fog megnyugodni, amíg a párhuzam az ő s a pásztornomád gyermek élete közt be nem zárult. S ha ezen végigment, ez a komplexum maga lezárult, de nyitva maradt több ponton a továbbvitel számára: Vajjon vannak-e ma is pásztornomád népek? Miért és hogyan változtak a magyarok és lettek olyanokká, amilyenek? A gyermek aktív, kutató, felfedező, ha „egészekkel" áll szemben. És ezért van olyan nagy jelentőségük a tanításban az érdeklődési központoknak, vagyis az egységes tárgyköröknek, amelyekkel szemben a gyermek tendenciája az, hogy segítségükkel zárt tárgyköröket alkosson, amelyek tehát kíváncsiságot ébresztenek s amelyeket addig a fokig kell feltárni, amíg az alakzat — a komplexum — mint a gyermeki színvonalnak megfelelő strukturált „egész" be nem zárul. A figyelem ébrentartása eközben nem okoz nehézséget, hiszen a figyelem nem valami különálló lelki képesség, hanem egy adott lelki folyamat energiájának fokozása, tehát az egyén beállítódása akkor, amidőn egy inger hat rá. Amidőn egy bizonyos komplexum keletkezett, mindig létrejön egy bizonyos készség e komplexum további kiegészítésére. A befejezetlen komplexum hiányainak pótlására a lélek akcióba lép. A „nyílt" komplexum arra ösztönöz, hogy lezárjuk, hogy a felvetődött kérdést megoldjuk. Ez a megismerési vágy annál erősebb, minél határozottabb, minél szervesebb volt e komplexum. A komplexum kiegészítésére irányuló tendencia mélyebbreható figyelmet ébreszt, mint egy többé-kevésbbé különálló tárgykör bármely érdekfeszítő beállítása.

A struktúra hatása az *emlékezőtehetségre* is kiterjed, minthogy a tudattartalom magvát voltaképen a percipiált „egészek" alkotják, s az új fogalmak ezekhez kapcsolódnak, míg a minden belső kapcsolat nélkül felvett ismeretanyag rövidesen úgyszólván teljesen elfelejtődik vagy csupán összefüggéstelen emléknyomokat hagy.

Decroly *globalizációnak*, Joteiko a *strukturált központok módszerének* nevezi a természetes egységeken épülő, vagyis koncentrált tanítást, melynek elméletét ők fektették szilárd alapra. Elméletüket a következőkben a gyakorlat terén igyekszem bemutatni. Előbb az egyes ezirányú kísérletek főtípusait sorakoztatom fel, azután pedig befejezésül saját iskolám rendszerét ismertetem.

Életegységen belül folyó tanítás.

A) Részleges érdeklődési központok.

Az első kifejezett koncentráló kísérletek az iskolai élet természetes talajából nőttek ki. Említésre érdemes, hogy amidőn a legmesszebbmenő koncentráció a kísérleti iskolákban már virágkorát élte, az akkoriban nagy fejlődésnek indult kísérleti lélektan még csak tudomást sem vett róla. 1914-ben jelent meg Meumann ismert háromkötetes pedagógiai lélektana, a minden számottevő irányt összefoglaló *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*, ámde a koncentrálás még nem tudta a nagy tudós érdeklődését felkelteni. Annál figyelemreméltóbb, hogy a mi 1925-i népiskolai Tantervünk és Utasításunk a koncentrálást már szükségesnek tartja s fontosságát következőképen hangsúlyozza: *Az ismeretek kapcsolata.* „Az ismeretek egységes összekapcsolása az egész tanítás legfőbb elve". „A tudományok mind kisebb részekre bontják tárgyukat, hogy mindegyik részben annál inkább elmélyedhessenek. A népiskolai tanítás azonban kezdettől fogva összefoglalja az ismereteket, hogy összetartozásukat éreztesse". *(A koncentráció* 101. l.) (L. még az 59,076—1932. VIII. d sz. miniszteri rendeletet.)

Azonban elemi iskoláink ilyen korai elindulás ellenére sem jutottak tovább egymással össze nem függő kis egységeknél. Ezek a kis egységek nem alkalmasak arra, hogy mint életegységek mély nyomot hagyjanak a gyermekben, sem pedig arra, hogy a szaktárgyakat a központi érdeklődés körébe vonják. Egy-egy dal, rajz, vers vagy olvasmány, a beszéd- és értelemgyakorlatok valamelyik kiragadott részletéhez kapcsolva és lehetőleg az évszakkal való időszerű vonatkozásban: ily kisebb egység alig haladhatja meg a napi penzumot. (Tantervünk nem tud egy nagyobb életegységen belül minden tantárgyat érdeklődési körébe vonni.) Valósággal egymást hajszolják a mesterséges egységek — évenkint körülbelül kétszáz koncentráció! — az érdeklődés és az elmélyülés nagy kárára. A III., de különösen a IV. osztálytól kezdve pedig — tehát túlontúl korán — tantervünk mesterséges elválasztással messzemenőleg helyet ad a szakrendszernek.

Nagyobb s a gyermekléleknek megfelelő egységeket dolgoz fel az Új Iskola, mégpedig párhuzamosan, egymástól függetlenül. Például: egyidőben és egymás mellett létesít egy-egy nagyobb természetrajzi és földrajzi koncentrációt, bizonyos erősen strukturált egységekre — biológiai, illetve geográfiai életközösségekre vagy aktuális élményekre, pl. egy különösen hideg télre — való tekintettel.

Ilyen párhuzamos és egymástól független egységek uralmával találkozunk az Egyesült Államok számos iskolájában az elemi felsőbb osztályaiban és középiskolákban. Itt a *project* néven ismert rendszer az egyes szaktárgyakon belül érvényesül.

A koncentrálás elvét még egy lépéssel viszik előbbre azok a kísérletek, melyekben egy időre *az egész tanítás az érdeklődés központi magva köré csoportosul.* E kísérletek az egységet hol rövidebb, hol meg hosszabb ideig tárgyalják, a szerint, hogy kiaknázásuk milyen eredménnyel biztat. Ily módon egymást váltogatják a központi tárgykörök, a nélkül, hogy a következő szükségképen szorosan összefüggne a megelőzővel. Sokféle próbálkozás halad ebben az irányban, amelyeket az áttekinthetőség kedvéért két főcsoportra oszthatunk.

1. A bécsi községi elemi iskola *az érdeklődési egységeket adott keretek között dolgozza fel.* Például ha a szóbanforgó tárgykör „a levél útja", akkor a tanító maga határoz arról, hogy kiindulásul tanítványaival a legközelebbi postahivatalt látogatja-e meg s ott gyüjtenek tapasztalatokat, vagy levelezést indíttat-e velük stb. Mindenesetre állandóan „a levél útjára" vonatkoztatva dolgozza fel a tananyagot, miközben részint a logikai egymásutánt követi, részint a gyermekek érdeklődését s a többi adódó eshetőségeket használja fel. Tanítása ilyenformán egy szerves egész kialakulására vezet.

2. A bécsi iskola sokat tanult a hamburgi vakmerően szabad kísérletek tapasztalataiból, amelyek mint nyilvános községi elemi iskolák tudvalevőleg úttörői voltak az elemi iskolai reformnak. A hamburgi iskolák máig sem ismerik el valamely szigorúan meghatározott rendszer létjogosultságát, hanem a tanítók, a tanulók s az egyes iskolák egyéniségét egyaránt tiszteletben tartják. Nem csodálkozhatunk hát azon, hogy a hamburgi iskolák közt olyanok is akadnak, amelyek *nem kötik magukat előzetes tervhez* és kisebb-nagyobb egységeiket a legkülönbözőbb elvek szerint alakítják ki. Vannak iskolák, melyeknek tanítósága évről-évre újra megvitatja, hogy minő tárgyakat tanítson, másutt a tanító ad ösztönzést; ismét más iskolákban az alkalom, a pillanatnyi élmény szolgáltatja az érdeklődés centrumát. Ez teszi annyira jellegzetessé a hamburgi iskolákat. Ott az érdeklődési központok valóban megérdemlik ezt a nevet, minthogy csak addig szolgálnak az iskolai munka alapjául, míg a gyermekközösség érdeklődése megkívánja.

Itt tehát azzal a felfogással állunk szemben, hogy *az elemi iskola tananyaga másodlagos jelentőségű.* A gyermek bármely őt valóban érdeklő tananyagon elsajátíthatja a művelődés elemi eszközeit: az írást, olvasást, számolást. Bármely tananyag alkalmas arra, hogy segítségével megtanuljon megfigyelni, ítélni, osztályozni, s hogy értelmi és erkölcsi világát kiépítse.

A formális képzésnek s az önálló kutató szellemnek túlságos hangsúlyozása érződik Cousinet elmésen felépített iskolarendszerén is, ámbár kisebb, egymástól nem függő egységekben dolgoztat. Kiindulópontul a természetben gyüjtött s a tanterembe hozott tárgyak, valamint történelmi és másféle képek szolgálnak, ezek közt böngészve egyes csoportok vállalkoznak valamelyik őket érdeklő tárgy feldolgozására. Cousinet ügyes veze-

téssel szoktatja a gyermekeket csoportos vagy egyéni önálló munkára, amelynek keretében szabadon választják meg a feldolgozás egyénileg legmegfelelőbb módját.

De álljunk meg egy percre, mielőtt a különféle kísérletek felsorolását folytatnók. Nem hagyhatjuk szó nélkül azt a körülményt, hogy az említett iskolák nagyrésze *feladja a művelődési eszményt* és lemond bizonyos értékesnek tartott művelődési javak átadásáról. Kérdés, tudatában vannak-e ezek az iskolák cselekedetük fontosságának, tudják-e kielégítően indokolni, hogy milyen oknál fogva, milyen célból hanyagolják el az ismeretanyagnak nemzedékről-nemzedékre való átszármaztatását. Egyesek új embertípusra vágynak, melynek gyakorlatias tisztánlátását nem homályosítják el könyvből tanult elméletek. Új célkitűzéseikkel és módszereikkel talán kevesebb tudást, de több készséget, önálló, biztos ítéletet, friss erőt és életrevalóságot akarnak elérni. Vannak, akik politikai okokból kívánnak szakítani a multtal, hogy a jelenből — s ezt a nézőpontot az elemi iskolai munkára vonatkoztatva: a közvetlen környezetből kiindulva, a jelen ismeretéből — alakítsák ki a jobb jövőt. Ám vannak sokan, akiket a gyermektanulmányozás eredményei arról győztek meg, hogy a gyermek legegészségesebben úgy fejlődhetik, ha játékos foglalkozásait nem zavarjuk, ha tanításunk és nevelésünk csupán arra szorítkozik, hogy a gyermek érdeklődési köreit s az ebből folyó önkéntes foglalkozásait helyes mederbe terelje. Ezek a pedagógusok azt tartják, hogy az így vezetett gyermek később annál eredményesebben munkálkodik. Nem csodálkozunk azon, hogy ez a meggyőződés éppen Németországban és az Egyesült Államokban alakult ki, ahol az iskoláztatás a gyermekek nagy tömegére nézve nem szűnik meg 10—12 éves korukban, ahol tehát mód van arra, hogy a kornak megfelelő foglalkozásban megedzett erők avatott irányítással később kibontakozzanak.

Itt felmerül az a kérdés, hogy a tananyag ily ötletszerűsége esetén a technikai szaktárgyak kellő gondozásban részesülhetnek-e. Az egyik kitűnő amerikai pedagógus, Washburne, attól tartott, hogy az ötletszerű munka e tekintetben nem lehet kielégítő. Másrészt tapasztalnia kellett, hogy a gyermek figyelmét lekötő tárgykörök feldolgozása közben a tanulók összehasonlíthatatlanul jobban dolgoznak, hogy a régi keretek közt el sem képzelhető alkotóerő és művészi készség bontakozik ki bennük, hogy munkájuk, gondolkozásuk önállóbb lesz, s hogy a szerzett ismeretek valóban benső tulajdonukká válnak. A kiegyenlítődést a következő meggondolás tette lehetővé: meg kell állapítanom — véli Washburne —, mi az a minimális tudás- és készségmennyiség, melyet ma az Egyesült Államok átlagpolgára nem nélkülözhet. Ezt az anyagot úgy dolgozom fel, hogy a gyermekek egyénileg, autodidaktikus tanszerekkel, fokról-fokra haladva, saját tempójuknak megfelelően végzik el, egyéni tempóban. Így aztán a tananyag nélkülözhetetlen minimumára nézve

mindegyik elérheti a tökéletességnek kellő fokát. A tanulási idő másik felét viszont valamely központi tárgy sokoldalú feldolgozásának kell szentelni, s minthogy ez a tárgykör rendszerint a környező életből adódik, a munkának ezt a részét társadalmi tanulmányoknak *(social studies)* nevezte el.

A feltétlenül feldolgozandó tananyag s az önállóbban kezelt koncentrált tananyag különválasztására szolgáltat példát a svájci Tobler iskolája is, Hofoberkirch-ben. Ezt a 10—14 éves fiúk számára létesített intézetet méltán nevezték el „műhely-iskolá"-nak, mert az ottani életet valóban műhelymunka teszi jellegzetessé. Tobler attól a meggyőződéstől vezettetve, hogy az egyéni hajlamokat ajánlatos minél előbb fejleszteni, tanítványait elméleti és gyakorlati irányúak csoportjába osztja. Csoportmunkájuk is ilyen értelemben oszlik meg. Például ha a választott tárgykör „a papíros szerepe a kultúrában", akkor a tanulók egy része a lehetőségekhez képest újra *feltalálja* a papírgyártást, könyvnyomtatást stb., kezdetleges eljárással papírost készít, nyomtat, könyvet köt és feldolgozza a technikai munkára vonatkozó kérdéseket, az elméleti hajlamúak csoportja pedig történeti műveket böngész, s az elméleti anyagot hordja össze. A feldolgozandó tárgykör szerint hol kemencét építenek, hol meg szövőszéket szerkesztenek, mindenkor kapcsolatot tartván a művelődéstörténet idevonatkozó részletével.

B) Átfogó nagy egységek.

A tananyag évről-évre változó.

A koncentrált tanítás minden lehetőségét s a belőle fakadó újszerű didaktika nagyvonalú megvalósítását az Egyesült Államok iskolái tárják elénk. Itt arra vetik a fősúlyt, hogy a tanítás a gyermeki érdeklődésből induljon ki. Ilymódon lehetővé válik azoknak az elveknek alkalmazása, amelyeket kiváló előharcosuk, Dewey formulázott meg s vitt át a gyakorlatba 1896-ban alapított iskolájában. E szerint a tananyag négy főmotívum körül csoportosítandó: 1. a gyermek társadalmi ösztöne; 2. alkotó ösztöne; 3. kifejező, azaz művészi ösztöne és 4. kutató ösztöne (érdeklődése). Harold Rugg, a gyermekből kiinduló iskola *(the child-centered school)* apostola, az új tanmenetnek mint az új nevelői programm alapjának követelményeit a következőképen foglalja össze:

Szabadság, nem pedig kötöttség. A tanítók kezdeményezése helyett a tanulók kezdeményezése. Aktív munka és nem passzivitás. Az iskola programmja a gyermek érdeklődése körül alakuljon ki.

Legtöbb iskolában tantárgyak szerint van szervezve a gyermek vezetése. Nem így az új iskolákban! Ott logikusan rendezett tantárgyak: írás, olvasás, nyelvtan, földrajz, történelem stb.; itt közös tervek, munkaegységek, alkotómunka-órák, műhely-

munka, mesemondás, szabad csoportmegbeszélések és más ily érdekfeszítő vállalkozások.

Ez a tanterv talán nem mutatós papiroson, de igenis alkalmat ád az alkotó munkára. A gyermek jelen életével szinte személyes kapcsolatban áll ez a tanmenet, minthogy a benne feldolgozott munkaegységek lehetőleg oly helyzeteket teremtenek, amelyek a gyermek számára valósággal életproblémák.

Az új iskolák tehát nagyobb teret engednek az élettapasztalat izgató kérdéseinek, mint az élettelen ismeretek emlékezetben való megőrzésének. Ebből következik, hogy a tananyagnak egy részét fel kellett áldozniok. A munkaeszközök (írás, olvasás stb.) viszont mintegy melléktermékei a tanulásnak. Ezeket hamarabb és mégis tökéletesebben sikerül az új iskolákban elsajátíttatni.

Rugg kritikai munkájában kiterjeszkedik a módszernek minden előnyére, sok száz iskolában, különösen a beható tudományos ellenőrzés alatt működő Lincoln-school tanítóképző-intézeti gyakorlóiskolájában gyüjtött tapasztalatok alapján. Rámutat a módszer hibáira is. E helyütt nem említem azokat, amelyek az új módszer helyes alkalmazásával elkerülhetők, azonban rá kell mutatnom, hogy Rugg is lát „nagy fekete foltokat" az új módszerben. Ezek a fekete foltok: a tudomány szervezetlensége és hiányossága.

Iskolarendszerek, amelyekben a koncentrálás „adott keretek" közt teljes.

Decroly, a „globális módszer" mestere, a koncentrálást következőképpen oldotta meg iskolájában.

A gyermek lelki tartalmát Decroly a gyermeket legközvetlenebbül érdeklő tárgykörökből alakítja, a gyermek szükségletei és környezete szerint. Tehát a feldolgozandó tárgykörök: 1. a család, 2. az iskola, 3. a társadalom, 4. a növényvilág, 5. az állatvilág, 6. a föld, 7. a nap. A feldolgozás módjai: 1. megfigyeltetés, adatgyüjtés; 2. eszmetársítás időben és térben; 3. kifejezés szóban, írásban, rajzban és konstrukcióban.

A tananyag megválasztásának és a feldolgozásnak szempontjából állandók. Az említett tananyagon az elemi oktatás alsó és felső fokán kétszer is végigmennek, pl. az egyik évfolyamban az élelemről tanul a gyermek, a következő évfolyamban az elemekkel való küzdelem kerül sorra, majd az ellenségek és veszélyek elleni védekezés, az együttes munka.

Egy-egy esztendő munkája mindig kerek egész, s ugyanazon évben minden osztályban ugyanazt a központi tárgykört dolgozzák fel. Ilymódon minden, amit a gyermekek az iskolában osztálymunkájukon kívül is maguk körül látnak és hallanak — az időszaki kiállítások, a nagyobbak előadásai, kísérletei, a képek a falon stb. — a szerzett ismereteket támogatják és erősítik.

A tanítás módszere mindvégig aktivitás; a gyermekek valóban átélik azt, amiről tanulnak, s az elemi iskola elvégzése

után feltétlenül elérik a Decroly által kitűzött célt. Ugyanis szerinte az iskolát a gyermek 15. életévéig olyan természetes környezetbe kell helyezni, amelyben a gyermek folytonosan megfigyelheti a természet jelenségeit, általában az élőlényeket s különösen az embert, hogy majdan alkalmazkodni tudjon a reá váró életkörülményekhez.

Decroly rendszerét valóban nem érhetik azok a szemrehányások, amelyekkel a haladó nevelők a régi rendszerű iskolákat világszerte illetni szokták, s amelyeket Decroly nyomán így lehet összefoglalni: 1. Az összefüggés teljes vagy részleges hiánya a gyermek egyes tevékenységei között. 2. A tananyag kevés vonatkozásban van a gyermek alapvető érdeklődési köreivel és általános fejlettségével. 3. A tananyag szakokra bontása nincsen tekintettel a gyermeki gondolkozás különleges folyamatára. 4. A tananyag nagyrészt túlhaladja a tanulók zömének felfogó- és emlékezőtehetségét. 5. A tananyag túlságosan kedvez a szóbeli tanításnak. 6. Az iskola nem ad elég alkalmat az ösztönös, önkéntes gyermeki tevékenységre.

Ezek a megállapítások rávilágítanak arra, hogy mely pedagógiai problémákat lehet a koncentrálás eszközével megoldani.

Decroly tananyaga nagyjában egyezik a hivatalos tanmenetekkel, de mások az elnevezései és más a feldolgozás módja. Ami Decrolynál „megfigyelési óra", az egyebütt beszéd- és értelemgyakorlat; a térben és időben történő eszmetársítás nem más, mint földrajz és történelem.

Decrolynál a tananyag koncentrikusan rendeződik a gyermeki élet elsőrendű szükségletei szerint s innen halad további ismeretkörök felé. Az így szerzett ismeretanyag zárt strukturája lélektanilag kifogástalan. Decroly a globális módszert nemcsak a tárgyi ismeretek megszerzésére, hanem az írás-olvasás tanítására is alkalmazza. Rendszere lélektanilag szinte tökéletes.

De nem hallgathatjuk el egy gyönge pontját, mely abban rejlik, hogy a tananyag — az imént vázolt elrendezésben — a térbeli és időbeli folytonosság rovására strukturálódik. Pedig nyilvánvaló, hogy nem mindegy, hogy a tűz felfedezését az elemek ellen való védekezéssel kapcsolatban, vagy pedig az ember fejlődéstörténetének keretében tárgyaljuk. A történelem, a földrajz így csak mozaikdarabokat nyujt, s ezeknek utólagos elrendezése nem pótolhatja a fejlődés összefüggő menetét.

A Családi Iskola munkája kísérlet abban az irányban, hogy a teljes koncentrálást e hiányosság elkerülésével olyképen valósítsa meg, hogy ennek az új meglátásnak tapasztalati eredményeit növendékei javára teljesen biztosíthassa.

A globalizálás a Családi Iskolában.

A Családi Iskolában a strukturált központok módszerével folyik a munka. Az I. osztály évi anyaga: A család élete. A II.-é: A család élete falun. A III.-é: Budapest geológiai ki-

alakulása, története és mai élete. A IV.-é: Magyarország geológiai kialakulása, története és mai élete. A tananyagot kisebb-nagyobb tárgykörökön belül dolgozzuk fel. Egy-egy ilyen koncentráció 2—4 heti anyagra terjeszkedik. A tanulók tehát mindig egy összetett kép kialakításán, egy komplex probléma megoldásán dolgoznak. Ilyen koncentrációk például: „Készül az ebéd" (az I. osztályból). „A mi képzelt családunk vidéken házat épít" (a II.-ban). A harmadik osztályban: „Budapest hirtelen fejlődésnek indul", a negyedikben: „Mennyiféle árúcikkre van szükségünk?" (falu és város egymásrautaltsága). E kereteken belül maga a tanítás is a strukturált egészek kialakulásának kedvez. Az ismeretszerzés módja a szemléltetés, a szemléletet előidéző foglalkoztatás: megfigyelés, vázolás, gyüjtés és adatszerzés, a szemléletek kivetítése rajzban, alakításban, fogalmazásban stb.

A feldolgozandó tárgykör tudatosítása s a lehetőleg teljes szemlélet folytán megvalósul a globalizálás ama célja, hogy a nagy vonások állandósulnak, s az ezeken belül kidolgozott részletek ezt a vázlatos képet egészítik ki, módosítják, javítják, gazdagítják.

Imént említettem az I. osztály példáját: „Készül az ebéd". Nem ismeretlen tárgykör a kicsinyek előtt. Játékos elképzeltetése könnyű, mint általában az első osztály minden koncentrációjánál. Mit akar főzni a képzelt család, mondjuk: Kovácsék? Ebben megállapodva, igazán elmegyünk a piacra, a fűszereshez, a pékhez. Játszunk piacot, pékműhelyt és boltosdit. Ehhez be kell rendezkednünk. A piachoz hoznak a gyermekek hazulról főzelék- és gyümölcsfélét, a bolthoz fűszeres árúkat, illetve dobozokat s más egyebet. A boltra felírásokat kell készíteni, hogy a gyermekek játék közben megtalálják a megfelelő árúkat. Játék közben számolni kell, meg mérni, jegyzékeket írni.

A szaktárgyak természetesen kapcsolódnak bele a játékosan élénk érdeklődési körökbe. Írás, olvasás, számolás szükségletekké lesznek csakúgy, mint a játékot mintegy művészi formába öntő rajz, versike és ének. Az utánzó torna: mozgás, egyúttal beszéd- és értelemgyakorlat.

S ami ily egyszerűen kapcsolódik a kicsinyeknél, éppoly természetesen adódik magából a keretből a nagyobbak munkájában. Vegyük a negyedik osztály koncentrációi közül említett példát: „Mennyiféle árúcikkre van szükségünk?"

Mi mindenre van szüksége a gyermeknek az élelmen kívül? Melyek a nélkülözhetetlen árúcikkek? Ezek az első kérdések. Aztán kezdődik a kutatás. Honnan kerülnek az árúk a gyermekekhez? Honnan a boltokba? S a kérdések megoldására összehordják a tanulók tapasztalati ismereteiket, kérdezősködnek, böngésznek telefonkönyvet és árjegyzéket, jegyeznek sétáik alkalmával, majd meglátogatnak ipartelepeket és maguk is megpróbálkoznak valamely árúcikk gyártásával. Most már izgató kérdéssé válik számukra, hogy mi készül nálunk Buda-

pesten s mi vidéken, hogy honnan és mért éppen onnan kerülnek feldolgozásra a megfelelő nyersanyagok.

Azt hiszem, ez a vázlat elegendő annak bizonyítására, hogy az így értelmezett iskolai munka fel tudja ölelni a szaktárgyakat. Az elemi iskolának egyik főfeladata a munkaeszközök megszerzése, már pedig e kérdések feldolgozásához ugyane munkaeszközökre van szükség. Az iskolai munkának másik célja a környezet (otthon, szülőhely, haza) megismertetése és megszerettetése. Ezt a célt a vázolt módon legeredményesebben vélem szolgálni. A gyermekek ily módon az annyira bonyolult városi élettel is erősebb kapcsolatba jutnak.

A negyedik osztály példáját, bár talán nem oly játékosan tetszetős, mint sok más koncentrációnk, nem ok nélkül említettem. Ki akarom ragadni egy részletét s annak segítségével kívánom bizonyítani, milyen erős egészek alakulnak a gyermeklélekben — az alakzatpszichológusok szavaival élve — ott, ahol régi iskolai eljárások alapján csak mesterséges és kétes értékű memorizálásról lehetett szó. Hogy tanulta meg a gyermek azt, hogy milyen ipar „virágzik" egyes városokban? Puszta memorizálással. Csakhogy ezzel az eszközzel aligha lehet egy kilenc éves gyermek érdeklődését ébrentartani. De mikor az ő elsőrendű szükségletéről van szó, pl. az írótollról, nagy érdeklődéssel kezd a térképen vasbányákat kutatni, erről a kérdésről szívesen olvas és kérdezget. Hát még, ha a gyártást maga is megtekintheti, vagy ha maga is felcsaphat mesterembernek, gyárosnak, tervezőnek! Mi tehát gondoskodunk arról, hogy ily érdekfeszítő vonatkozások tartsák össze az egyes részleteket. Érdektelen részletek ezek után már aligha lesznek. Miként a kutató tudóst, a kutató gyermeksereget is az egész tárgykör leköti, s az általános érdeklődés erejénél fogva a szárazabb részleteket és a szükséges technikai eszközöket egyaránt érdekfeszítővé teszi.

Meg akarom említeni ezzel kapcsolatban a koncentrálásnak azt az előnyét is, amely sokaknak szemében épp a mai viszonyok közt elsőrendű fontosságú: a tanulónak az élettel való szoros kapcsolatát. A Családi Iskolában a való élet vonatkozásai átmeg átjárják a gyermekek tanulmányát. Az iskola műhellyé lesz, s ez a műhely valóban az élet feladataira nevel, szemben a pusztán elméleti tanítás egyoldalúságával. A műhelymunka szelleme, a mester és a tanítvány viszonya szorosabb lelki kapcsolatot teremt a tanulók s vezetőik közt, ez pedig nevelői szempontból szintén nagyfontosságú.

Miután bebizonyítottuk, hogy a Családi Iskola koncentrációi méltán nevezhetők Decroly szellemében tanítási egységeknek, felmerül az a kérdés, hogy a mi koncentrációink valóban az *érdeklődés* központjai-e? E kérdés tisztázása azért szükséges, mert egyes haladó szellemű pedagógusok csak akkor ismerik el, hogy az ismeretszerzést a gyermeki érdeklődés közvetíti, ha a tanító azt tanítja, amire a tanulók közvetlenül indítják. Ferrière például nem ismeri el az olyan koncentrá-

ciót, mely a tárgyakat kapcsolja ugyan, de csak a tanító tűzi ki a tárgyat és határozza meg a tanulás időpontját. Amidőn érdeklődési központokról szólunk, ne feledjük, hogy az érdeklődés érzelmi megnyilvánulás, továbbá, hogy ez az osztályon belül kollektív, előre nem látható s elő nem írható. A tanító csak követheti, kifejtheti, irányíthatja és vezetheti a gyermekek szellemének önkénytelen megnyilatkozását. Nem láthatja előre, hogy bizonyos fontos eszmetársulások fognak fellépni, tehát azt sem tudhatja, hogy azok feldolgozása mennyi időt vesz majd igénybe, hogy azok meddig lesznek „élők" a gyermekcsoportban.

Vajjon nem áll-e Ferrière feltételeivel ellentétben, hogy iskolámban a tanító tűzi ki a tárgyat, hogy koncentrációink előre megszabottak? Nem fordulhat-e így elő, hogy egységeink nem fedik a gyermekek érdeklődését? Koncentrációink megszabottak, igaz, de távol áll tőlünk az a gondolat, hogy a tanmenetet a tanító s csak a tanító tűzze ki; tanulóinknak mondhatnám oroszlánrészük van benne. S hogy nagyjában mégis azt a tárgykört dolgozzák fel, melyet *mi* szükségesnek tartunk, annak a magyarázatát épp az adja meg, hogy eljárásunk az alakzatlélektan elvein alapszik.

Az amerikaiak, a gyermekek megszabta tanmenetek kitűnő búvárai, tapasztalati úton régen megállapították, hogy a gyermekek „project"-jei önként továbbvezetnek. Amikor ősszel nyári élményeik elmesélésével például a tengerpartról, hajókról, kikötőkről kezdenek mesélni s hozzáfognak ennek a tárgykörnek feldolgozásához, akkor önként és természetesen egy vele kapcsolatos új témakör keletkezik belőle, pl. „nagy felfedezők" (Kolumbus) stb. S ha majd erről tanulnak, ez a tárgykör ismét egy másik nagyobb egység iránt kelti fel az érdeklődést. Az amerikai pedagógus ezt a jelenséget így nevezi: *the leading on of the project.* Az említett esetekben a jól strukturált egésznek valamely nagy hiányosságát igyekszik pótolni a gyermeki lélek.

A Családi iskolában közel két évtizede úgy indítjuk meg az évi munkát, hogy a gyermekekben a kiegészítési vágyat határozott irányba fordítjuk. Az első évi koncentráció életrevalóságán múlik az önmagát kialakító rendszer sikere. Ez pedig céljainknak megfelelően a következő kiindulópontokból ered.

Az első osztályban megindítunk egy osztályjátékot a 6—7 éves gyermekek nyilvánvaló érdeklődési köréből. A játék: mamásdi-papásdi. (A játék osztálytechnikai megoldásáról e helyütt természetesen nem szólok.) Azt játsszuk, hogy mi történik hajnalban és reggel a mi játék-családunk otthonában s otthona körül. Az első koncentráció e szerint: a reggel a családban. A következők természetszerűleg: a délelőtt otthon, az iskolában stb.

A második osztály megindítása: a mi képzelt családunk eladja a házát, vidékre költözik és ott akar gazdaságot ala-

pítani. Íme, a megindításban benne van az egész évi anyag. Magától adódnak a koncentrációk: házépítés, a ház bebútorozása és háztartási cikkekkel való felszerelése, azután a pince és a kamra berendezése. E közben felmerül a közlekedési eszközök szükségességének kérdése stb., el egészen addig a pontig, amikor a gyermek játékvilágában először érik be az istenadta termés a mi képzelt családunk gazdaságában s a komplexum bezárul. A gyermekeket annyi szép munka után elfogja a boldogító érzés, hogy íme beteljesedett az, ami apró magból születve hónapokkal ezelőtt megindult. Ott áll mintegy élő példaképen az osztályban a tanulás közben épített ház, a hozzátartozó udvarral és a gazdasággal s körülötte a színes, kedves babafalu. Íme, annyi együtt dolgozó ember, falusi és városi, közös törekvésének gyümölcse: a mi falunk, a mi gazdaságunk.

Hasonlóképen állandó egészre irányul a harmadik osztály megindítása is. „A mi gyönyörű Budapestünk" érzelmi jelszavával indul meg a munka. Megértetjük tanítványainkkal, hogy bár ők még kicsi gyermekek, csodálkozva fogják tapasztalni, miközben megismerik szülővárosukat, hogy már milyen fontos szerepük van ma is és lesz különösen a jövőben szülővárosuk boldogulásában. Felvetjük a kérdést, hallottak-e már arról, hogy valamikor réges-régen ezen a helyen még nem állt a mi szép nagy városunk, de még csak egy falucska sem. Vajjon melyik gyermek nem érdeklődnék az iránt, hogy hát akkor mi volt a mai világváros helyén, hogyan keletkezett és fejlődött ez a város: „a mi óriásunk", ahogy ők nevezni szokták, miképen jut hozzá napjainkban ez az „óriás" mindennapi kenyeréhez, iparcikkeihez, s mindahhoz, amire a lakosságnak testileg és lelkileg szüksége van.

A negyedik osztály anyaga a következő megállapításból folyik. „A mi földünk is égitest". Ez a mondás a sugalló erejű tanító számára elegendő arra, hogy egy egész esztendei munkának lendületet adjon. Ámbár ezen a fokon már nagy szerep jut a tanmenet felépítésében a tanulók kezdeményezésének, mely az évről-évre látott évvégi kiállítások tapasztalataira és az előző évi tanmenet mintájára támaszkodik.

Koncentrációink tehát nemcsak a mi logikánk szerint következnek egymásból, hiszen ez a tananyag úgy adódott, hogy éveken át követte a gyermeki lélek kibontakozásának útját, s követi még ma is. Alsó fokon a továbbhaladás módja az, hogy eljátsszuk és továbbjátsszuk, illetve továbbmeséljük a „mi családunk" élete folyását. Később a szerzett ismeretek összefoglalása alkalmával továbbsegít a kérdés: „Már most mire vagytok kíváncsiak?" Ki mit tud a logikusan következő tárgykörről s mit szeretne még tudni? Mit gondolnak a gyermekek, hogyan szerezhetik meg ezeket az új ismereteket, s aztán, ha már mindezt megtanulták, miről fognak írni, rajzolni, mesélni stb.? Ezek a mi *közös tervezgetéseink* főkérdései. Megjegyzem,

hogy tanítványaink már az első közös megbeszélés alkalmával vagy pedig a munka folyamán maguk keresnek megfelelő olvasmányokat, szemléleti anyagot, maguk állítanak fel számtani problémákat stb. Ezek a közös tervezgetések teszik tanulmányainkat valóban érdeklődési központokká.

De vajjon nem lohad-e idő előtt ez az élénk érdeklődés? Tudjuk, hogy a gyermek érdeklődése lobbanékony, de nem mindig tartós. Igaz, hogy az osztályközösség vezető egyéniségeinek s a tanítónak sugalló hatása alatt az érdeklődés állandóbb, mégis feltehetjük, hogy a gyermekek egy részében nem tart el addig, amíg a tárgykört pedagógiai szempontból kellően kiaknáztuk. Más szóval: nem alakul ki minden egyes gyermekben elég erős összkép ahhoz, hogy a kora színvonalának megfelelően felfogható minden egyes hiányosságot élénken annak érezzen, azaz érdeklődéssel kövessen. A Családi Iskolában az osztály érdeklődése nem csappan meg, ellenkezőleg: inkább az okoz nehézséget, hogy az érdeklődésnek gátat emeljünk. Hisz ahhoz, hogy a tantervi anyagot felöleljük, az év végeztével befejezett egészhez kell jutnunk.

Minek köszönhető ez az állandó beirányított érdeklődés? Annak az igen erősen ható strukturaképző erőnek, amelyet szolgálatunkba állítunk: *a célképzetnek.*

Már maga a „közös tervezgetés" fontos szerepet játszik e tekintetben. Hiszen a gyermek előre tudja, mire kell figyelmét irányítania. A harmadik és negyedik osztályos tanulók szemmel kísérik a közösen készült tervezési táblázatot és ügyelnek arra, hogy valamennyi terv — még nehéz munka árán is — megvalósuljon. A célismeret hatását nagyban fokozza, hogy az egyes koncentrációkhoz, mégpedig az egészhez (tehát mintegy a munka befejezése jutalmául) és a részletegységekhez egyaránt, a gyermeki kornak megfelelő munka-célképzeteket kapcsolunk. Ezek a reális munkacélok a strukturák legerősebb összefogó eszközei. Például az említett koncentráció, amelynek tárgya „készül az ebéd", abban éri el tetőfokát, hogy a kicsikék főzőcskét játszhatnak. De csak akkor, ha már minden előkészület megtörtént. A tanulás nem egyéb, mint a játékreflex közé iktatott cselekvéssorozat. Másik példa: a baromfiudvar tárgyalásának végpontja, baromfiudvar létesítése; érdeklődést ébresztő cél pl.: kis csirkék gondozása. A harmadik osztályban tárgyalt koncentráció, Budapest gyors fejlődésének tanulmányozása, idegen vendégeink kalauzolásának előkészítésében csúcsosodik ki. A negyedik osztályé, mely a hazai iparral foglalkozik, teszem azt: a „magyar ipar pártolása" jegyében propagandisztikus célzattal dolgozza fel az évvégi kiállításra az idetartozó anyagot.

Ha a célokat a gyermekfejlődéstan szempontjai szerint helyesen választjuk, vagyis ha a való életben gyökereznek, ha kivitelük a gyermekek erejét felül nem haladja, ha egyes fázisaik gyorsan végbemennek s a gyermek hajlamainak (gyüjtés,

dramatizálás, kézügyességi munka stb.) táplálékot adnak, akkor az érdeklődés erejére mindvégig bízvást támaszkodhatunk.

Itt felmerül az a kérdés, hogy az előre megszabott menet mellett az aktualitások érvényre jutnak-e. Hisz a külső behatások oly erős egyéni és együttes érdeklődést ébresztenek a gyermekben, ennek az esetleges érdeklődésnek erejével pedig a gyermek oly fokozott szellemi munkát tud végezni, hogy ezt a tényezőt a gyermektanulmányi alapon álló iskolának nem szabad elhanyagolnia. Mi ezzel a hatóerővel érdeméhez képest számolunk is.

A Családi Iskola élete két párhuzamos mederben folyik. Az egyik az említett koncentrációsorozat feldolgozása, a másik a gyermekek közösségi élete. Az utóbbi az alkalmi érdeklődés erejét megfelelő szervezéssel nemcsak kihasználja, hanem egységbe is hozza. A természetben és a napi családi és közéletben felmerülő aktualitások a közös osztálynaplóban, a gyermeki élet társas megnyilatkozásai az iskola többé-kevésbbé autonóm törvényhozó, bíráskodó, a közösség munkáit elvégző, az iskola közös ügyeit szolgáló egyesületben érvényesülnek. A tanítónak módja és alkalma van ezeket a megnyilvánulásokat pedagógiailag megvalósítani. Az egységet ebben maga az életfolyamat egysége teremti meg. A napló időbeli sorrendje csakúgy, mint az egyesületi élet természetszerű kialakulása valósággal felszívja a gyermekek érdeklődését, s egyáltalában nem kell attól tartani, hogy a figyelem a tárgyalt egységtől elterelődnék. Sőt épp ez az intenzív együttélés az, ami az iskola munkalégkörét különösen alkalmassá teszi arra, hogy a tanulás is életszerűvé váljék.

Visszaélnék az olvasó türelmével, ha az egységeken belül folyó tanítás minden előnyét illusztrálni akarnám a Családi Iskola gyakorlatából vett példákkal. Ezek az előnyök egyébként (különösen az Egyesült Államok szakirodalmából) bőségesen ismeretesek. De van iskolarendszeremnek egy oly oldala, mely a puszta didaktikai előnyökön túlvezet. Azt hiszem, hogy az elemi oktatás egyik végcélját illetően más újítóknál világosabban sikerült meglátnom e célt és az ahhoz vivő utat. Minden szerves egészben való tanítás elősegíti a világkép egységes felfogását. Az a mód, ahogy mi az anyagot (formailag és tartalmilag) felépítjük, ezt a világképet mégis fokozottabban elmélyíti. Első próbálgatásaimtól kezdve az a gondolat lebegett előttem, hogy már az elemi iskolában meg kell alapoznunk az egységes, harmonikus világkép felépítését. S közel kétévtizedes munkám mindig jobban megerősít abban a meggyőződésemben, hogy a gyermek szellemi fejlődésére elsőrendű fontosságú, hogy a lassacskán szerzett tudás összefüggő vázak körül strukturálódjék. Olyan kereteket kell teremtenünk, amelyekbe a szerzendő ismeretek a maguk egészében beleillenek és belehelyezkednek.

Melyek ezek a keretek? Az első osztályban a mindennapi élet természetes keretei: térbelileg a gyermek a családban és közvetlen környezetében, időbelileg a napok és évszakok egységein belül. A második évfolyam veti meg az alapját a gyakorlati életjelenségek egységes felfogásának. Ekkor ismerkedik meg a gyermek az ember elsőrendű szükségleteivel, melyeknek gyökeres voltát az állatok elsőrendű életszükségleteivel létesített párhuzam csak erősíti. És ebben az évben értetjük meg vele a munkamegosztás és a munkaegységesítés: a kölcsönös segítség feltétlen szükségességét.

A III. és IV. osztályban a legfontosabb emberi szükségleteknek és kielégítésüknek megismerése kiindulópontja ama széleskörű ismeretszerzésnek, amely — mint Decrolynál — feleletet ad ezekre a kérdésekre: mi hasznos, mi káros nekünk, mit jelentenek számunkra ebben a vonatkozásban a nap, a föld, a víz, a természet hajtóerői? Az ismeretszerzés eszközei kezdettől fogva azonosak s egy bizonyos formális egységhez vezetnek.

Mégis a keretek kerete nálunk s ebben Decrolyn túlmenőleg: az evolúció. Ezt csakúgy, mint az eddig említetteket, mi nem tudatosítjuk, mégis — az anyagfelépítés erős hangsúlyozottsága folytán — kitörülhetetlenül bevéső dik a gyermek lelkébe s ott egy lassú tudatosítási folyamat alapjává válik. A gyermek valóban vezérfonalat kap a jövőre, mint a következő példából látható.

A tanulók a hún-magyar mondakörről tanulnak. Ekkor a pásztornomád típust oly életszerűen dolgozzák fel, hogy ez a típus számukra alapvető vonásaiban feledhetetlen marad. Pl. sátrat, agyagedényeket, kezdetleges szövőszéket készítenek. Csupa olyan holmit, ami az elsőrendű szükségletek szempontjából fontos és jellemző. Nem térhetek ki bővebben arra, hogy hogyan tesszük a „pásztornomád típus" lényegét valóban feledhetetlenné. Tény, hogy ez a mi „típusunk" éppúgy megérteti és életrekelti a népvándorlás húnjait, a honfoglaló magyarokat, mint a biblia pásztortörzseit s később pl. a görög és római történelem megfelelő jelenségeit. A típus ugyanaz, a nemzeti színezet és változat csak differenciális ismereteket jelent a tanulóra nézve.

Amikor a pásztor-nomádélet már ismeretes, az evolúció érzékeltetéséhez még egy fázist kell élményszerűen közvetlenné tennünk. Konkretizálnunk kell az átmenetek okozatiságát. Beleéléssel élményszerűvé kell tenni, hogy a háziállatok megnövekedett mennyisége hogyan vezet gazdagsághoz, hatalomhoz, a nomádélet keservei miképen kényszerítik az ősembert letelepülésre, mint lesz ezentúl szükség vezérre, hatalmasabb uralkodókra stb.

Típusok és átmenetek — mint erősen kiemelt szilárd pontok — (ismétlem: nem tudatosítva, hanem távol minden elmélettől) viszik a tanulókat gondolatban a naptól elszakadó föld őstörténetén kezdve a fontosabb műveltségi fokokon át a jelenkorig,

a jelen életben pedig az elsőrendű szükségleteken át a magasabbrendű szükségletekig. Mindvégig gyermekfejlődéstani alapon, annyira játékszerűen, hogy az ismeretek — akárcsak a gyermekjátékok és népmesék — szép gyermekemlékekként élnek tovább s mélyen bevésődnek az emlékezetbe.

Az emlékezetbe vésett ismeretek nagyobb maradandóságának az érdeklődésen kívül van egy másik oka is. Az állandó keretek bizonyos alapismereteket újra meg újra felszínre hoznak. Ezek az ismétlődés ereje révén, de különösen azáltal is, hogy nem külsőleges eszmetársulások, hanem belső asszociációk, mélyenjárók. Mechanizált ismerethalmozás nemcsak hogy nem fordul elő, hanem mint számtalan volt tanítványom önként említette, a Családi Iskolában szerzett váz a középiskola anyagtömegét is némileg rendezni segíti. Különösen a történelem, a művelődéstörténet terén, de a reális tudományokban is azáltal, hogy az ismereteket bekapcsolja iskolánk reális életszemléletébe.

Az összefüggő, előre megtervezett kerettel szemben felmerülhet az az ellenvetés, hogy ennek a végső meggondolásnak nem a tanulás alapjának, hanem a tanulás legfőbb eredményének kellene lennie. Mostanában éppen modern nevelők hangoztatják nyomatékosan, hogy az elrendezés, a következtetés a tanuló feladata, amelyet a nevelőtől függetlenül végez el. Ezt a szélsőséges álláspontot nem szabad elfogadnunk. Csupán azt ismerhetjük el helytállónak, hogy a felvetett részletproblémákban kell lehetőleg a gyermekre bíznunk a következtetést. És helytálló követelmény az is, hogy vonuljunk vissza akkor, amidőn a gyermek világszemléletét érzelmi és akarati életével viaskodva igyekszik kialakítani. Ámde ne bizakodjunk abban, hogy minden gyermek önmaga tudja megalkotni ezt a harmonikus világképet.

A tervszerű kereteken belül lassan felgyülemlő ismeretanyag elrendeződik. A sémák vissza-visszatérésével a gyermekek mintegy átérzik az okozati összefüggések szükségszerűségét. Ennek a révén felfogják, hogy törvényszerűségek vannak nemcsak a részekben, az iskolai életben megfigyelt egyes jelenségekben, hanem a nagy egészeken belül is.

Hosszú évek tapasztalata alapján állítom, hogy egészen közepes intelligenciájú és kulturálatlan környezetből származó gyermekek is előkészíthetők ilyen módon a világ s az emberiség magasabbrendű felfogására. A nagy keretek felé forduló érdeklődés pedig a struktúrpszichológus szemével nézve azt jelenti, hogy az örökös művelődési szomjúságnak építünk ki nem apadó kutat. Sőt azt kell hinnem, hogy a régi módszerek pszichológiaellenes eljárásai homályosították el azt a tudásszomjat, amely a gyermekeket általában jellemzi.

Egy évtizedes külföldi tartózkodás után budai kis iskolámban éreztem meg teljes jelentőségében, hogy mit jelent az, ha már az elemi iskolát a nemzetin keresztül az európai kultúra irányvonalába tudjuk állítani. Itt, ahol a kultúra évszázados

harcát vívja a barbárság ellen s most, az összeomlás után, mely az egész európai kultúrát elnyeléssel fenyegeti.

Az amerikaias új életforma önmagából s a mából akar kiindulni, s így neki minden „érdeklődési központ" egyaránt jó, hogy újat alkotó tetterős nemzedéket neveljen. A minden hagyományt lehengerelő szovjetiskola is kiépítheti szabadon a környezetből merített érdeklődés alapján tanmeneteit. De nekünk nem lehet mindegy, hogy mit tanulva tanul meg a gyermek írni-olvasni, megfigyelni, gondolkodni. Ősi kultúránk a mi legnagyobb értékünk és létünk igazolása, célja és értelme. De régi kultúránk egyben vesztünk okozója is lehet. Súly, amely lehúz, ha nem építjük ki lépcsőnek az új korszak felé. Tévednek azok, akik azt hiszik, hogy mint fölösleges ballasztot büntetlenül kidobhatjuk életünk hajójából, mert élni fog tovább akaratunk ellenére is. De tévednek azok is, akik azt hiszik, hogy a jelenkor válságát az értékek átértékelése nélkül túlélhetjük.

Ehhez a nagy munkához nem elegendő a nemzetek kiválasztottainak munkája. Minden egyesnek ereje számít s különösképen minden egyesnek hite és akarata. Pozitív hitet ébreszteni az ifjúságban Európa kultúrmissziójában: minden európai iskola közös hivatása. S ezt nem lehet elég korán kezdeni. Hisz a tanulók nagyrésze nem is jut tovább az alsófokú oktatáson. De ettől eltekintve meg kell előznünk a társadalmi ellenerőket, a défaitista behatásokat.

Ezért kell nekünk — egyéb eszközök mellett, amelyeknek megbeszélése tárgykörömön kívül esik — a tananyagot úgy felépítenünk, hogy meggyökereztesse a gyermekben az evolúció gondolatát, hogy nemzetét s benne önmagát egy láncszemnek érezze a művelődés fejlődésében. Másrészt a tanulnivalót úgy kell csoportosítanunk, hogy a tanuló magába szívja a kölcsönös segítség eszméjét. Hogy nemességnek érezze ősi kultúrörökét, amely minden nemzet minden egyes fiát annak továbbvitelére kötelezi.

NEMESNÉ MÜLLER MÁRTA.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Állampolgári nevelés az amerikai Egyesült Államokban.

Az a szédítő lendület, amellyel a technikai kultúra Amerikát a világ élére sodorta, egy szabadságban megfogamzott állam törekvéseit jelképezi. Szabadság és demokrácia hatalmas mozgatóerők egy állam életében mindaddig, amíg nem tévesztik szem elől az eszmék ideális értelmezését. Ám mialatt Amerika népessége a világból összeverődött, heterogén elemekből a negyvenszeresére növekedett, az alkotmányban foglalt eszmék sokat veszítettek varázserejükből. Az egyén belemerült a napi munka folytonos iramába és veszedelmesen közeledett a gépember egocentrikus zsarnoksága felé.

Azok, akik féltették a szabadságot és az ideális demokráciát, érezték, hogy eljött az ideje annak, hogy bevilágítsanak a gépezet kerekei közé és a nagy mechanizmus minden egyes részecskéjében tudatossá tegyék a közös, nemzeti célt. Az öntudatra való ébredés a világháború idején történt, midőn az európai tradíciók erőszakos elszakítása után égetővé vált a polgárság helyes viselkedése és öntudatos állásfoglalása.

Az állam maga fogott hozzá a polgárság neveléséhez és e célból alakította meg a *Federal Council of Citizenship Training* nevű egyesületet. Ez nem közoktatási, hanem állami szervezet volt és tagjait a különböző kormányzati szervekből választotta. Ez a szervezet ma is fennáll, de működésének legfőbb pályaterét az iskolába helyezte és célját a gyermekek és az ifjúság nevelésében állapította meg. Az állampolgári nevelés ma már az amerikai *Board of Education* ügye és a demokratikus állam legszentebb eszméit szolgálja.

Clyde Moore kitűnő munkájában *(Citizenship through Education)* az állampolgári nevelés programmjának legamerikaibb értelmezésével találkozunk. *Moore* az Egyesült Államok alkotmányában foglalt eszmék megvalósítását tekinti az állampolgári nevelés alapelvének és ezzel *nemzeti tradíciókba igyekszik az új programmot* beleágyazni. Pedig ő sem becsüli a tradíciókat többre, mint bármely más amerikai, de ezzel a törekvésével megmenti az eszmét attól a vádtól, hogy az valamely rejtett, politikai célt szolgál.

Az állampolgári nevelés a szükségszerűség színében tűnik fel, a praktikus amerikai ember *give and take*-elvének megfelelően. Mintha két, érdekelt fél állana szemben egymással, kik meg akarnak alkudni: *az állam* mint élő organizmus és *az egyén*. Az alkunak létre kell jönnie, mert mind a két fél egyformán érdekelve van s mert mind a két fél érzi az egymásrautaltságot. Az egyén boldogulását az állam rendje és helyzete szabja meg, az állam boldogulása pedig az egyéntől függ. Ezért az állampolgári nevelésnek *a két, érdekelt fél teljes kielégítése mellett kell a közös cél eléréséért harcolnia.*

Az amerikai állampolgári nevelésben van némi kozmopolita jelleg és ez az állásfoglalás nagyobb sikert ígér neki, mint a túlságosan hangsúlyozott nacionalizmus. Az erények kifejlesztésében és a jellem megszilárdításában látja megvalósulni azt a célt, mely az emberiség közös megértéséhez és a boldogsághoz vezet.

Az állampolgári neveléssel kapcsolatban ma még több a probléma, mint az eredmény, több a kísérlet, mint a kialakult módszer, mégis már lassankint kirajzolódnak előttünk az új irány körvonalai, amelyből az amerikai állampolgári nevelés egységesen és valószínűleg eredményesen fog kialakulni.

A *Horace Mann*-féle newyorki tanítóképző gyakorlóiskolájában kísérletek alapján évenkint újabb és újabb tapasztalatokat szereznek. Adatokkal szolgálnak ezenkívül az Egyesült Államok középfokú és elemi iskolái és az állampolgári nevelés tervének

tökéletes kiépítéséhez. E nevelési irány főgondolatát háromféle szempontból vizsgálhatjuk: 1. Milyen célokat tűz maga elé? 2. Miféle kérdések merülnek fel e neveléssel kapcsolatban? 3. Melyek azok a módszerek, amelyekkel a cél megvalósítására törekednek?

Az állampolgári nevelés célja a gyermeknek és az ifjúságnak a társadalmi életbe való bevonása, hogy azon keresztül minél előbb megismerkedjék az állam érdekeivel és a szociális élet szervezetével. A gyermek kapcsolódjék bele a közéletbe az iskola segítségével. Ne legyen az iskola és az élet elválasztott fogalom, hanem az iskola legyen maga az *élet*. Ez azért is fontos, mert az Egyesült Államok népessége az ifjúság által jelentékenyen van képviselve, ugyanis a 21 éven aluliak száma meghaladja a 21 éven felülieket. Be kell tehát az ifjúságot vonni a polgári élet középpontjába annál is inkább, mert az ifjúság sokkal alkalmasabb az új eszmék megvalósítására, mint az idősebb elem.

A letűnt évek kultúrpolitikájának sikere már megmutatta az amerikaiaknak e nevelési irány varázserejét s azért most a legmerészebb célokat is bátran tűzik maguk elé az állampolgári nevelés irányítói. Programmjuk behatol az emberi élet legapróbb részleteibe és felöleli a társadalmi élet minden lehető körülményét. Az állampolgári nevelés célját legelőször a *National Educational Association Committee* jelölte ki és módszerét a tanulók öntevékenységének felébresztésében állapította meg.

A tevékenységnek ötféle irányban kell működnie: 1. Törekvés az ember egészségének fenntartására. 2. Létfenntartás. 3. Önfegyelmezés. 4. Társadalmi és politikai érintkezés. 5. A szabad idő helyes eltöltése.

Francis Bobbit ugyanezeket az elveket 10 pontban foglalja össze és Moore *ennek* az alapján fejtette ki azt a 12 pontot, mely az állampolgári nevelés célját és egész szellemét magábanfoglalja.

1. Az állampolgári öntudat kialakítása. 2. Az egyéni felelősségérzet kifejlesztése. 3. Társadalmi együttműködés a különböző foglalkozású és különböző helyeken lakó állampolgárok között. 4. A különféle hatóságok munkájában való részvétel. 5. Elismerése annak, hogy a kormányzat nem más, mint egy szervezett testület, mely megvédi az egyént a romboló és felforgató elemektől. 6. A kormányzat vezérelveinek megismerése. 7. Az állam és a társas együttélés fontosságának elismeréséből (tehát nem önzésből vagy rokonérzésből) fakadó hazaszeretet. 8. Érdeklődés az államhatalom munkája iránt és készenlét az aktív beavatkozásra (ha rendszerváltozást tart szükségesnek, akkor buzdítsa arra polgártársait). 9. A politikában való tevőleges részvétel és az erre való készség. 10. Megismerése azoknak a közgazdasági és társadalmi tényezőknek, melyek az állampolgárok boldogulását vannak hivatva előmozdítani. (Egyesületek.) 11. A megoldásra váró társadalmi problémák összegyüjtése. 12. Az állam ügyeinek megvitatására való készség. Kell, hogy az ifjú később a nagy nyilvánosság előtt is tudjon szerepelni.

Összegezve a 12 pont mögött rejlő értelmet, megállapíthatjuk, hogy itt *oly szakszerű és gyakorlati jellemnevelésről van szó, amely által a demokratikus állam igyekszik az egyénre hatni.* Ismerve tehát az állampolgári nevelés célját, most már felmerül az a kérdés, hogy mi az anyaga. A felelet erre a kérdésre igen nehéz, mert az állampolgári nevelés magában foglal etikát, politikát, gazdaságtant, alkotmánytant, társadalomtudományt, testnevelést stb. A kiválasztás azonban könnyen megtörténik, mihelyt a bő anyagban felismerjük *az elméleti és a gyakorlati részt.* E kettő szorosan összefügg egymással, de a tantervben mégis külön tantárgyként szerepelnek.

Az első kérdésbe magától kapcsolódik bele a második: Hogyan illeszkedjék az állampolgári nevelés két részletényezője a tantervbe? A nehézség az ú. n. elméleti részt illeti. Elemi, de még középiskolában sem igen lehetséges annyi elvont száraz és nehéz tárgy bevezetése, márpedig az állampolgári nevelést a maga kerek egészében kell megkezdeni. A különválasztott szociológia, illetőleg az állampolgári tanok kiküszöbölésére a *National Education Association* az ú. n. *egyesített módszert* ajánlotta, amely szerint az állampolgári tanok elemi ismereteit nem külön tárgy keretében, hanem a rendes tantárgyakkal kapcsolatban kell tanítani. Szakkörökben örömmel fogadták e tervet. Hiszen az élet sem választja külön azt — mondja Moore —, ami az államra és a társadalomra vonatkozik, hanem beleszövi furcsa problémáit a mindennapi események változataiba és jelenségeibe. Az egyesített állampolgári nevelés különösen a nyolcosztályú elemi iskolában és a középiskola alsó osztályaiban kívánatos.

A *Committee of Social Studies* kérdést intézett az elemi és középiskolák tanítóihoz arra vonatkozólag, hogy előnyben részesítik-e az egyesített módszert az állampolgári nevelésben. A beérkezett feleletek arról tanuskodnak, hogy a tanítók az elemi iskola alsóbb osztályaiban (VI-ig) egyhangúlag az *egyesített módszer* mellett döntöttek, míg a felső osztályok számára a *különórába* foglalt állampolgári ismereteket (szociológiát) részesítették előnyben.

Az egyesített módszer feladata tehát a szociális politikai, gazdasági, magán- és közjogi stb. kérdéseknek a rendes iskolai tantárgyak keretében való megismertetése és érzékeltetése. Erre különösen alkalmas a történelem, a földrajz és számtan, de utalás történhetik a természetrajzban és a nyelvek tanításában is. A *Horace Mann School* és a *Board of Education* az egészségtant és testnevelést az állampolgári nevelés szempontjából a legelső helyre teszi. A történelem ne csak politikai változásokkal vagy tisztán történeti tényekkel foglalkozzék, hanem vegye fel anyagába a gazdasági élet változásait is, mivel azok döntő befolyással lehetnek a nemzet életére. Domborítsa ki, hogy a politika, a közgazdaság, az ipar és a kereskedelem idézi elő a legnagyobb szociális változásokat.

Hasonlóképen a földrajz tárja fel a népeknek egymáshoz való viszonyát. Szólnia kell tehát a földrajzi fekvésnek a különböző népekre való befolyásáról, az államok elhelyezkedéséről és megélhetési lehetőségeiről, a terményekről, a kivitelről, a behozatalról stb. A földrajzi leírásoknál fontosabb megismerni a népek szokásait, ügyességét, művészetét, érdekeiket, eszméiket. Milyen viszonyban állanak a népek egymással? Meg tudjuk-e érteni céljaikat? „Mert a társadalom megkívánja tőlünk, hogy a saját állampolgárságunkat mint világpolgárságot tekintsük."

Hasonló szerepe van a számtannak is, hol mindennél fontosabb a példáknak a társadalmi életre való vonatkoztatása. A tanuló pillantson be az államháztartásba, a költségvetésbe, a vagyon elosztódásába és a statisztika változataiba.

Ugyanilyen fontos nevelői érték rejlik a nagy államférfiak életrajzának szorgalmas olvasásában és az alkalmas jelenetek dramatizálásában, illetőleg színrehozásában. Lincoln, Washington, Franklin vagy más nagy államférfiak életéből kitűnő jelenetek dramatizálhatók.

Az állampolgári ismeretek tanításának *egyesített módszere* csakugyan eredményesnek bizonyult az alsó fokon és kiválóan alkalmasnak látszott arra, hogy előkészítse a felsőfokú, különválasztott oktatást.

Ám ez a nevelés korántsem merül ki az iskolai tárgyaknak kellőképen módosított tanításában, mert a célkitűzésben a gyermek tevékenységére helyezték a legfőbb súlyt. Az egyes tantárgyak azokat az ismereteket tárgyalják, amelyek az állampolgári nevelés elengedhetetlen részei.

Az iskola további feladata az, hogy kifejlessze a tanulók képességeit és ügyességét az állampolgári jogok és kötelességek gyakorlására. Ezt nevezzük az iskolai élet szintézisének, szemben az analízissel, amelyen az egyes tantárgyak tanítását értjük. Az analízis megköveteli a szintézist, mert hiába tanítja az iskola, hogyan viselkedjék a tanuló az életben, ha nem nyujt alkalmat az iskola falain belül is a helyes viselkedés begyakorlására. Ezért kell az iskolának olyan intézménnyé alakulnia, amely a társadalom kicsinyített képe.

Demokratikus állam iskolájának is demokratikus intézménynek kell lennie, hasonlóan ahhoz a szociális szervezethez, amilyen az állam. A társadalomnak egymást segítő, készséges polgártársakra van szüksége. Együttmunkálkodás és egymás megsegítése legyen az amerikai iskola jelszava. Ha az iskolán kívül demokratikus társadalmunk van — jegyzi meg Moore —, amelyben minden egyén cselekvő szerepet játszik, megengedhetünk-e magunknak olyan iskolákat, melyekben a tanár valóságos cár? A társas élet színvonalát az egyén jelleme határozza meg. Elsőrendű követelmény tehát az egyén önzetlensége, az *én* érzésének *mindnyájunk* érzésének alája helyezése.

Már az óvoda kiválóan alkalmas arra, hogy rendre, engedelmességre, a más jogainak tiszteletben tartására nevelje a kis

gyermekeket. Az óvónő a kisdedeket időnként kis csoportba hívja össze, megbeszéli velük a rend fontosságát és felszólítja őket, hogy segítsenek neki a játékszoba rendbentartásában. A közös cél eléréséből mindegyikük egyformán kiveszi a részét, mert a közös szekrényeket, fiókokat, polcokat és játékszereket más-más gyermek gondjaira bízzák. Az óvodában már az év elején megbeszélik az óvónővel, hogy mi legyen a gyülekezésre hívó jel (zongora, taps vagy csengetyű), s ezzel az engedelmesség sokat veszít gépiességéből. Ugyancsak gyakorlat útján tanulja meg a gyermek más jogainak tiszteletben tartását is. Kifejlesztik továbbá a gyermekben a felelősség érzését is más vagyonával szemben, erre nyujt alkalmat a közös anyag, a közös papír és az írószerek használata. Kérjenek engedélyt a más holmijának használatára és becsüljék meg az idegen tulajdont. Már ezen a fokon fel lehet ébreszteni a részvétet és a kötelességérzetet a szegény gyermekek iránt. A gyermekek hozzanak pénzt, játékszereket és ruhát a szegények karácsonyfájára vagy készítsenek kis tárgyakat a gyermekbazár-napra stb.

Az önállóságra és a tudatos cselekvésre való nevelés az elemi iskolában folytatódik. Legyen az iskola *a mi iskolánk*, nem „az iskola", sem „Miss X" iskolája. Az elemi iskolában már maguk alkotnak a gyermekek csaknem minden szabályt, mely a rendre, tisztaságra, játékra vonatkozik. A szabályok felállítása mindig adott esetekkel kapcsolatban közvetlen a gyermekek bevonásával történik. A tanító észleli a kínálkozó alkalmat (pl. valami rendetlenséggel kapcsolatban), ekkor egy kis gyűlést hív össze, rávilágít a körülményekre és kéri a gyermekeket, hogy segítsenek vele együtt megoldani a helyzetet. Kezdetben talán kevés ajánlat érkezik a gyermekek részéről, ilyenkor a tanítónak magának kell megoldani a helyzetet. A *Horace Mann School* az esetet így illusztrálja: A gyermekek az óraközi szünetben megrohanják a csupán 3 személyre szánt körhintát. A veszedelem és a rendetlenség nyilvánvaló. A tanító gyűlést hív össze, előadja az esetet. A gyermekek ajánlatai még nem kielégítők. Az egyik így szól: „Tegyük ki a teremből a körhintát." Erre a tanító szolgál tanáccsal. Jó volna, ha valaki felügyelne arra, hogy egyszerre csak 3 gyermek üljön a hintára. Erre a gyermekek maguk jelölik ki a felügyelőket. Más alkalommal a gyermekek ügyesebb ajánlatokat tesznek. Ilyenkor a tanító a legokosabb ajánlat mellett dönt és a csoport elhatározza, hogy azt követni fogják. Legjobb eset az, midőn a gyermekek maguk is észlelik a szabálytalanságot, megkérik a tanítót, hogy hívja össze a gyűlést, megbeszélik a dolgot és elfogadható szabályt hoznak.

Egy-egy kirándulás vagy séta számos alkalmat nyujt a gyermekek helyes viselkedésének megtárgyalására. Az ilyenekkel kapcsolatban a *Horace Mann School* II. elemi osztálya a következő szabályokat foglalta össze: 1. A folyosón jobbra kell kitérni, az utcán lassan kell járni és halkan beszélni. 2. Az

után tekintettel kell lenni arra, hogy az más embereké is. 3. Átmenéskor óvatosnak kell lenni, nem szabad futni és meg kell várni a jelzéseket stb.

Az iskola falain belül még számtalan tevékenységre kínálkozik alkalom. A tanulók néhány gyermeket kijelölnek a tanterem csinosítására, mások felügyelnek az osztály szükségleteire és gondoskodnak azok beszerzéséről.

A gyermek korán tanulja meg, hogy legnagyobb bűn az, ha saját könnyelműségünk miatt embertársainknak ártunk. Ennek megfelelően minden tanulónak kötelességei vannak önmaga iránt is, azért, hogy személyük által a közösség jólétét ne veszélyeztessék.

A *Horace Mann School* torna- és egészségtan-órái bőséges alkalmat nyujtanak ennek az elvnek érzékeltetésére és begyakorlására. A tanulókat egészséges szokásokra nevelik, amilyen a kézmosás, testedzés, helyes táplálkozás, a fogak rendben tartása stb. Náthás, meghűlt gyermek sohase merészkedjék az egészségesek közé, a tanulók sohase érintsék meg egymást, ne használják más törülközőjét, evőeszközeit stb.

Sokkal fontosabb azonban a torna jellemnevelő értéke. A gyermek itt tanulja meg, hogy milyen szoros a kapcsolat az egyén és a csoport között. Egy labdajáték ne csupán a labda ügyes elkapásából álljon, hanem fejlessze ki a gyermekben a becsületes együttműködés érzését, a szép, udvarias, fölényes játékmódot, kitartást és a saját csapatjához való hűséget, egymás kölcsönös segítését és elnézést a gyenge iránt.

A jól vezetett közös játék élmény és tapasztalat a gyermek számára és nagyban elősegíti az állampolgári érzés kifejlődését. A kiváló, fegyelmezett játékost vezérséggel vagy egyéb kitüntetéssel jutalmazzák.

Hasonlóképen járt el a *Horace Mann School* IV. és V. elemi osztálya is. Szabályzataik között ilyen pontok is szerepelnek: Legyetek barátságosak és dolgozzatok együtt! Uralkodjatok magatokon! Mindenki vegyen részt minden játékban! stb.

Az állampolgári nevelés az egyén egészségének fenntartását jellembeli kötelességnek tartja. Ezt a *Horace Mann School* tanulói így értelmezik: „A saját egészségem fenntartásával hasznos szolgálatot teszek az emberiségnek.“ Az iskola alsóbb osztályaiban nagy gondot fordítanak az egészség ápolására. Ez természetesen csak a szülők bevonásával lehetséges. Az iskola feladata a helyes életmód megismertetése. A tanulók ilyen és hasonló kérdéseket tárgyalnak: Miből kell állnia egy egészséges reggelinek, ebédnek és vacsorának a hétéves gyermek számára? Eszünk-e otthon mindennap zöldségfélét és gyümölcsöt? Hogyan fogyaszthatok el félliter tejet naponkint? Az iskola havonkint ellenőrzi a gyermekek testsúlyát és a szülők útján meggyőződik arról, hogy követik-e a gyermekek a helyes étrendet.

A felsőbbfokú elemi iskolában és a középfokú tanintézetekben a jellemnevelés súlypontja az *egyénről* mindinkább a

csoportra terelődik. A közös tevékenységben nagyobb ösztönző erő rejlik és ezen a fokon válik a nevelés céltudatossá. Itt már nem a tanár uralkodik a helyzeten, hanem a gyermek.

A Horace Mann School elemi iskolájában a fiúknak öt, a leányoknak két klubjuk van, összesen 125 tanulóval. A klubok élén vezetőtanár áll. Itt gazdag alkalom kínálkozik az állampolgári magatartás elsajátítására. A klubokban való megjelenés nem kötelező, de itt van az egyetlen alkalom és lehetőség arra, hogy a tanulók az iskolán kívül is találkozhassanak játék és szórakozás céljából. A szórakozások igen sokfélék és változatosak. Van itt játék, úszás, korcsolyázás, műhelymunka, kirándulás, természettanulmányozás, bélyeggyüjtés, táborozás stb.

Szombati napokon a klubtagok közös kirándulásra mennek. Némelyek ezeket a kirándulásokat úgynevezett „pontversenyekké" alakítják, vagyis apró jutalmakat tűznek ki annak a csoportnak, amelyik kiválik az állampolgári erények gyakorlásában. A csoportok közösen állítják össze azoknak az erényeknek sorozatát, amelyekért „pont" jár. A pontozást a tanító végzi és amelyik csoportnak legtöbb pontja van, az elismerésben részesül. Itt nagyszerűen érvényesül a csoportban az egyéni érdem is.

Érdekes volna a gyermekek által megszabott erénypontokat teljes egészükben átvizsgálni. Ezúttal csak ízelítő gyanánt álljon itt néhány. Pontot kap: 1. A derék játékos, aki becsülettel veszít vagy becsülettel nyer. 2. Aki udvarias, engedelmes, vizet hoz, megfigyeli a természetet, rovart gyüjt, tud egy szál gyufával tüzet gyujtani stb.

Az elemi iskola VI. osztályában a gyermekek a tanító vezetésével megalapítják az első komoly iskolai egyesületet, az úgynevezett *Civic League*-et, vagyis állampolgári szövetséget. Ennek célja: 1. Az iskola összes állampolgári tevékenységének tervszerű és tudatos irányítása. 2. Az iskola kormányzatában való részvétel. 3. Belekapcsolódás az iskola falain kívüli társadalmi életbe. Az egyesület által kitűzött célok azonban csak másodsorban fontosak az állampolgári nevelés szempontjából. Az elsőrendű cél az, ami a gyermekek szemében csak szükséges eszköz, tudniillik *az ügyes szervezkedés, a dolgok önálló, közös elintézése s az ezekkel kapcsolatos tárgyalások és viták.*

Az egyesület megszervezése az elemi iskolai tanulók első nehéz feladata. Az ideiglenes elnökválasztást a „törvényhozó testület" megválasztása követi. A tervbevett alapszabályokat a tagok elfogadják vagy elvetik. A tanító figyelmezteti a gyermekeket, hogy az Egyesült Államok alkotmányát vegyék mintául. Történelmi könyvek kerülnek elő és a gyermekek meglepődve tapasztalják, hogy a várva-várt „tisztikarválasztást" még sok egyéb dolog előzi meg. Ilyenek: a tisztikar kötelességeinek megállapítása, az egész szervezet gépezetének tervszerű kidolgozása stb. Mindez több órát von el a tanítástól, melyben ettől fogva már *külön tárgyként* szerepel a *szociológia*. Mon-

dani sem kell, hogy az egyesület megalakítása pompás együttműködésre nyujt alkalmat.

Az elemi iskolai egyesületek számtalan olyan tevékenységet jelölnek ki a tagok számára, amelyekben kifejezésre jut a közösségért való cselekvés eszméje és amelyek az egyéni jellemnevelést szolgálják. Ilyenek: 1. Rendtartás a folyosókon és az iskola helyiségeiben. 2. Egészségápolás. 3. Egészségügyi szervezetek megismerése (tagság az ilyen egyesületekben). 4. A tisztaságra való ügyelés. 5. Első segítségnyujtás. 6. Az otthoni életnek és idegen nemzetek életének tanulmányozása (bábuk felöltöztetése különféle nemzeti viseletekbe, holland, japán, német gyermekek életének megfigyelése stb.). 8. Legyek irtása. 8. Különféle iparágak tanulmányozása. 9. Különféle állások és hivatások tanulmányozása. 10. Tisztasági hét. 11. Iskolai forgalmi és rendtartási szabályok készítése. 12. Különmunkák végzése (könyvkötés, lombfűrészet, fényképezés). 13. Folyóiratok gyüjtése rabok és betegek számára. 14. Játszótér szépítése, iskolai kiállítások tervezése és létesítése. Más osztályok tanulóinak mulattatása és alkalomadtán a házigazda szerepének vállalása. Ifjúsági vöröskereszt, cserkészet létesítése, táborozás stb.

A középiskolások legfőbb, közös szervezete az úgynevezett *General Association*. Ez a szervezet az iskola összes, hivatalosan is elismert állampolgári tevékenységét van hivatva támogatni. Tagja bárki lehet, ki a tagdíjat lefizeti, de kötelesek belépni mindazok, kik valamely kisebb iskolai egyesületnek vezetői. Kötelező tagság illeti meg az iskolai újság szerkesztőjét, a tantermi felügyelőket, a főkönyvtárost, a különféle sportágak vezetőit stb. Ennek az egyesületnek joga van az egész iskolára vonatkozó szabályokat és rendeleteket megalkotni, de csakis parlamentáris úton. A *General Association* havi összejövetelei valóságos kis parlamenti gyűlések, ahol minden tanuló próbára teheti vitatkozóképességét, fegyelmezettségét és kezdeményező erejét.

Az állampolgári tevékenységek folytonos gyakorlása mellett a középiskola tantervében külön óraként szerepelnek az állampolgári ismeretek. Ez a tantárgy van hivatva arra, hogy a tömör elméleti anyagot feldolgozza és élvezetes alakban közölje a tanulókkal. A *Board of Education* 1923. évi határozata alapján a középiskola első osztályából eltörölték az egységes tankönyv használatát s ehelyett az iskolai könyvtárakat látták el idevágó olvasmányokkal.

Az első osztály anyaga az úgynevezett *Community Civics*, vagyis a közösségre kiható állampolgári ismereteket öleli fel. Megismerteti a tanulókkal, hogy az egyén egy nagy közösségbe tartozik, melynek alakja az állam vagy szűkebb körben a város, továbbá, hogy ezek a hasznos szervezetek az egyéni jólét biztosítói és védői.

A tanítás mindvégig a legreálisabb mederben halad. A tanulók előtt feltárják a közösség, vagyis az állam hasznos intéz-

ményeit, amelyeknek gyümölcseit mindenki egyformán élvezi. Megfigyeltetik, hogyan intézkedik az állam a hatóságok útján az egyén szükségleteiről. Miféle intézkedések történnek az élet- és közbiztonság, a közegészség és a rendfenntartás érdekében, és hogy ezek nélkül az ember ezerféle veszélynek lenne kitéve. Ezeknek az ismereteknek kapcsán tanulják meg a gyermekek azt is, hogy *az állam milyen kötelezettségeket* hárít az egyénre.

A kiterjedt anyag feldolgozására egy jól megszerkesztett vezérkönyv ad a tanítónak útmutatást. A könyv címe: *Vezérkönyv az állampolgári neveléshez*, kiadta New York város nevelésügyi bizottsága. Ez az útmutató a következő tanítási tervezetet ajánlja: 1. Vizsgáljuk meg a városoknak vízzel való ellátását. 2. New York városának élelmezése. 3. Az építkezés szabályozása. 4. A városi hulladék eltakarítása. 5. Hatósági munkaszabályozás. 6. Ruházkodás. 7. Városi üdülőtelepek. 8. Népegészségügy. 9. Jótékonysági intézmények. 10. Élet- és vagyonvédelem. 11. A város szépítése. 12. Közlekedés és szállítás. 13. Fűtés és világítás. 14. Törvényhozás. 15. Törvények végrehajtása. 16. Bíráskodás. 17. A bűnözők megjavítása. 18. Városi adók. 19. A szavazó polgár. 20. A közművelődés.

A tanítás módszerének szemléltetésére az első pontot veszem alapul. A módszer értelmében a tapasztalatszerzés és a gyermek tevékenysége a fontos.

A gyermekek otthoni teendői: Figyeljétek meg a vízcsapokat! Mennyi idő alatt tölt meg valamely csepegő vízcsap egy egyliteres edényt? Mennyi vizet használnak el otthon naponta? Mennyit a szomszédban? Milyen intézkedéseket kell tenni, ha csőrepedés van?

Az iskolai óra keretében megbeszélésre kerülnek: Mily állapotban vannak az iskolai ivókutak? Hogyan ügyelhetnénk jobban a kutakra? A tanulók hozzanak nyugtákat a kifizetett vízadóról! Hogyan és hol fizetjük a vízdíjat? A tanulók rajzoljanak térképet a newyorki vízellátási központokról.

Egyéb élmények az iskolában és az iskolán kívül. Az osztály megtekinti a vízműveket és dolgozatot ír róla. Kirándulnak a város különböző részeibe: a víztornyok és a vízszűrők megtekintése. A tanár kijelöl néhány tanulót, hogy látogassák meg a természetrajzi múzeumot és számoljanak be a különféle vízgyüjtő- és szűrőkészülékek mintáiról. Mások látogassanak meg egy gyárat és magyaráztassák el maguknak az automatikus locsolók működését stb. A tanulók régi újságokból és folyóiratokból rövid cikkeket és képeket vágnak ki a tárgyra vonatkozólag. A tevékenységek hosszú sora szinte kimeríthetetlen ebben a módszerben. A tanárnak pedig kellőszámú kérdés feladásáról kell gondoskodnia, ezek megszerkesztésében a könyvtárban található művek segítik.

Az állampolgári ismeretek tanítása a felsőbb osztályokban lassankint tér át az elvont ismeretek tárgyalására. Itt már elengedhetetlen a jól megszerkesztett kézikönyv. Az Egyesült

Államok iskoláiban körülbelül tizenötféle kedvelt szövegkönyv van forgalomban, a legnépszerűbb *Ashley Amerika kormányzata* és *Hughes Állampolgári ismeretek* című műve. A tankönyv felöleli a nemzeti, állami és helyi kormányzatra vonatkozó elemi tudnivalókat, megismerteti a képviselőház munkáját, beszél az úgynevezett gyakorlati politikáról, törvénykezésről, igazságszolgáltatásról stb. Az iskolában különórákat szentelnek a napi eseményeknek, amelyeket az osztály közösen vesz tárgyalás alá és ez feltétlenül megkívánja a napilapok figyelmes olvasását. A középiskola legfelső osztályának tárgyai szociális, gazdasági és politikai problémák, amelyekkel egyszersmind az állampolgári ismereteket betetőzik. Ezen a fokon már számítani lehet a tanulók logikus gondolkodására és a dolgok helyes felfogására. Itt teszik próbára a tanulók ítélőképességét, a tárgyban való jártasságát és szociális érzékét. A tanítás formája a tárgyalás és a vitatkozás, amelyben a tanulóknak csak jól felkészülve szabad résztvenniök.

Baldwin Lee Issues in the Social Studies című munkájában összegyüjtötte és megvizsgálta a középiskolai tankönyvekben felvetett problémákat és ezek nyomán összeállította az összes, felszínen forgó közéleti kérdések sorozatát. Lee a problémákból könnyebb kezelhetőség céljából úgynevezett „eldöntendő társadalmi kérdéseket" alakított, amelyek iskolai megvitatásra is, komoly tanulmányozásra is rendkívül alkalmasak. A közélet különböző ágaira vonatkozó 803 kérdését 14 csoportba osztotta és világos, egyszerű alakban tárja elénk. Álljon itt a kérdések közül néhány: Eltöröljük-e a főbenjáró büntetéseket? Megszüntessék-e a bevándorlásokat? Adó alá essék-e az egyházi vagyon? — Ilyen és hasonló kérdéseknek az iskolában való megvitatásakor nem a probléma megoldása a cél, hanem az, hogy a kérdéseket sokoldalú megvilágításba helyezzék és hogy a vitában a tanuló tudjon állásfoglalást vállalni a saját nézete mellett. Természetesen lelkes és jól képzett tanárokra van szükség, akiknek résen kell lenniök és óvakodniok kell a kérdések felületes megoldásától.

Az állampolgári nevelés észszerű, nemes céljaival magával tudja ragadni az ifjúságot. Mégis az egész módszerben van valami merevség, amely mintha nagyon is gépiesen fogná fel az emberi lélek működését. A nevelés elsiklik a tettek legmélyebb motiválója: a vallás felett. Pedig a gyermek és az ifjú fogékony lelkét a hit érzelme nagyobb kitartásra tudja ösztönözni, mint az észhez szóló, társadalmi jólétet hangoztató, reális ideál.[1]

Martos Nóra.

[1] Források: *Clyde B. Moore: Citizenship Through Education.* American Book Co, 1929. — *Baldwin Lee: Issues in the Social Studies.* Teacher's College, Columbia University, 1928. — *Training in Citizenship in the Horace Mann School.* Published by the Horace Mann School. Teacher's College, Columbia University, 1925. — *Tentative Syllabus in Civic Activities for High Schools.* New York. Board of Education, 1922. — *Suggested outlines for civics Teachers in High School.* Board of Education N. Y. 1923.

Az erdélyi szász iskolák multjából.

Az erdélyi szászokat, mint ismeretes, II. Géza uralkodása alatt (1141—1161) főleg a Közép-Rajna és a Mosel vidékéről hívták az országba, hogy egy akkoriban kevéssé lakott puszta területet mint parasztok és kézművesek a kultúra számára hozzáférhetővé tegyenek és a közeli országhatárt a pogány kúnok ellen, akik a Kárpátoktól délre eső vidéken uralkodtak, megvédjék. A szászok kezdettől fogva nagy gondot fordítottak iskolaügyük fejlesztésére. Hiteles okmányok tanusága szerint már a reformáció előtt alig volt szász falu hosszabb időn keresztül iskola nélkül. A szász iskolaügynek két főjellemvonása, amely fejlődését mindmáig befolyásolta, a XVI. századba nyúlik vissza. Ezek: az iskola és egyház szoros kapcsolata, továbbá az a tény, hogy az iskolafentartó testület mindig a község volt és ma is az. Igaz, hogy akkoriban a község mint politikai, gazdasági és egyházi intézmény még *egy* volt. Már 1352-ben iskolamesterré megválasztják Johannes magistert Szászsebesen, 1388-ban Theodorichot Brassóban és Vincentiust Besztercén. Az egész iskolaszemélyzet a *personae ecclesiasticae* csoportjába tartozott és természetesen az egyházi törvénykezésnek volt alárendelve. A falusi iskolák vezetői rendszerint beérték azzal, hogy a rájuk bízott ifjúság elsajátítsa az írás, olvasás, számolás, továbbá a vallás és az ének elemeit; ámde a városi iskolák tanulmányi célja jóval magasabb volt, nagyobb részük csakhamar internátussal is rendelkezett. Azt követelték tőlük, hogy tanulóikat képesítsék egyházi funkciókra és a községi hivatalok vezetésére *(ad functiones ecclesiasticas et ad civilem reipublicae gubernationem)*. Ezeknek az intézeteknek működését nem szabad lekicsinyelni, mert a bennök folyó előkészítés sok szász ifjút arra képesített, hogy tanulmányait valamely külföldi főiskolán: Bécsben, Páduában, Bolognában vagy Németországban folytathassa. Közülök igen sokan akadémiai méltóságokkal felruházva tértek vissza hazájukba.

A hosszútartamú polgárháború idejében, amely Zápolya János és Habsburgi I. Ferdinánd között dúlt és amelynek Erdély is nagy kárát vallotta, a szász iskolaügy örvendetes fejlődése is érzékeny visszaesést mutat, úgyhogy évről-évre szaporodtak a panaszok a fokozódó művelődéshiány és elvadulás miatt. A reformáció kezdetével azonban, amelyhez lassanként valamennyi szász község közeledett, ez a sajnálatos helyzet alapjában megváltozott. A reformáció vezetői a szászok között is a művelődés és a népoktatás előharcosainak bizonyultak. Mindezek élén haladt a brassói luteránus község városi lelkésze, *Honterus János* magister, akit joggal neveznek a szász nép reformátorának. Jeles humanista volt, évekig működött mint magántanár a krakkói és baseli főiskolákon, mindent elkövetett a szász iskolaügy újjászületése érdekében. Nevéhez fűződik az erdélyi humanisztikus gimnázium megteremtése, amelyet 1544 december 1-én nyitottak meg Brassóban. Tőle származik a

Constitutio scholae Coronensis és az *Ordinatio studii Coronensis*, amelyekben kifejtette az új intézet tevékenységének irányelveit. A régi nyelveken és vallástanon kívül számtant, mértant, földrajzot és zenét is tanítottak. *Wagner Bálint*, jeles humanista és az intézet első rektora több tankönyvet írt. A többi szász város követte Brassó példáját. A besztercei latin iskolát *Davidis Ferenc* rektor, utóbb az erdélyi unitárius egyház megalapítója, újjászervezte. Nagyszebenben ez a munka *Huet Albert* szász gróf védnöksége mellett folyt le, aki 1602-ben tartott híres iskolai beszédében („Az iskola mint a közszervezet ültetvénytelepe") kifejtette, hogy az iskola a népnek legjelentősebb közügye. Az évtizedek folyamán hagyományossá lett, hogy ezeknek a latin iskoláknak (segesvári és medgyesi gimnázium, majd szászsebesi és szászrégeni algimnáziumok) tanárai főiskolai tanulmányaikat Németországban végezték. Egyesek Nagyenyedre is elmentek, hogy az ottani híres kollégiumban magukat a magyar nyelvben tökéletesítsék. Az említett városokban az iskolák számára már a reformáció idejében könyvtárakat alapítottak, amelyek közül a nagyszebenit és a brassóit nagyban kifejlesztették. Már Honterus nyomdát alapított, amelynek berendezését Baselből hozta magával. Elsősorban a városi és a nagyon fellendült falusi iskolák számára szükséges tankönyveket nyomtatták. Az egyházi zsinatok határozatai ismételten foglalkoztak a nevelés kérdéseivel. Egy 1572-i jegyzőkönyv szerint: „A tisztes tanulmányokra rendelt iskolák nálunk is minden városban, községben és faluban meglehetősen virágoznak és különös szorgalommal rendeztettek be, mint az isteni egyház és a közületek hasznos ültetvénytelepei stb." Hogy a következő századokban is becsületesen törekedtek a pedagógia fejlődésével szorosan lépést tartani, kiderül abból, hogy 1675-ben Brassóban nyomtatták Comenius Orbis Pictusát, miután néhány más munkája ugyanott új kiadásban jelent meg. A segesvári gimnázium 1620-ban új szervezetet nyert, amely a városi tanács, az egyházi község, a lelkész és az iskola rektora buzgó közös munkájának eredménye volt. Ez újításként pontos tan- és óraterveket is tartalmazott és megkívánta, hogy a klasszikus nyelvek mellett a német „Exercitium"-ot se hanyagolják el. Újjászervezték továbbá a felső osztályok tanulóinak önkormányzatát *(Coetus)*, amelyet már Honterus meghonosított és amely mindmáig érvényben van. Az egyházi hatóságok befolyása valamennyi iskolanemre a következő századokban is döntő hatással volt fejlődésükre, így pl. a lelkész akarata ellenére a község nem alkalmazhatott tanítót. Ez a függő viszony időnként kedvezőtlenül befolyásolta a tanítást. Némely falusi iskolában a tantárgyak háttérbe szorultak, mert az egyházi zene művelése a legtöbb időt vette igénybe. Ámde valamennyi körülmény gondos mérlegelése mellett el kell ismerni, hogy ez a szoros kapcsolat az egyházzal az iskolának is javára volt. Az erdélyi lutheránus egyház a bölcs országos törvények alapján, amelyek az Approbaták (1653) és a Compila-

ták (1669) híres törvénygyüjteményeiben vannak lefektetve, igen előnyös jogi helyzetben volt, amely felett féltékenyen őrködött. Egyenjogú volt a három másik „recipiált vallással". Ennek révén egészen szabadon rendelkezhetett községei tagjainak iskoláival.

A pietizmus, amely csakhamar eljutott Erdélybe, kedvezően befolyásolta a szász iskolaügyet. A vallástanítás javítása mellett azoknak a városi tanulóknak számára, akik kézművesek akartak lenni, úgynevezett „német osztályokat" szerveztek, amelyekben megfelelő kiképzést nyertek későbbi gyakorlati életpályájukra. A zsinat 1722-ben az általános iskolakötelezettség bevezetését rendelte el és kifejezte abbeli kívánságát, hogy a tankönyveket a nemzet költségén nyomassák ki és ingyen adják a szegény gyermekeknek. Az 1753-ban alakult főkonzisztórium egy cs. és kir. rendelet értelmében az érettségi vizsgálat bevezetését rendelte el, amelyet mindjárt meg is tartottak. Ennek a nemzedéknek művelődési buzgóságára jellemző, hogy a jómódú községek (Szentágota, Nagysink, Kőhalom stb.) felállították a felső népiskolák egy faját, amelyben latint is tanítottak. Igaz ugyan, hogy ezeket nem sikerült állandóan fenntartani, de azért a községek kb. 1900-ig ragaszkodtak ahhoz a hagyományhoz, hogy iskolájukat akadémiai képzettségű rektor igazgassa.

Évtizedes maradiság után a szász iskolaügy újra fellendült 1821-ben, amikor egy kiváló szász pedagógus, *Roth István Lajos*, visszatért hazájába, miután Svájcban Pestalozzinál 1½ évet töltött. Első munkájában: *An den Edelsinn und die Menschenfreundlichkeit der Sächsischen Nation in Siebenbürgen* azzal a meleg felhívással fordult a nép vezetőihez, hogy „állítsanak fel intézetet szegény gyermekek nevelése és oktatása céljából a falusi iskolák tanítóinak szent hivatása számára". Bár ez a felhívás nem keltett visszhangot, de azért megszívlelték azokat a szavait, „hogy nemzetiségünk léte, mint talán egy más népé sem, az egyházhoz és iskolákhoz kapcsolódik". A főkonzisztórium 1823-ban új gimnáziumi tantervet dolgozott ki, amely az állami hatóság jóváhagyását csak 1834-ben nyerte el. Ez a tanterv egészen azokra a neohumanisztikus nézetekre támaszkodik, amelyek kevéssel azelőtt a porosz iskolákat meghódították, de figyelmére méltatta az erdélyi történelmet is, míg a görög nyelv háttérbe szorult. Ismét nyilvánvalóvá lett a szász iskolaügy fejlődésének egyik főjellemvonása: a művelt nyugateurópai pedagógiai főirányelveknek lehető méltatása azokkal a bölcs módosításokkal, amelyeket fontos politikai és művelődési körülmények megköveteltek, mert e gyarmatnép helyzetére döntő befolyással voltak és vannak mindmáig. E tanterv értelmében az új gimnázium három intézetet foglalt magában: 1. Tudós iskolát jövő egyházi és világi tudósok kiképzésére. 2. Polgári iskolát. 3. Tanítóképzőt, amelynek végzett hallgatói a falusi segédlelkészek teendőit is elláthassák. A megvalósítás érdekében főleg *Schuller János Károly*, a nagyszebeni gimnázium rektora,

utóbb cs. és kir. tankerületi főigazgató buzgólkodott. Nagyszebenben a jövő szász jogtudósok képzése érdekében nemsokára jogtudományi fakultás alakult, amely a tudományos munkálkodás értékes központjának bizonyult. Fenntartásáról az erdélyi szászok vezető politikai testülete, a nemzeti egyetem gondoskodott. Később a magyar kormány vette át, kezdetben fel is virágoztatta, de 1884-ben megszüntette. Lassanként a gimnáziumok színtája is emelkedett a főkonzisztóriumnak 1846-i határozata értelmében, amely szerint a jövőben csak olyan jelöltek alkalmazhatók, akik a főkonzisztórium előtt a teológiai szakokból és a filozófiai karnak két szakjából sikerrel levizsgáztak. 1849 után a szász iskolaügyet az új osztrák összmonarchiához kellett áthasonítani. Ez szükségessé tette a kiváló osztrák *Organisationsentwurf* beillesztését a szász gimnáziumokba, ami ezeket szorosabb kapcsolatba hozta a német szellemi élettel. Ez a művelődésnek hatalmas fellendülésével járt, ami annál tartósabbnak bizonyult, mert a szász gimnáziumokat kitűnő rektorok vezették (*Teutsch György, Müller Frigyes* stb.). Az állami ellenőrző közegek sürgetésére az egyházi hatóságok kénytelenek voltak a városi és falusi községeket a néptanítóknak élethosszig való alkalmazására szorítani. (Az ezután következő újabb fejlődést a kiegyezéstől kezdve lásd *Magyar Pedagógiai Lexikon*, II. kötet.)

(Brassó.) *Wittstock Oszkár.*

IRODALOM.

Magyar Pedagógiai Lexikon. A Magyar Pedagógiai Társaság megbízásából **Finászy Ernő** és **Kornis Gyula** közreműködésével szerkesztette **Kemény Ferenc.** I. rész: Abádi-Juventus. Budapest, Révai Irodalmi Intézet kiadása.

Nevezetes esemény pedagógiai irodalmunkban a Magyar Pedagógiai Lexikon megjelenése. Hosszú évek gondos munkája ez a lexikon, melynek magas színvonaláért kezeskedik a kiváló szerkesztők neve, cikkeinek és egész tartalmának értékes voltáért pedig a kiváló munkatársak egész sora.

A lexikonoknak általában nagy jelentőségük van úgy az általános műveltség, mint a tudomány szempontjából. A tudományok óriási haladása lehetetlenné teszi nemcsak a polihisztort, hanem egy tudományszak terén is az ismeretek oly mértékű emlékezetben tartását, hogy mindenkor segédeszközök nélkül is el tudjon az ember igazodni. A lexikon ma nélkülözhetetlen segédeszköz mindenki számára, a szaklexikon pedig nélkülözhetetlen a szakember számára.

Az általános lexikonok mellett újabb időben nagy számmal jelentek meg szaklexikonok, ami azt jelenti, hogy a szakember — bármily területen működjék is —, nem érheti be azzal, amit a maga szakjából az általános lexikonokban talál, neki bővebb és szakszerűbb tájékoztatásra van szüksége.

Ám természetes, hogy a lexikonnak jónak kell lennie. Ez azt jelenti, hogy

az ember 1. megtalálja benne mindazt, amire szüksége van, 2. hogy a benne foglalt tájékoztatás és adatok megbízhatók legyenek.

Örömmel kell megállapítanunk, hogy a Magyar Pedagógiai Lexikon mindkét követelménynek a lehető legteljesebb mértékben megfelel. Mindaz megvan benne, amit ma a pedagógus a lexikonban kereshet. Ezt pedig megállapítani éppen nem könnyű feladat. De a szerkesztők kiváló tapintata mégis ki tudta válogatni, mi és mennyi legyen az. Vezető elvül szolgált az, hogy ez a lexikon magyar pedagógusoknak készült, tehát ebben nem külföldi minták az irányadók. Bár megvan mindaz, amit általában minden nemzet pedagógiai lexikona tartalmaz, de azonfelül mindaz, amit a magyar pedagógus a külföldi lexikonokban nem talál. Így különösen a magyar közoktatásügyre, a magyar nevelés történetére s a magyar pedagógiai irodalomra vonatkozó adatok gazdag tárháza ez a könyv. De nemcsak ebben a tekintetben tartja szem előtt a magyar olvasó igényeit, hanem abból a szempontból is, mi érdekli a külföld áramlataiból a magyar olvasót, s általában mire van szüksége a mai embernek. Ezért bölcs mérséklettel adja a multat, s a multból is azt, ami fontos, de *bőven tájékoztat a jelenről*. Ezzel függ össze az, hogy bár a lexikon magyar, oly címszavak is fordulnak elő, melyek nem magyarok, de magyar fordításban talán már nem is azt jelentik, amit az eredeti nyelven jelentenek. A magyar olvasóra nézve ezek is igen fontosak. Például: Alliance Française, Armenschule, Association Phonétique Internationale, Aufbauschule, Auslandkunde, Bachelor of Arts (of Science), Bureau of Education, Deutsche Oberschule, Elternbeirat, Eton-College, Freie Schulgemeinde, General Education Board, Gesamtunterricht, Grundschule stb.

Ezt szolgálják azok a cikkek is, melyek a legújabb irányokat s a pedagógiában és filozófiában újabban fölmerült fogalmakat ismertetik. Ilyenek például: Alakpszichológia (Gestaltpsychologie), Behaviorizmus, Bolseviki pedagógia, Direkt módszer, Diszpozíció, Eidetika, Elszánt iskolareformerek, Élmény, Gátlás stb.

Ez a lexikon így jelzi a tudomány haladását, tükre a pedagógia újabb fejlődésének s a mai pedagógiai áramlatoknak.

Nevezetes jellemvonása továbbá a Magyar Pedagógiai Lexikonnak, hogy nem áll valamely speciális irány szolgálatában, mint például a Rein-féle enciklopédia, mely voltaképp a herbarti pedagógia lexikona, nem valamely hitvallás szempontja uralkodik benne, mint például a német Roloff-féle lexikonban, mely katholikus, vagy a Schwartz-félében, mely evangélikus. Nem is egy iskolafajt akar szolgálni, mint például a Kőrösi-Szabó-féle népoktatási enciklopédia, mely — mint a címe is mutatja —, a népoktatás igényeit tartja szem előtt. A Magyar Pedagógiai Lexikon mindezek fölé emelkedve általános szempontokat tart szem előtt. Objektív tudományosságra törekszik, s eleget akar tenni minden speciális igénynek is, amennyiben egyes cikkeit mindig az illető speciális területen teljesen tájékozott s annak feldolgozására illetékes szakemberrel iratja meg. Így tehát minden álláspont szóhoz jut benne, s mégis ment marad minden egyoldalúságtól.

Nagyon szerencsésen találja el azt a mértéket is, amelyet a cikkek terjedelmére alkalmaznia kívánatos. Nem szabad a lexikoncikknek terjedelmes tanulmánynak lenni, melynek elolvasása hosszú időt vesz igénybe. A lexikonban az ember gyors tájékozódást keres, nem pedig hosszú tanulmányt, bármilyen értékes és alapos legyen is az. Aki ezt akarja, könyvet vesz elő. De viszont nem kívánatos az sem, hogy valóságos telegrammstílusban tárgyaljon le bonyolult kérdéseket. Azt hiszem, legnehezebb feladata a lexikonszerkesztőnek itt megtalálni a helyes arányokat, mert igen sokszor találkozik itt ellentétes felfogással, s nagyon sok függ itt az egyes cikkírók egyéniségétől. A szerkesztő megszabhatja ugyan az egyes cikkek sorszámát, de mégsem képes a szerzőket, azoknak felfogását és stílusát egyformára nyesni.

De erre nincs nagy szükség. Értékes munkatársak cikkei értékek maradnak akkor is, ha túllépik a megszabott sorszámot, vagy ha talán nagyon szűkszavúak maradnak is.

Nagyon helyes a szerkesztőknek az az álláspontja, hogy az élő pedagógusokat is fölveszik a lexikonba. A német Schwartz-féle lexikon élőket elvből nem vesz föl. Szerintem ez nagy hiány. Hiszen sokkal gyakrabban fordulunk a lexikonhoz fölvilágosításért az élőket illetőleg, mint a multra nézve, melyet tanulmányaink alapján jobban ismerünk, de könnyen meg is kereshetjük a szükséges adatokat a neveléstörténelmi kézikönyvekben.

Nagyon hasznos szolgálatot tesz a lexikonban a sok utalás, mely már a szövegben is rámutat arra, hol találhatunk bővebb felvilágosítást a tárgyalt kérdésre nézve, de teljesen tájékoztat a kérdés irodalmára nézve az egyes cikkek végére csatolt irodalmi jegyzék. Ez nagy szolgálatot tesz mindazoknak, kik valamely kérdést behatóbban óhajtanak tanulmányozni.

Az ilyen munkában, mely óriási anyagot ölel fel, szinte elkerülhetetlen az, hogy valami ki ne maradjon, s apróbb hibák bele ne csússzanak.

Legyen szabad néhányat fölemlítenem. A lexikon, mint már kiemeltem, magyar szempontból készült, s nagyon helyesen kiemeli nemcsak az irodalmi repertoriumban, de a cikkek szövegében is a magyar szempontokat. Egy helyütt azonban, a *Herder*-ről szóló cikkben, nélkülözzük ezt. Nincs megemlítve Herder véleménye a magyarságról, melynek pedig igen nagy jelentősége volt a magyar szellemi életre nézve. Az ő nyilatkozata hatással volt költőinkre, Kazinczyra, Berzsenyire, Bajzára, Kölcseyre, s ennek a fatalisztikus felfogásnak ellenhatása volt a Széchenyi-mozgalom, ez a nagy fordulat szellemi életünkben. (Lásd Pukánszky Béla: Herder intelme a magyarsághoz. Egyetemes Phil. Közlöny, 1921, XLV. évf., 35—39. és 83—90. l.)

A *Gazdaságos tanulás*-nál nincs megemlítve sem Pekár Károly, sem Révész Géza cikke, pedig Pekáré az első irodalmunkban erről a kérdésről, s nagyon jó tájékoztató. *Csécsi*-nél nincs említve Horváth Cyrill könyve „Csécsi-világ Patakon", pedig ez a magyar pedagógia története szempontjából érdekes. *Horváth Cyrill* csak egy szerepel a lexikonban: a filozófus, holott két Horváth Cyrillről kell szólni, már azért is, hogy a kettőt ne vélhesse senki egy személynek. Horváth Cyrill irodalomtörténész kimaradt, pedig Alszeghy Zsolt, Bartha József, Császár

Elemér benne vannak, s Horváth Cyrill, ki sokáig volt középiskolai tanár és igazgató, nemcsak irodalomtörténeti tankönyvet írt, hanem pedagógiai dolgozatokat is.

Bakulé-ről több van a lexikonban, mint *Baden-Powell*-ről vagy *Freud*-ról, pedig ezek jelentősége jóval nagyobb. Bakuléről meg kell jegyeznem, hogy segítője annak a cseh törekvésnek, mely a magyarság szellemi alkotásait cseh szellemi tulajdon gyanánt igyekszik föltüntetni. Növendékeivel énekelőadásokat mutat be, s ekkor növendékeinek egyike-másika magyar ruhában van, s ezt is cseh nemzeti öltözetnek tünteti fel, a magyar dalokat (minők például „Azt mondják, nem adnak engem galambomnak", „Piros, piros, piros") cseh szöveggel énekelteti, mint cseh dalokat. A külföldön ezeknek nagy sikerük van, de mindezt betanítani (különösen 15—18 éves tanulóknak) nem olyan nagy dolog, még ha Ferrière könyvet is ír róla. Freudról és elméletéről mégis többet szeretne tudni az olvasó, s ez mindenesetre jelentékenyebb is, mint Bakule működése.

Bárczy István munkásságáról kevesebb szó esik, mint például *Bardócz Pál*-éról, ki igen szorgalmas segédmunkása volt a fővárosi tanügynek, de semmiben sem volt kezdeményező és eszmetermelő, mint Bárczy. Bárczy munkássága be van olvasztva a „Budapest székesfőváros közoktatásügye" című cikkbe, de Bárczy nevének említése nélkül. Mielőtt Bárczy átvette a főváros tanügyének vezetését, 20 évig egyetlen új iskola sem épült. Bárczy öt év alatt többet épített, mint elődei 20 év alatt, s modern stílust vitt bele az iskolaépítésbe. Sehol sincs említve Bárczy nagy elaborátuma a fővárosi iskolaügy fejlesztéséről, pedig ő a kezdeményezője és megvalósítója egy sereg reformnak a főváros tanügyi életében. Ez ma még köztudomású, de ha a lexikonok nem fogják fölemlíteni, vagy másoknak tulajdonítják ezeket, akkor lassan feledésbe megy, pedig ez ellenkezik a történelmi igazsággal.

Baudouin, Claparède, Coué egyes munkái magyarul is megvannak, s mégis csak francia nyelvűek vannak idézve. Minden gondosság mellett sajtóhibák is csúsztak be, így: *Erdmann Benno* a helyes, nem Bruno, *Horneffer*, nem Hornesser, különben mind a két Horneffer el is maradhatott volna.

Mindezek azonban nem súlyos hibák, s könnyen ki is javíthatók a II. kötethez csatolható függelékben.

Ezzel szemben a Magyar Pedagógiai Lexikon jóval felülmúlja a lexikonok átlagos színvonalát úgy az anyag kiválasztása, mint földolgozása tekintetében.

Cikkeinek legnagyobb része úgy tudományos tartalma, valamint a feldolgozás formája tekintetében nemcsak kifogástalan, hanem valóságos tudományos és irodalmi értéket jelent. *Kemény Ferenc* szerkesztőt a cikkírók kiválogatásában és a cikkek anyagának megválogatásában hathatósan támogatták pedagógiai életünk hivatott vezérei: *Finászy Ernő* és *Kornis Gyula*, s bár ők maguk kevés cikkel szerepelnek, de kezük nyoma meglátszik az egész lexikonon. Elsőrangú szakemberek írták az egyes cikkeket, de a legtöbbet mégis *Prohászka Lajos* egyetemi magántanár, a lexikon segédszerkesztője, *Várkonyi Hildebrand* szegedi egyetemi tanár, *Kenyeres Elemér* egyetemi magántanár s *Nagy József*

Béla, a Magyar Paedagógia szerkesztője, írták. Ez mutatja egyúttal, hogy itt már egy fiatalabb nemzedék jutott szóhoz, s mutatja be széleskörű tájékozottságát, nagy tudását, a tudomány újabb eredményeinek fölhasználását s a kor szükségleteinek teljes megértését.

A Magyar Pedagógiai Lexikon terjedelme éppen megfelel a mi mai igényeinknek. Nem oly terjedelmes, mint például a német Roloff-, vagy Schwartz-féle, melyek négykötetesek, de nem is túlrövid, minő például a Hehlmann-féle Pädagogisches Wörterbuch. Két kötet nekünk éppen elég. A kötetek alakja is kitűnő, könnyen kezelhető, nem túlnagy, megfelel az ember kezének, mert könnyen lapozható, ami a keresésnél fontos. Nagyon jó, hogy csak két hasábos, s így a sorok nem túlságos hosszúak, a szem nem fárad el, s nem túlrövidek, nem kell ugrándoznia a szemnek. A betűk jól olvashatók, a papiros jó, nem fénylő, a kötés erős és szép. Így tehát a Magyar Pedagógiai Lexikon úgy külső kiállításánál, valamint belső értékénél fogva nagy nyeresége pedagógiai irodalmunknak, s ma minden pedagógusra nézve valóban nélkülözhetetlen. A Magyar Pedagógiai Társaságnak maradandó erdeme, hogy ezt a lexikont életre segítette; hálával tartozunk érte úgy a szerkesztőknek, valamint a cikkek íróinak gondos és értékes munkájukért, a kiadónak a szép kiállításért. *Weszely Ödön.*

Magyar Minerva. A magyarországi múzeumok stb. évkönyve. Kiadja az Orsz. Könyvforgalmi és Bibliográfiai Központ. VI. köt. 1930—31. Budapest, 1932, IX+976 l.

Minthogy ennek a munkának tavaly megjelent I. részét e helyen már ismertettük (l. *M. P.* 1932-i évf. 82—83. l.) és az immár teljes egészében előttünk levő műnek magyar vonatkozású része (*Göd—Zsámbék*, 400—684, *Pótlások* 685—92) ugyanazon elvek szerint készült, beszámolónkban ezúttal a külföld szempontjából felette időszerű és fontos részére szorítkozunk, a kimerítő német kivonatra: *Ungarische wissenschaftliche Sammlungen* (693—826). Ezt Pasteiner Iván 1932 decemberéről keltezett jól tájékoztató előszavának bővített német fordítása előzi meg; amelyet betűrendben követnek azok a tudományos intézetek és gyüjtemények, amelyek a külföldet elsősorban érdekelhetik. A levéltárak felsorolásában az a szempont volt irányadó, hogy mindegyik csoport egy-egy jellegzetes típussal legyen képviselve. Bíráló tisztünkből kifolyólag szólnunk kell a fordításról is, amely általában sikerült, folyékony, hellyel-közzel azonban nem felel meg egyéni ízlésünknek. Manapság, amikor a németek is féltékenyen őrködnek nyelvük tisztasága felett, e jogos törekvésre való tekintettel lehetőleg kerülni kellene a felesleges, most könnyen pótolható idegen szavakat. *Prinzipien* (696, e helyett Grundsätze, *Kapitel* (697, e h. Abschnitt), *chronologische* Ordnung (737, e h. zeitliche Reihenfolge), *Akzession* (742, e h. Erwerb), *dominierend* (696 és 742, e h. vorherrschend), *Buchproduktion* (742, e h. Büchererzeugung), *Dotation* (743, e h. Beitrag, Zuschuss), *Etatjahr* (743, e h. Haushaltjahr, Voranschlag), der Konvent *fungierte* (802, e h. wirkte, betätigte sich) stb. *Erscheinung* dieses Katalogs (742) helyett das Erscheinen a helyes, *Ausleihebibliothek* (798) helyett Leih-

bücherei. A *hiteshelyi* (516) aligha fordítható *glaubwürdig*-gel (802), ami a. m. *szavahihető, hitelt érdemlő.* Für die *Erlassung* der Verordnung (695, elég az egyik: Für den *Erlass* vagy Verordnung), statistische *Erhebungen* (695 kétszer, e h. amtliche Zählungen) stb. A 795. l. kísérleti állomás: *station d'essais*, majd: *station expérimentale*, helyesebb: *station d'expérience.*

Valóságos hangyaszorgalomról tanuskodik a Névmutató (827—93) és a szakcsoportok szerint táblázatokba foglalt Szakmutató (895—969): mindkettőben a *-gal jelölt lapszám a németnyelvű szövegre utal. Ez utóbbinak III. csoportja: Filozófia, Pszichológia (907—8), IV. csoportja: Pedagógia, Oktatásügy (908—14). Itt hiányzik az Orsz. Református és az Orsz. Evangélikus Tanáregyesület, az Orsz. Gyermekvédő Liga és a *német* birodalmi reáliskola, amelyet még nagyobb terjedelemben kellett volna felvenni, mint a magyarban, ahol négy sor jutott neki. A német részben nem találtuk meg a Goethe-szobát (82) és a Magyar Goethe-Társaságot (292), továbbá az egyetemek német nyelvtudományi intézeteit, illetőleg germán filológiai szemináriumait.

Aki, mint e sorok írója, tapasztalásból tudja, hogy ilyen gyüjteményes munka ezernyi adatának rendszeres feldolgozása mennyi fáradsággal és nehézséggel jár, az talán akadékoskodásnak beillő megjegyzései ellenére némi illetékességgel megállapíthatja, hogy a *Magyar Minerva* tudományos és gyakorlati tekintetben kiváló alkotás, amelyért tisztelet és elismerés jár ki mindazoknak, akik a mű sikere érdekében szellemileg olyan önzetlenül buzgólkodtak és anyagi támogatással megjelenését biztosították. Azoknak a kishitűeknek, akik folyton sopánkodnak, nem ajánlhatjuk eléggé: forgassák szorgalmasan ezt a szép kötetet, a magyar kultúrának, megszámlálhatatlan értékes adatának duzzadó tárházát, mert akkor szinte észrevétlenül bizodalom fog térni lelkükbe, annak láttára, hogy Magyarország *van.* *kf.*

Szenes Adolf: A számtan- és algebratanítás vezérkönyve. (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára. III.) Szeged, 1932. Ára 5 pengő 60 fillér.

A gyakorló polgári iskola tanártestülete hézagpótlónak és igen értékesnek ígérkező módszertani vezérkönyvek sorozatát nyitotta meg e munkával. Hézagpótló lesz e könyvsorozat, mert az egyes tantárgyak középfokú tanításának újabb módszerével eddig nálunk legfeljebb csak egyes rövidebb folyóiratcikkek foglalkoztak; összefoglaló vezérkönyvek hiánya nagyon is érezhető volt. De értékesnek is ígérkeznek e könyvek, mert az arra leghivatottabb szakemberek, a gyakorló polgári iskola tanárai dolgozzák fel bennük módszeresen a polgári iskola tananyagát.

A sorozatnak ezen első könyvéhez, mely a mennyiségtantanítási vezérkönyv első kötete (a második kötet *Kratofil Dezsőtől* „A mértan- és könyvviteltanítás vezérkönyve" címmel a közel jövőben jelenik meg) *Imre Sándor* írt bevezetést. Ez a bevezetés bölcsen mutat rá a módszer helyes értékelésére. A módszer maga még nem az egész pedagógia. A módszer túlbecsülése vagy valamely módszer korlátlan egyoldalú uralma épp olyan hiba, mint a módszer teljes hiánya. Továbbá a módszernek egyéninek kell lennie, de a nevelés egye-

temes elvei alapján kell felépülnie, ami azután az eltérő módszereket is lényeges pontokban egységessé teheti. Ezekben foglalja össze Imre Sándor a multnak a jövőben is érvényesítendő módszertani tanulságait, és valóban ezen elveket kell szem előtt tartanunk a jelen módszertani könyv értékelésénél is.

Szenes e könyvében a *munkaiskola* módszerét alkalmazza, amely módszernek a mennyiségtan tanítása éppen egyik legkínálkozóbb területe. Kétségtelen, hogy más módszerrel is lehet eredményt elérni, hiszen a ma működő tanárok sem a munkaiskola módszerével tanulták egykor azt, aminek most a tanítására vállalkoznak. Sőt a teljes és eredményes autodidaxis sem ritka eset. Mégis el kell ismernünk, hogy a munkaiskola módszere az eddigi módszereknél jobban megfelel a gyermek természetes hajlamainak, nagyobb érdeklődést kelt, kevesebb fáradsággal jobban rögzít, az élettel, a gyakorlati alkalmazással szorosabban összefügg. Viszont a munkaiskola módszerének minden előnye mellett is van egy éppen nem jelentéktelen hátránya, tudnillik szélsőséges és egyoldalú alkalmazása esetén nagy időveszteséggel jár, igen lassan halad előre, amit a munkaiskola fanatikusai is kénytelenek elismerni. Már pedig valamely módszernél éppen nem közömbös, hogy mennyi időt igényel, sőt minden módszerrel szemben egyik lényeges követelmény, hogy minél rövidebb idő alatt minél többet nyujtson. Kötött tanterv és adott óraszám mellett tehát csak oly mértékben alkalmazhatjuk a munkaiskola módszerét, amennyire az említett adottságok lehetővé teszik.

Mindezeknek Szenes, mint tapasztalt gyakorlati pedagógus, teljesen tudatában van. Józan mérséklettel alkalmazza a polgári iskola megadott kereteihez a munkaiskola módszerét, kerülve annak szélsőséges egyoldalúságait. Szükség esetén nem vonakodik igénybe venni a kérdve kifejtés vagy a magyarázat módszerét sem (v. ö. 67—8. l.). Könyve érdekes áttekintést nyujt a számtantanítás történetéről, módszereiről. Tárgyalja a becslés, mérés, grafikus ábrázolás, az iskolai dolgozatok módszerét és módszeresen feldolgozza a polgári iskolai számtantanítás egész anyagát. Tankönyvét nemcsak a polgári iskolai tanárok, hanem a középiskolai tanárok és tanárjelöltek is nagy haszonnal forgathatják. Ez a sikerült kezdet figyelmet kelt és bizalmat ébreszt a sorozat további kötetei iránt is.

Somogyi József.

Dr. Méhes Gyula: Kémiai kísérletek. Vezető a serdültebb tanulóifjúság számára a kémiai kísérletek végrehajtásában. Bpest, 1932. A szerző kiadása. (226 l.)

A szerző hézagpótló és valóban időszerű könyvet adott a magyar serdültebb tanulóifjúság kezébe. Hézagpótló ez a munka, mert megjelenése előtt nem volt a magyar könyvpiacon ifjúságnak való kémiai gyakorlókönyv és időszerű, mert a természettudományok tanításának modern módszere ma már nehezen tudott nélkülözni minden igényt kielégítő kísérleti vezérfonalat, mikor a kémiai jelenségek helyes megfigyelését és értelmezését nemcsak a tanár kísérletei alapján várjuk a tanulótól, hanem legalább részben a saját tevékeny munkájával

kapcsolatos olyan logikai folyamatoktól is, melyeket az átélés ténye tesz felbecsülhetetlen értékűvé.

Méhes könyve megbízható vezetőül kínálkozik ebben a magasabbrendű tanulói munkában. A könyv bevezető része a nyugodt kísérletezés érdekében szükséges általános tudnivalókra hívja fel a figyelmet, majd néhány nélkülözhetetlen gyakorlati eljárással ismertet meg, üvegtechnikai műveletekkel, üvegcsövek kapcsolásával stb., hogy a tanuló maga is összeállíthassa készülékeit. Azután kézenfogja az érdeklődő és dolgozni akaró ifjút, lépésről-lépésre vezeti be a középfokú iskolák ásványtanának, illetőleg szervetlen kémiájának tantervi anyagába, sőt még azon túl is, és gondos előkészítés után biztosítja a további tevékenységre buzdító sikert. Minden kísérlet előtt felsorolja az éppen használandó eszközöket és anyagokat, legapróbb részletességig leírja a készülékek összeállítását, a kísérlet menetét és egyébként is világosan magyarázó szövegét kifogástalan, beszédes rajzokkal kíséri.

Ilyen vezetés csak a tárgy és tanuló igaz szeretetéből fakadhat, mely céljának megfelelően mindig előbbre mutat, mindig többet nyujt, de nem mulaszt el fékezni, óvatosságra inteni, sőt visszatartani sem ott, ahol a felügyelet nélkül kísérletező tanulót veszedelemtől félti. A felvett kísérletek nagy száma különben is bőséges válogatási lehetőséget nyujt a tanuló számára. Bármelyik kísérletet hajtja végre, ismereteit gyarapítja, tudását mélyíti, gyakorlati érzékét fejleszti és tiszta örömöket szerez.

A szerző úttörő és lelkiismeretes munkájával nagy szolgálatot tett a kémiatanítás ügyének. Megérdemli, hogy tetszetős külsőben megjelent könyvét felkaroljuk és eljuttassuk rendeltetési helyére: a serdültebb ifjúság kezébe. *Ke.*

Bene Lajos: Számolástanítás az elemi iskola I. osztályában. A szerző kiadása. (16-r., 80 l.)

A szerző e kis könyvecskéjével a népiskola első osztályának számolástanítását akarja sikeresebbé tenni. A szerény igényekkel fellépő könyvecske néhány fogyatékosságát és értékét röviden a következőkben foglalom össze.

A szemléltetéssel kapcsolatban nem elegendő azt mondani, hogy mindennel lehet és kell szemléltetni, ami a gyermek környezetében van, hanem ha már a Rappai-féle korongokról beszél, akkor érinteni kellett volna röviden mindazokat a szemléltető eszközöket, amelyeket nézete szerint sikerrel lehet használni. Elemi hibát követ el, amikor több esetben előbb szólítja a gyermeket és csak azután teszi fel a kérdést. Olyasmit is közöl, amit a gyermekek maguktól is tudhatnak. Következetlen az értékmeghatározásban. Egyszer azt mondja a fillérről, hogy kevesebbet ért, máskor pedig azt, hogy „van is ám ennek értéke". Nem követi az Utasításnak következő pontját: „Az egytől ötig terjedő számok egy tanítási egységet alkossanak, a többi számokat egyenként tanítsuk." Helyesebbnek tartom ugyan az Utasításnak ezt az álláspontját, azonban a szerző felfogása szerint is lehet dolgozni.

A könyv értékei közül a következőket emelem ki. Példát mutat arra, hogyan kell egy kis didaktikai egységet alaposan feldolgozni. A szerző tud a

számokról a gyermekek gondolkodásának és érdeklődésének megfelelően beszélni. Ahol lehetséges, derült hangulatra törekszik. Helyesen teszi, hogy a lehetőséghez képest játékkal is élénkíti tanítását. Erkölcsi vonatkozásokat is alkalmaz. Helyesen törekszik arra, hogy minden gyermek részt vegyen a munkában: „Minden gyermeknek kell valamit megneveznie." Jól mondja, hogy „a tanulókat a számolás-tanulásba cselekvőleg vonják be, necsak feleljenek". Helyesen kapcsolja össze a számolást a kézimunkával és a rajzzal. Gyakorlatiasságra törekvő kis könyvecskéjét haszonnal forgathatják az érdekelt tanítók. *Frank Antal.*

Urbán Barnabás: A középiskolai matematika és fizika tanításának szerepe a világnézet kialakításában. Sárospatak, 1932.

Rövid, jól átgondolt tanulmány, melyet a matematikus tanárok és a pedagógusok figyelmébe egyaránt ajánlhatunk. A szerző mindjárt a mű elején az idealisztikus világszemlélet mellett tör lándzsát. A középiskolának egyik legfontosabb feladata, hogy a tanulóban ennek a világnézetnek kifejlődését megalapozza. Természetesen nem alakulhat ki a tanulóban kész, kiforrott világnézet, de a helyes irányban való fejlődést a középiskolában kell biztosítani. Pauler szerint: „a világnézet nem külön tantárgy, hanem minden tantárgyat, sőt minden nevelési behatást átható princípium kell, hogy legyen". Ebből a tételből indul ki a szerző és megállapítja, hogy a fizika tanításának — ellentétben a mechanisztikus fölfogással — „a mindenható szellem létezésére kell vezetni, aki a mindenséget a legtökéletesebben megalkotta". Örömmel olvassuk a szerző állásfoglalását (26. lap) az ellen az elterjedt fölfogás ellen, hogy a matematika tanítása az életre haszontalan, tehát a középiskolába nem való. Sajnos, ennek a közfelfogásnak a nyomása alatt a matematikát máris lefokozták másodrendű tantárggyá azzal, hogy az érettségi vizsgálat követelményei közül kihagyták a matematikai dolgozatot. A szerző helyesen fejti ki, hogy a középiskolának az ideális célokért való fogékonyságot és a tudományos lelkületet is meg kell teremtenie. *V. P.*

Ernst Dimnet: Die Kunst des Denkens. Übertragen und bearbeitet von *Cl. T. Schweiger.* 1932. Herder-Verlag. (300 l.)

Lehet-e a gondolkodásra valakit tanítani? Van-e a gondolkodásnak művészete? A gondolatoknak mint ilyeneknek igazsága mindig azonos: a logika maga független a gondolkodástól. Az igazság megragadásának pszichológiai feltételei azonban alkalmas eszközökkel fokozhatók: a gondolkodásmódnak „művészete" kellő gyakorlat és útmutatás alapján folyton javítható. Erre nézve rendkívül hasznos gyakorlati tanácsokat nyujt Dimnet szellemes könyve: mintegy a gondolkodás pszichológiai bölcseségének foglalata. Kiindul a gondolkodás természetének vizsgálatából, majd szemléletes módon, sok érdekfeszítő példa kapcsán, megmutatja a gondolkodás mindennapi akadályait, majd a gondolkodás segítőeszközeit; végül a teremtő gondolkodás lelki talaját elemzi. Könyve kitűnő eszköze az önismeretre és az autonóm lélekformálásra való

törekvésnek. A filozófiai propedeutika tanárának különös segítséget és termékeny szuggesztiókat nyujt. *K.*

Franz Ehrle: Die Scholastik und ihre Aufgaben in unserer Zeit. Zweite Auflage, besorgt von *Fr. Pelster.* 1933. Herder-Verlag. (100 l.)

Ehrle kardinális, a skolasztika történetének nagy búvára, ebben a munkában világosan és tömören végignyomozza a sklosztikus filozófia fejlődését napjainkig. Először a skolasztika két fővonását vizsgálja: egyrészt a kereszténység kinyilatkoztatáshoz, másrészt az aristotelesi filozófiához való viszonyát. Ezt nyomozza aztán tovább a skolasztika fejlődésének különböző korszakaiban, míg végül a skolasztika jelen feladatait tűzi ki. A könyvhöz hozzácsatolja az Aquinói Szent Tamás filozófiájára vonatkozó pápai bullákat és enciklikákat, melyeket megfelelő magyarázatokkal kísér. A mű főképen a főiskolai ifjúság számára készült, hogy ez mélyebb bepillantást nyerhessen belőle a skolasztikának lényegéről és mai feladatairól. *K.*

Gustav Schnürer: Die Anfänge der abendländischen Völkergemeinschaft. Herder-Verlag. 1932. 320 lap. (A Geschichte der führenden Völker c. vállalat egyik kötete.)

A szerző világos és plasztikus képet tár elénk a nyugateurópai népek kultúrközösségének kialakulásáról: a germán törzseknek a római birodalomba való benyomulásáról, a középkori kultúrának az antik római örökségből való fokozatos kibontakozásáról s ennek a kereszténységgel való egybeolvadásáról. A nevelés középkori multja iránt érdeklődő különösen beható és egységes képet kap Nagy Károly kultúrpolitikájáról s ennek az ő hatalmas személyiségében rejlő indítékairól. A politikai történet hátteréből mindenütt kellő hangsúllyal domborodnak ki a művelődési elemek is. A könyv a középkori neveléstörténet számára kellő politikai és művelődéstörténeti háttérül szolgál. *K.*

Alice Descoeudres: L'Éducation des enfants arriérés. Számos ábrával. (Collection d'actualités pédagogiques.) Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. (K. 8.-r., 416 l.) — Ára 6 svájci frank.

Könyvét, melyről Pierre Bovet, a genfi egyetem híres tanára a legnagyobb elismerés hangján ír, a szerző mea culpával kezdi. Az előbbi két kiadásban t. i. könyvének Az abnormis gyermekek nevelése *(L'Éducation des enfants anormaux)* volt a címe. Erre Robin *L'enfant sans défauts* című művében ezt írta: „... miért kell annyira megalázni a fiatal lelkeket a rendellenességnek rájuk bélyegzésével?!" És Descoeudres, akinek könyvét előbbi két kiadásában német, angol, spanyol, lengyel nyelvre lefordították, alázatos lélekkel beismeri, hogy tévedett. Robinnek igaza van, az *abnormis* szót a gyermekre nem szabad alkalmazni, sőt ki kell a pedagógiából egészen törülni, mert nevelőmunkánk éppen arra irányul, hogy rendellenességükből, abnormitásukból kiemeljük az ilyen gyermekeket.

Ha mármost ez a kiemelés sikerül és mi mégis abnormis egyéneknek nevezzük őket s ilyen bizonyítványokat állítunk ki nekik, önmagunkkal kerülünk

ellenmondásba és a későbbi életben való boldogulásukat nehezítjük meg növendékeinknek, jóllehet éppen arra vállalkozik a gyógypedagógia, hogy a későbbi megélhetést megkönnyítse nekik. Ezek belátása után Descoeudres harmadik kiadásban megjelent könyvének ezt a címet adta: *Az elmaradozó gyermekek nevelése.* Megható ez az őszinte beismerés, különösen akkor, ha tudjuk, hogy a szerző a gyógypedagógián kívül a lélektanban is az egész művelt világon elismert nevet vívott ki magának és *Le développement de l'enfant de 2 à 7 ans* című, második kiadásban megjelent művét a kiváló pszichológiai munkák közé sorozzák (nálunk Kenyeres Elemér ismertette igen részletesen a Néptanítók Lapja 1923-i évfolyamában). Állásfoglalása megfontolásra fogja késztetni a többi gyógypedagógiai intézeteket és iskolákat is, hogy a gyermekekre megbélyegző kifejezéseket törüljék ki szótárukból és bizonyítványaikból.

De lássuk a művet magát. Itt is új hangokat üt meg a szerző. Azt mondja, hogy a gyógypedagógiát nem kell elválasztani a népiskolától; ellenkezőleg: közelebb kell hozni a népiskolához, hogy ez is minél jobban felhasználhassa a gyógypedagógia eredményeit, vívmányait. Mélyebb megfontolás után ebben a véleményében is igazat kell adnunk a kitűnő szerzőnek.

Művének beosztásában a gyógypedagógiai elgondolást tartja szem előtt. Az általános bevezetés, történeti visszapillantás után elsőnek tárgyalja az érzékszervek és a figyelem nevelését. Itt főleg azokat a játékokat ismerteti, amelyek ezelőtt két évvel a Kisdednevelésben magyarul is megjelentek. Aztán a tornát tárgyalja, majd a kézügyesítést, a rajzot és csak ezután tér át a beszéd- és értelemgyakorlatokra, olvasásra, helyesírásra, számolásra, vagyis az úgynevezett elméleti tárgyakra.

Egyik fejezetében, mikor az erkölcsi nevelésről beszél, sajnálkozik azon, hogy sok olyan gyermek van még, akinek ugyan nehéz és kínos az elemi iskolai tanítás, de akiket a különiskolákba *(école spéciale,* ahogy ők a kisegítőiskolákat nevezik) mégsem lehet áttenni, mert nem maradtak el annyira, hogy áttételük indokolt volna, pedig itt csakhamar a legelsők közt lennének.

Ezekből is láthatjuk, hogy a szerző könyve sok tekintetben új utakon jár és sok megfontolni való eszmét hoz a gyógypedagógusoknak. *Éltes Mátyás.*

Robert Reigbert: Ausdruckspsychologie und praktische Pädagogik. Mit 27 Übersichten im Text, einem physiognomischen Beobachtungsbogen, 3 Schriftproben und 2 Persönlichkeitsbildern. Weimar, 1929. Hermann Böhlaus Nachfolger. (8-r., VIII+151 l.)

Lavater fellépése óta a német irodalomban lassankint gyökeret vert a gyakorlati emberismeret kérdésének kutatása. Az utóbbi évtizedekben egyremásra jelentek meg különféle szerzők fiziognómikai munkái, melyek több-kevesebb eredménnyel igyekeztek megoldani az emberismeret problémáját. A megoldás azonban mai napig sem sikerült, bár ez a tudományág a XIX. század eleje óta kétségtelenül nagy lépésekkel haladt előre.

A további fejlődés lehetőségének Reigbert munkája vetette meg alapját azáltal, hogy a fiziognómika kifejezéslélektani jelentőségét hangsúlyozva,

a különböző fiziognómikai rendszereket tudományosan egységesítette és gyakorlati alkalmazhatóságuk módját közelebbről megjelölte. Reigbert felfogása szerint semmi akadálya sincs annak, hogy a tudományos fiziognómika — mint tudományos kifejezéslélektan, illetőleg gyakorlati pedagógiai emberismerettan — bevonuljon az iskolába és mindennapi alkalmazást találjon a gyakorlati nevelésben. Ezt úgy gondolja, hogy Martin embertani mérésmódszere alapján a tanulók adatait összeállítja és fiziognómikai testtényezőiknek egyéb adataival összhangzatba hozván, a talált szimptómák értékét fiziognómikai jellemképben foglalja össze, melyet kiegészít a tanulók írásának grafológiai jellemképével. Ennek megtörténte után — a régi jellemlapokhoz hasonlóan — egységes jellemképet szerkeszt és Ewald eljárása szerint megállapítja a tanulók jellemének szerkezetét, melyet rövid formulával fejez ki. Reigbert széleskörű és alapos irodalmi tanulmányok után állította össze pedagógiai emberismerettanát, mely Hermann Nohl idevonatkozó értekezése mellett (Nohl—Pallat: Handbuch der Pädagogik II, 51—71.) az első ilyen természetű tudományos rendszerezés és sok megszívlelhető gondolatot tartalmaz, de körülményessége és formalizmusa miatt nem valószínű, hogy a gyakorlatban általános alkalmazást találhat. *Arday Pál.*

Friedrich Hermsmeier: Experimentell-psychologische Untersuchungen zur Charakterforschung. (Zeitschr. f. angew. Psychologie. Bh. 55.) Leipzig, J. A. Barth, 1931. (XII+230 l.)

A szerző húsz, 13—14 éves fiún végzett összehasonlító jellemvizsgálati kísérleteket egy hallei népiskolában. Tudatában van annak, hogy kevés kísérleti személlyel dolgozott, de annál több oldalról volt alkalma velük kísérletezni s az eddigi idevágó kutató módszereket kipróbálni, valamint fesztelen személyes érintkezésben őket kiismerni. Egyénenként kísérletezett velük. Bámulatos körültekintéssel igyekezett minden lehetséges hibaforrást minél jobban kikerülni, például azt, hogy a szülők, tanítók befolyása ne érvényesüljön, a gyermekek ne zavarják egymást stb.

A kísérletek során megvizsgálta az általános intelligencián, emlékezőképességen stb. kívül az erkölcsi fogalmak, valamint az erkölcsi érzelmek fejlettségi fokát. Főleg Fernald módszerét alkalmazva, kis történetek szereplőinek erkölcsi viselkedését bíráltatta meg a kísérleti alanyokkal, egyénenként részletkérdésekkel nyomozva a motívumok struktúráját az erkölcsi értékelésben. Az e korra érvényes sok apró általános megállapítás közül legfontosabb az, hogy az erkölcsi értékeléseket e korban elsősorban egoisztikus-eudaimonisztikus, másodsorban altruisztikus-utilisztikus és csak jóval kisebb számmal altruisztikus-eudaimonisztikus és egoisztikus-utilisztikus motívumok vezetik. Az erkölcsi fogalmak megkülönböztetésének képessége fejlettebbnek mutatkozott, mint más kutatások alapján e kortól várhattuk volna.

A kutatások alapos körültekintése mintaszerű, de az eredményekben alig mond olyant, amit más kutatók a serdülés előtti korra meg nem állapítottak volna. A struktúrelemzések eléggé elmosódottak. Kár, hogy a 13 éveseket nem

választotta külön a 14 évesektől, hiszen a 13 éves kor olyan fordulópont (*Erregungsphase*), amelynek a fejlődésben egészen különös jelentősége van.

Kempelen Attila.

Wilhelm Hehlmann: Pädagogisches Wörterbuch. Alfred Kröner-Verlag. Leipzig, 1931. (K. 8-r., VIII+236 l.) Ára vászonkötésben 3·50 márka.

Ez a kis könyvecske — a *Kröners Taschenausgabe* című könyvsorozatnak 94. kötete — voltaképen pedagógiai zseblexikon. Némi hasznosságot nem lehet elvitatni tőle, de szűk terjedelme miatt természetesen igen sokszor cserben hagyja vagy csak hiányos módon tájékoztatja a hozzá fordulót. *Baint* pl. hiába keressük benne. *Barth* Pál művei közül csupán neveléstörténetét említi. Csehszlovákiának, Finnországnak majdnem egy-egy teljes hasábot juttat, Magyarországnak semmit; igaz, hogy Romániát és Jugoszláviát is teljesen mellőzi. Aránybeli és utalási hibát futólagos lapozással is találhatunk a műben. *Linde* például csak hat sort kapott, bár a személyiség pedagógiájának egyik vezéralakjaként szerepel, *Gaudig* ellenben másfél hasábon van méltatva. A *Persönlichkeitspädagogik* címszó alatt Linde neve elő sem fordul. A *Lehrfächer* címszó a *Fächer*re utal, a *Fächer* pedig visszautal a *Lehrfächer*re. *Fénelon* és *Jacotot* neve kétszer is rosszul van írva: *Fénelon*nak és *Jakotot*nak. A Függelékben tanácsot ad a szerző a kezdőknek a pedagógia tanulmányozásának módjára, áttekintést nyujt a német pedagógiai irodalomról, felsorolván a főbb összefoglaló gyüjteményes vállalatokat és a nevezetesebb pedagógiai folyóiratokat. Neveléstörténeti adatok időrendi összeállítása, a német iskolarendszer szemléltető ábrázolása, valamint 16 régi és újabb kiváló pedagógus arcképe rekeszti be a kis kötetet. *N.*

Új magyar könyvek és füzetek.

Julius Kornis: Education in Hungary. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University. New York City, 1932. (N. 8-r., XII + 290 l.) — Ára 10 pengő.

Mitrovics Gyula: A neveléstudomány alapvonalai. Debrecen, Budapest. 1933. Csáthy Ferenc rt. egyetemi könyvkereskedés. (N. 8-r., XII + 340 l.) — Ára 12 pengő.

Dr. Weszely Ödön: Pedagógia. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban. Második, átdolgozott kiadás. (Tudományos Zsebkönyvtár 171—172 a—b.) Bp., 1932. Révai-kiadás. (16-r., 192 l.)

Piroska Benes: Gräfin Therese Brunszvik und die Kleinkindererziehung ihrer Zeit. (Symposion-Könyvek 16.) Szeged, 1932. Szeged városi nyomda és könyvkiadó rt. (N. 8-r., 172 l.)

Pedagógiai Szemináriumok. III. kötet. A természeti és gazdasági ismeretek, ének, rajz, kézimunka és a testgyakorlás köréből. Sajtó alá rendezték: **Kehrer Károly** és **Krehnyay Béla.** Bp. 1932. Hollóssy János nyomása. (18-r., 296 l.) — Ára 7 pengő.

Franz Kemény: Erziehung und Unterricht in Ungarn nach dem Weltkrieg. (Sonderdruck aus der Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, International Education Review, Revue Internationale de Pédagogie; Jahrgang 1932/1933, Drittes Heft. (Verlag J. P. Bachem G. m. b. H. Köln. (N. 8-r., 396—408. l.)

Laurentzy Vilmos dr.: Új magyar iskolapolitika. Bp., 1933. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 52 l.) — Ára 1 pengő 20 fillér.

Vitéz Ligety István: A katolikus tanító eszményképe. Tanulmány a vallás-erkölcs népiskolai pedagógiájáról. Eger, 1932. Az Egri Keresztény Sajtószövetkezet kiadása. Egri érseki líceumi könyvnyomda. (K. 8-r., 138 l.) — Bolti ára fűzve 4, kötve 5 pengő.

Nemesné Müller Márta: A gyermekszoba mindennapi kérdései. (Szülők Könyvtára. Szerkeszti *Imre Sándor*. 13—14. szám.) Bp., 1933. A Studium kiadása. (16-r., 68 l.) — Ára 1 pengő 80 fillér.

Olasz Péter S. J.: A serdülő fiú a magyar regényben. Bp., 1932. A Korda rt. kiadása. (N. 8-r., 100 l.)

François d'Olay: Un maître français de l'histoire hongroise: Edouard Sayous. Avec 18 illustrations et facsimiles. Bp., 1933. Édition de la Fédération Nationale Hongroise. (N. 8-r., 100 l.)

Dr. Papp Ferenc (szerk.): **Az Országos Református Tanáregyesület Évkönyve az 1931—32. egyesületi évről.** Debrecen sz. kir. város és a Tiszántúli Református Egyházkerület könyvnyomda-vállalata, 1932. (N. 8-r., 58 l.)

Pestalozzi levele stanzi nevelési kísérletéről. Fordította és bevezetéssel ellátta **dr. Szemere Samu.** (Különlenyomat a Kisdednevelés 1932. évi 6—11. számából.) Bp., 1932. A Kisdednevelés kiadása. Dunántúl pécsi egyetemi könyvkiadó és nyomda rt. (N. 8-r., 28 l.)

Szenes Adolf: A számtan- és algebratanítás vezérkönyve. A bevezetést írta: *Imre Sándor*. (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára III. Mennyiségtanítás az élet iskolájában. I. rész.) Szeged, 1932. Délmagyarország hírlap- és nyomdavállalat rt. (N. 8-r., 192 l.) — Ára 5 pengő 60 fillér.

Dr. Szondy György: A magyar ifjúsági irodalom gyermekkora (1669—1848). (Különlenyomat a Protestáns Szemle 1932. évi 6. számából.) Kecskemét, 1932. (N. 8-r., 20 l.) — Ára 1 pengő.

Dr. Szondy György: Mit olvasson a gyermek? Az ajánlható ifjúsági irodalmi művek jegyzéke 3—14 éves korig. (Szülők Könyvtára. Szerkeszti *Imre Sándor*. 12. szám.) Bp., 1933. A Studium kiadása. (16-r., 44 l.) — Ára 1 P 60 f.

Tankó Béla: A világnézet kérdése és más tanulmányok. Debrecen, 1932. Kiadja a debreceni Bethlen Gábor-Kör. (N. 8-r., 200 l.)

A Gyermek. Das Kind. L'Enfant. The Child. XXIII—XXIV. évfolyam. 1931/32. Nagy László emlékére... Kenéz Béla, Ranschburg Pál, Domokos Lászlóné, Kemény Gábor, Máday István, Cser János és Hamvai Vilmos közreműködésével szerkesztették *Ballai Károly* és *Nógrády László*. Bp., 1932. Kiadja a Magyar Gyermektanulmányi Társaság Nagy László-Emlékbizottsága. (N. 8-r., 144 lap.)

VEGYES.

Átmeneti korszakok pedagógiája. Előttünk van egy német középiskola régi évi értesítője, amelyről nem egy időszerű vonatkozása miatt érdemes megemlékezni. Címe: *Geschichte des Altstädtischen Gymnasiums. Vierzehntes Stück. Von Michaelis 1837 bis dahin 1838. Königsberg, 1838.* Élén dr. Rupp tollából 16 negyedrét lapra terjedő értekezés: *Bemerkungen über Pädagogik in Uebergangsperioden.* (A szerző bizonyára nem sejtette, hogy vagy 100 esztendő mulva egy magyar folyóiratban fog feltámadni, egy „átmenetileg" még súlyosabb korszakban.) Bevezetőleg utal arra, hogy a nevelés „művészetének" sikerét csak a tehetség és a bírálat együttesen biztosíthatja, majd ritka emberismerettel feltárja a pedagógiai újítóknak egyik, a tapasztalat által is igazolt fogyatkozását, amellyel a mai „minden áron reformálók" táborában is sűrűn találkozunk: „A pedagógus vagy az államférfi, aki a művelődés birodalmába új ösvényt vág, figyelmét és cselekvőerejét rendszerint kizárólag vagy túlnyomóan *egy* irányra összpontosítja, amelyre a természet és a körülmények őt különösen alkalmassá teszik; arra az *egy* pontra, amelynek megvalósítására őt saját tapasztalatai és közönséges szükségletei elsősorban ösztönzik." Ezzel szemben, úgymond, a lehetőségek birodalmát minden irányban be kell járni, hogy megismerhessük, mit lehet azzal a kitűzött alapgondolattal előkészítőleg, támogatólag, fejlesztőleg egybekapcsolni. Benekéről szólva, egy évszázaddal ezelőtt leírja ezt a manapság is úntig hangoztatott és elismert tételt: „A pedagógiának már természeténél fogva a pszichológiával és az etikával együtt kell tanításokat elfogadnia: e kettős ellenőrzés alól büntetlenül sohasem vonhatja ki magát, legkevésbbé napjainkban". A bajok főforrása és az igazi haladás megbénítása azonban a *nevelési cél (Zweckbegriff)* problémájának elhanyagolásában keresendő. Egy korabeli pedagógus *(Deinhardt)* abbeli véleményével szemben, hogy „egy nép nevelésének célja az, hogy az ifjúságot azzá nevelje, ami máris a nép", szerzőnk az utóbbi mondatot így igazítja helyre: „aminek egy bizonyos időben a népnek lennie kellene". Ámde egy-egy kor jellegének felismerése, a művelődés fokának és fejlődési irányának megállapítása felette nehéz feladat, főleg ott és akkor, ahol és amikor az ellentétek már nem szorítkoznak az életnek egyetlen területére, hanem mindenütt új alapokat követelnek, amelyek híján vannak minden kapcsolatnak a megszentesített multtal, és egymás ellen küzdve, csak növelik a zavart és a bizonytalanságot. A valóság területére kell tehát lépni és állandóan a *törvény* és *természet* irányelveit együttesen szem előtt tartani. Ennek kettős fáklyája mellett sikerülni fog a nevelés célját teleológikus fogalmazásban megállapítani.

Talán nem szorul bizonyításra, hogy manapság is a vélemények és ellenvélemények által pártokra szakadt átmeneti korszakban élünk, amelyben még nem tudott kialakulni a neki megfelelő nevelés cél, fogalom és gyakorlat dolgában. Merő szélsőségek jellemzik a pedagógiai szakkörök felfogását: az egyik oldalon túlzott konzervativizmus és ragaszkodás az egyoldalú intellektualizmushoz és enciklopédizmushoz; a másik táborban túlhajtott radikalizmus, amely

szakít minden történetileg kialakult adottsággal és szinte a korlátlan szabadság álláspontjára helyezkedik. Egyik sem felel meg a kor és a nemzet jogos időbeli követelményeinek, de bízunk benne, hogy a kölcsönös belátás és a nemzeti összefogás szükséges voltának felismerése idővel meghozza a megoldást. Mi már látni is véljük a két tábor óvatos közeledését. Descartes már 300 évvel ezelőtt hirdette, hogy: *On ne peut sans danger rester étranger aux choses de son temps.*

k. f.

A Magyar Paedagogia Tartalom- és Névmutatója. Május végén megjelenik a *Magyar Paedagogia* negyven évfolyamának (1892—1931) *Tartalom- és Névmutatója* a Ferenc József-Tudományegyetem Pedagógiai Intézetének kiadásában, összeállította *dr. Tettamanti Béla* és *dr. Márer Erzsébet.*

A Tárgymutató a folyóirat összes közleményeinek felsorolását és bibliográfiai adatait, valamint a tanulmányok rövid tartalmát is magában foglalja a következő tárgyi csoportokban: I. Neveléstörténet, II. Neveléstudomány, III. A nevelés ágai, IV. Köznevelés, V. Iskola, VI. A nevelés nemzetközi vonatkozásai, külföldi nevelés- és oktatásügy, VII. Különfélék, VIII. Magyar Peadagogiai Társaság. A Névmutató fejezetei a következők: 1. Cikkírók, 2. Ismertetett művek szerzői, tárgyalt írók, 3. Folyóiratok, évkönyvek, enciklopédiák.

A körülbelül 20—22 ív terjedelmű munka ára 10 pengő. Megrendelhető dr. Tettamanti Béla egyetemi magántanárnál (Szeged, Baross-utca 2.). A megrendelőknek befizetőlapot küldünk.

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1932 december 17-én *Weszely Ödön*, majd *Kornis Gyula* elnöklésével tartott felolvasó ülésünk tárgysorán e két előadás szerepelt: 1. *Kovács Gyula: Fáy András nemzetnevelő eszméi és a százéves Bélteky-ház.* (Ünnepi megemlékezés.) 2. *Tóth Zoltán: A gyógyító neveléstudomány egysége.*

1933 január 21-i felolvasó ülésünkön *Weszely Ödön* elnökölt. Előadást tartott: 1. *Nemesné Müller Márta Beszámoló a nizzai új nevelési kongresszusról,* 2. *Lux Gyula Az idegen nyelvi szótanulás nyelvlélektani vizsgálata* címmel.

Friml Aladár elnöklése alatt 1933 február 18-án tartott felolvasó ülésünk tárgysorozata ez volt: 1. *Vincze Frigyes: Felsőkereskedelmi iskoláink és Eötvös József báró reformtervei.* (Székfoglaló.) 2. *Kovács Rezső: A tanulóifjúság lélekrajzi megfigyelése a testgyakorlati órákban.*

1933 március 18-i felolvasó ülésünkön *Kornis Gyula*, utóbb *Friml Aladár* elnökölt és két előadás hangzott el. 1. *Kiss József: Montaigne Mihály.* (Emlékezés születésének négyszázados évfordulóján.) 2. *Radák Olga: Korunk nevelésének főbb problémái.* (Székfoglaló.)

18.671. — K. M. Egyetemi Nyomda, Budapest VIII, Múzeum-körút 6. — (F.: Czakó Elemér dr.)

KORUNK NEVELÉSÉNEK FŐBB PROBLÉMÁI.

A nevelés általános érdekű kérdései mindig szívós kapcsolatokat mutatnak a kor szellemével. Természetes ez, hiszen a kor szelleme az emberi öntudat számára a világnézet perspektíváit jelenti, a világnézet pedig szükségképen öleli át tág kereteibe mindazt, ami az emberi tevékenység útjait jelöli. Így a nevelés is mindig kifejezője egy bizonyos világnézetnek s mint ilyen, magában egyesíti korának szempontjait. Ha tehát a nevelés kérdéseit s főkép a nevelés kívánalmait akarjuk szemügyre venni, e kérdés lényegének sarkpontját csakis a mai világnézetnek elemzése alapján találhatjuk meg.

A jelenkor világnézete egyre fokozottabban tágul ki a humanizmus erkölcsi eszményének kiterjesztése felé. Nemcsak az egyes ember védelmét öleli fel, nem is csupán egy-egy társadalmi osztályét, hanem kihat a nemzetközi kapcsolatok közé és a Népszövetség útján központja lesz a népek védelmének. E széles körre kiterjedt embervédelem, amely népek védelmévé fejlődik, beláthatatlan messzeségig veti előre sugarait. Új jogi kódexek, új nemzetközi törvények sarkallójává válik, új, széleskörű szervezkedés kútfeje, amely Európa egyensúlyát van hivatva fenntartani. Az emberi tekintet tehát, a ma emberének a tekintete messzi perspektívák felé indul, egyéni és nemzeti kereteiből kilépve, behatol Európa jövendő egységének alapjáig, a népek életében megvalósítandó törvényig: a legszélesebb körben érvényesített humanizmusig.

Ez a tágkörű humanizmus keletkezésében a demokratikus államok fejlődésével függ össze és testvérhajtása az általánosan színező korszerű erőnek: a szocializmusnak, amely a jelenkor világnézetében a humanitás elvének polgárjogát jelenti, a mindenki számára való egyenlőséget s az ebben való boldogulást. A szocializmus teljes térfoglalását mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy a kultúra minden területét ennek a szellemnek a befolyása munkálta át.

A szocializmus általános érdekű térfoglalása mellett egészen természetesen hat, hogy a ma emberének kritikai tudatában központi helyet foglal el a munka ideálja. Hiszen a szocializmus alapvető értékelésében erre a mérőerőre épít: a munkára mint közkincsre, mint létalapra, mint szentesítő erejére annak az eszmének, hogy egyenlő törvények igazgatják a társadalom különféle részeit. A munka mint szociális érték nyer súlypontot s ezzel általános uralma meg van pecsételve. A munka, amely a mult

KÖZOKT. TANÁCS ... AZ ORSZ...

századok folyamán jól megfért az eszköz értékében, lassanként előre vetődött s központi helyet foglalt el. Értékmérője lett az emberi valamirevalóságnak. Míg a mult századok fényes elismerésben adóztak a született jogok előnyeinek, addig a mai kor éles megkülönböztetéssel emeli ki a munka hatalmát. A ma embere csak a munkás ember ideálját tiszteli, ebben látja a haladás lehetőségét. Így nyer politikai téren is mind szélesebbkörű befolyást a régi, rangon alapuló politikai fölény helyett a munkás középosztály, sőt az alsóbb osztály kiemelkedőbb része is. A munka és a munkás ember mint ideál behálózta a művészeteket is, amint a modern művészek tárgyválasztásában és feldolgozásaikban láthatjuk. A regényirodalom széles körben foglalkozik a munkás viszonyaival, a szobrászat és a festészet előszeretettel időzik az emberi teherbírás témájánál, az izmok plasztikáját és a munkáskörnyezet hangulatát láttatva. A munka ideálja tehát hatalmas tényezőként áll a szociális világnézet előterében. A munka a törvényszabta egység a világ számadásaiban. Nem teher és nem kényszer, hanem hitvallás, amiben az ember önkifejlődésének a nyitja rejlik.

A társadalomnak a munka ideáljában való eme felolvadása elé azonban egy állandó akadály tornyosodik, amely kellő ellensúlyozás híján erkölcsi megroppanáshoz vezet. Ez a mérhetetlen disszonancia pedig ott rejlik, ahol a munkástársadalom nagy energiája a gépekkel agyonterhelt világ mechanizmusával találkozik. Ez a két ellentétes erő szinte tragikus hatalomként áll egymással szemben, ellentmondó törvényszerűségeit egymásnak szögezve. Mert míg a szocializmus egyetlen értékként az emberi munkát állítja a középpontba, addig a technikai fejlődés rohamos térhódítása az embert máról-holnapra visszaszorítja a tevékenységek köréből, ezzel mintegy meghasonlást támasztva a munkásember törekvése és a gépszerű teljesítmények világa között. A ma embere a munka értékelésével indul útra, tekintete vágyódón függ a munka irányán, de mire kezét kinyujthatná, szembetalálkozik a gépek hatalmával, a fölényes teljesítményekkel, melyek nélküle helyezkednek be a világ vérkeringésébe. A gépeknek egyre növekvő hatalma egyre növekvő ellentmondásban élezi ki a kor hangulatát. A munka útján szabaddá vált szellem összeütközik a gépek mechanisztikus atmoszférájával. A ma embere a munka embere, de a gépek világában csak egy-egy csavar mozgatója, egy-egy szabályozás ellenőre. Ez a két összeütköző ideál megnyirbálja az ember erejét. A gép az ember erőfeszítéseit nem veszi igénybe, az ember tehát ellanyhul, elveszti edzettségét, biztonságát, önbizalmát, kivész belőle a tettek irányító ereje. Maga is géppé válik a gépek mechanizmusában. Sem értelme, sem akarata nem nyerhet táplálékot, azzá lesz hát, ami valamikor a gép volt: holt eszköz a gép sugárzó teljesítményei mellett. Beáll tehát valami súlyos rezignáció, csak egyes kiváló elmék élhetik át a munka örömét, a gépek szolgálatában dolgozó átlagember belesodródik a tehetetlenség, a félrelököttség,

a gépszerű munka elsatnyító hatásába. Az embernek ez a törött-sége élénken érezteti hatását világnézetének színében. Az akarati eltompultság, a tettre való képtelenség, az ellentálló erő teljes megrendülése, az idegélet fokozatos közönyének elharapódzása mind az ember erejének ebből a kiszorításából származik, a gép-szerű munkából, amely semmi erőfeszítést nem kíván attól a századtól, amely éppen az emberi munka ideálja révén igyekszik jogait, törekvéseit érvényesíteni.

De a gépek hatalma a világnézet alakulását más szempont-ból is befolyásolta. A gépek csodálatos teljesítményei az emberi-ség tekintetét mágneses erővel kötik le. A ma embere, aki el-tompultan hallgat s alig eszmél, ha egy erkölcsi újítás férkőzik ki a napvilágra, ezerszámra tolong egy-egy motorgép-versenyen. Az emberi tekintet végzetesen kifelé fordult, külső értékek felé sodródott, s ez annál súlyosabb tünet, minél több belső erőre volna szükség a világszerte általánosan súlyos gazdasági és erkölcsi helyzet miatt. Mert ez a kifelé fordult érdeklődés az ember energiáját külső értékek megbecsülésébe öli, melyek sem belátását, sem lelkierejét nem erősítik, sőt az erkölcsi élet fino-multabb légköre helyett egy hangos, eldurvult, a gépek imáda-tába fulladt légkört hoznak létre. Az egész közélet s így az ifjú-ság gondolkodása magán viseli ennek a kifelé fordult érdeklő-désnek messzemenő s hatásaiban még jóformán kiszámíthatatlan rombolását.

Ugyancsak a gépek térhódításának következménye gyanánt lépett fel a szükséges és kívánatos testnevelésnek testkultusszá nőtt ferdesége. Ugyanis amidőn a munkát értékelő ember szembetalálkozott e század fejlődésében a gépek letörő erejével, amidőn megdöbbenéssel állapította meg, még ha öntudatlanul is, hogy bár minden vágya munkára, erőfeszítésre sarkallja, neki meg kell állnia és mechanikus kézzel csupán egy-egy működő kereket elállítania vagy egy álló kereket elindítania, mikor az ember e kettős hatás keréktörőjében izmainak feszültségét fölös-legesen tobzódó dolognak ismerte föl, keresett magának a tett hasonmására valamit, amivel mégis csak föléje kerekedhetik a passzív világnak. Tenni akart, de a tett már elhúzódott tőle, el-húzódott előle még a háborúk köréből is, ahol eddig életenergiá-ját személyes erőként raktározta el nemzeti fejlődések tárházába. Mit tehetett volna mást, mint hogy sorra vizsgálja az élet tereit és kiszorítja magának legalább azt az illúziót, hogy sportteljesít-ményeivel lerakja az élethez való jogát, az igazi tett e félszimbo-luma keretében. Mint a gyermek, aki mohón nyúl minden eszköz után, hogy belső erőit foglalkoztassa, az ember is az után nyúlt, ami még megmaradt számára. Azonban bár e sportoktól színes világban van valami újjászülető erő is, valami friss lendület, a testi s ezzel bizonyos lelki fegyelem dominálása is, mégis ott áll e világnézet homlokzatán megoldatlanul e féltettek, félerőfeszítések következménye, ami úgy hangzik, hogy félút, félemberség. Mert hiszen a sportterek erős nevelői ugyan az

izmoknak, a testi ügyességnek, sőt a fegyelem, a pontosság, az önbizalom értékes tulajdonságainak is, azonban mindez csak a külső téren érvényesülő forma, e teljesítmények értékei nem állnak arányban az e mögött elhulló ideálok értékével. Nem áll arányban a testkultusszá nőtt testnevelés értéke az ifjúság tekintetének végzetesen kifelé való rögzítésével, azzal a szakadással, amit a mai fiatalság él át a mélyebb benyomásoktól való elhidegülésével. Vagy nem mérhetetlen szakadás-e, mikor az ifjúság tekintete általában nem mélyed többé egy Goethe, egy Széchenyi, egy Beethoven szemléletébe, hanem csökönyösen megáll egy-egy sportmatador méltatásánál és csapatostul hódol az újságok ama rovatának és a rádió amaz előadásainak, melyek a sporthíreket közlik? Mindez lehet friss és zajos életöröm kialakítója, de messze áll az igazi lelki erőtől, sőt az igazi akaratnak gátlóul is szolgál, mert hiszen ezek a sporthősök a sporttereken hagyják minden energiájukat. E testkultusszá nőtt testnevelés szükségképi eredménye annak a világnézetnek, melyben a munkát értékelő ember a gépek mechanizmusával összeütközve, a gépek külső érdeklődést keltő hatását beidegezve, új érvényesülési teret hódít meg: a sporttereket, s ezen a téren fejti ki mindamaz erőit, melyeket korának világnézete nevelt s egyúttal meg is fojtott benne.

De a szocializmusnak mint világnézeti bázisnak a gyökeréből egyéb sajátosságok is fakadnak, melyek ennek a kornak a képét alapjában befolyásolják. Így e kornak jellemző törekvése az, hogy az egyéniséget beleolvassza a közösség érdekeibe. Az egyéni erő csak mint szociális érték jöhet számba, kizárva minden egyéni túlnövekedés lehetőségét. E törekvés erős összeütközések gyujtópontja, az egyes országok belső harcai e két erő: az egyén és a közösség túlzott állásfoglalásainak kiegyenlíthetetlenségéből táplálkoznak. Az egyén a mult hagyományaival védelmezi saját fejlődésének túlkapásait s a közösség az új eszmék nevében az ifjúság lendületével veti elő túlzott igényeit. Így éleződnek ki a világnézet túlkapásai: kommunisztikus törekvések, uniformizáló utópiák. E kor tipikus példája a két kor mezsgyéjén való világnézeti pártharcnak, mely a régi ideál roncsain túlmerész utópiák karjába veti magát, s csak évtizedek mulva szűri le a megállapodás és a józanság kiegyensúlyozott és megvalósítható eszméit. E kor éppen azért bizonyos elvi megoszlás, pártoskodásra való hajlam képviselője, mint minden olyan kor, amely nem selejtezte még ki törekvéseiből a meg nem valósítható eszméket. Ez a pártoskodásra való hajlam viszont bölcsője az elvek roskatagságának, a felelőtlenség egyre erősebb kibontakozásának. Egy állandó bázis kialakulhatóságának a hiánya mutatkozik, amely az egyén és a tömeg cselekedetének indítékait volna hivatva megrögzíteni. Ez a bizonytalanság járványszerűen hálózza be a közélet egész területét és szülője az elvhűség, a kitartás hiányának, a máról-holnapra való élet bomlasztó hatásának, az erkölcsi állandóság elsorvadásának. Így válik a szocializ-

mus összeütközéseiben a világnézeti megoszlás bölcsőjévé s ezzel bizonyos szubjektív erkölcs hordozójává.

A szocializmusnak e küszködő, még ferdeségeket, kinövéseket tartalmazó áramlata, amely a pártoskodás szellemével bontja meg az országok belső nyugalmát és egységét, bő táplálékot talál eszközeihez az országszerte általánossá vált súlyos gazdasági helyzetben. A háborút követő általános nyomor és munkanélküliség egymagában is nagyfontosságú szociális probléma, azonban szinte óriásivá nő méreteiben, ha az előbb kiemelt szempontokkal találkozik és egyre elmérgesedőbben eggyéolvad. Mert hiszen ez azt jelenti, hogy a munkanélküliségből és egyéb háborús következményekből folyó nyomor nemcsak hogy nem talál csillapításra, hanem inkább kiéleződik az új eszmék túlzásaiban. E kettős, de alapjában rengeteg szálból összefonódó probléma az a legvégső méreg, amely ezt a kort erkölcsileg aláássa.

Van aztán ennek a kornak egy másik jellemző sajátossága: a nő munkaterének rohamos térfoglalása. Lényegében két tényező játszott közre ennek a körülménynek a kialakulásában. A szocializmus, mint a kor általános keretét adó eszméje, az egyik tényező, amely a munka terét a nő számára is szélesebbkörűvé, gazdagabbá fejlesztette. Másik tényező az egyre fenyegetőbben beálló gazdasági hanyatlás, amely a kenyérkereset létproblémájával játszott közre. A nő fejlődésének eme kettős rúgója közül az előző a nő fejlődésének abszolút értelemben vett támogatója, míg a gazdasági szorultságból folyó új munkatér csak eszközi értékű, pusztán a létkérdés megoldására irányul. A jelen körülményeiben e kettős alap közül úgy tetszik, hogy a gazdasági alapnak van szélesebbkörű, általánosabb jelentősége, a nő mint kenyérkereső a szilárdabb fogalom, mert hiszen ez a pillanatnyi helyzet megoldásának egyik tényezője. Azonban a szociális fejlődés mélyére pillantva, a nő helyzetét illetőleg azt tapasztaljuk, hogy a dolog sarkpontja ott van, ahol a nő abszolút fejlődése rejlik: a nő szellemének szabad kibontakozásában, ami nem függ semmiféle külső körülménytől, hanem bizonyos belső törvényszerűség megnyilvánulása. A szocializmus, mint a munkaideál patrónusa, a nő fejlődését illetőleg egy már egyre növekvő folyamat szentesítője lett és mélyében ragadta meg a problémát, míg a gazdasági helyzettel járó szükségproblémák csak esetlegesen mozdították meg a nő helyzetének régebbi formáit. De bármiképen oszlanak is meg e körül a probléma körül a vélemények, a világnézetnek mint az emberi tudat összképének a tükrén ott székel az új hatás is: a nő egyre szélesebb körre kiterjedő munkateljesítménye. Bár ez a hatás lényegében a szellem kiterjedését jelenti és bizonyos kulturális egység felé irányozza az emberiség energiáit, jelen formájában még megoldatlan, s ez a kérdés is nagyban hozzájárul a kialakulatlan életformák fokozásához és főkép a családi élet keretében sok újabb megoldatlan problémának lesz a kútforrásává. A nő szabad pályára való lépése még egyensúlyozatlan állapotban van. Sokaknak csak

érvényesülési teret, külső formaváltozást jelent és divatos takarója a családi élet keretében megúnt tennivalóknak. Különösen az alsóbb társadalmi réteg női számára jelent ez felszivárgási lehetőséget, mivel azonban igazi háttere nincs még fejlődésüknek, elárasztják felületes, mohó törtetésükkel az érvényesülési tereket, beleolvasztva a közélet ritmusába alacsony ízlésüket, rikító hangjukat. Így válik az alapjában szükséges szellemi kibontakozás a női társadalom számára sokszor megbélyegző jellegűvé, lerontva az igazi érték mérlegét. Egyensúlyozott formájában a nő fejlődése a családi nevelés érdekében való általános műveltség emelését jelenti az átlag körében, továbbá a családi életben el nem helyezkedő átlag nő számára jelenti a gazdasági megoldást: a megélhetést, végül csakis azok számára jelent magasabbrendű tanulmányt, akik önzetlen érdeklődésre képesek szellemi téren. Ilyen formájában a nő fejlődése a családi élet számára is csak előnyt jelent, gazdasági jellege is indokolt s az a néhány önzetlen szellemi érdeklődésre képes nő, aki magasabbrendű tanulmányt kíván végezni, éppúgy nem fogja megbontani az egyensúlyt, mint az a néhány férfi, mert hiszen a férfiak között is kevesen akadnak olyanok, akik a tudományos munkásság, a közélet irányító jellegű munkája s egyéb kiemelkedő munkatér hivatásos betöltéséért élnek. A nő fejlődésének helyes medrébe való térését azonban jelenleg nagyon megnehezíti az a körülmény, hogy a súlyos gazdasági bajok miatt a legtöbb család nem elégedhetik meg a nő általános műveltségének emelésével, hanem egyúttal a nőnek is, a család keretében élőnek is, kenyérkeresőnek is kell lennie. A nő helyzetének egyensúlya a családi élet keretében olyan mértékben várható, amilyen mértékben javulás áll be gazdasági téren.

A világkép mindazon jelenségei, melyeket a fentebbiekben elemeztünk, egyöntetűen azt mutatják, hogy az átmeneti korokat jellemző sajátosságok még ki nem egyenlített, forrongó eszméi között élünk, hányatva a szélsőségek ellentmondásaiban. Ha a ma emberét nézzük, egész lényén ennek a meg nem állapodott kornak a rajzait látjuk kiütközni. Kifelé fordult érdeklődésében ott kísért a félelem minden belső megoldás ellen, zajos mulatozásaiban ott tobzódik a fáradt léleknek az a vágya, hogy menekülni akar a nehéz dolgoktól. Soha annyi mulatnivágyó ember nem élt, soha annyi könnyűfajsúlyú színház, mulató nem nyílt és soha annyi új divat nem kergette egymást egészen a megcsömörlésig hajszolva az ifjúságot, mint éppen ma, amikor a gazdasági helyzet az ellenkezőjét követelné. Miért? Egyetlen oka van a sokfelé ágazó hatásnak: az emberi akarat van megrendülve. A világkép elemzésében rámutattunk azokra az okokra, melyek az embert lassanként lesodorták a tettek színhelyéről, elhasználva életenergiájának alapvető lényegét: az akarni tudást. Most azokra a tünetekre akarunk rámutatni, amelyekben összefogóan megnyilatkozik ez az akaratgyengeség. Vegyük csak az ellentálló erő hiányát, ami legjellemzőbben az öngyilkosság tényé-

ben jut kifejezésre. Nem áll az, hogy csupán a gazdasági helyzet az oka a felszaporodott öngyilkosságoknak. Az öngyilkosok nagyrésze, még ha anyagi összeomlás miatt követi is el tettét, nincs oly helyzetben, hogy ne tudná újból kezdeni az életet. De... nem tudja újból kezdeni, úgy érzi, hogy képtelen rá. Nincs ellentálló ereje a csapás elviseléséhez. Az öngyilkosok másik nagy része idegbetegség miatt dobja el magától az életet. E jelek világosan rámutatnak a gyökerében elkorhadt ellentállás szervezeti képére. De ezek az indítóokok még bizonyos szempontból mutatnak valami indokoltságot. Mit szóljunk azonban azokhoz az esetekhez, amikor az életet már gyermekek egy-egy intő szó, egy-egy megérdemelt fenyítés miatt dobják el maguktól? Mit szóljunk ahhoz, amikor fiatalemberek néhány rendreutasító szóért szöknek meg a szülői hajlékból? Vagy hogyan bíráljuk el azt az esetet, hogy tíz-tizenkétéves gyermekek azzal fenyegetődznek, hogy ha egy tárgyból megbuknak, öngyilkosok lesznek? Ott vannak aztán az enyhébb jelenségek, mikor csupán annyi történik, hogy egy megfenyített gyermek fellázítja apját, anyját az iskola ellen. Az egész nemzedék valami feszült idegállapotban él, kirobbanásra, minden túlzásra készen és idegenül minden irányító hatás elviselésére. Az iskolák lassanként szinte beteggondozó intézménnyé növik ki magukat, ahol a gyermek ellentálló erejének kiszimatolása a feladat, nehogy egy intelem a gyermek életébe kerüljön. Azelőtt csak beteg idegrendszerű gyermekek szakszerű gondozásában volt elsőrendű fontosságú ez a feladat, most hovatovább idekerül az átlag. Ez az ifjúság aztán — miután felnövekedik ellentálló erejének minden megszilárdítása nélkül — a korai züllés, a mulatozások útvesztőjébe kerül önként, minden ellentállás és minden külső korlátozás híján. Mert ugyan ki merne korlátozni egy huszonkét-huszonnégyéves ifjút, ha már egy tízéves gyermek sem bír el korlátozást?! Az ellentálló erőnek ez a hiánya aztán a továbbiakban is mutatkozik. Az az ifjú, aki már gyermekkorában elszokott attól, hogy elbírja a fenyítést, a fegyelmet, az irányítást stb., az élet súlyosabb természetű megoldásaiban sem fog ellentálló erőt tanusítani. Itt vannak például a tömeges elválások. Hiszen azelőtt is gyakori eset volt a házasfelek olykori összekülönbözése, egy-egy kisebb természetű eltévelyedés a felek részéről, de végül kiegyenlítődés jött létre és ment minden a maga útján. Ma az első összekülönbözés a felek teljes elhidegülését hozza létre, szakítást, válást eredményez. Senki sem akar elviselni semmit a másiktól, az élet úgy áll előttük, mint amit el kell vetni, le kell rázni, mihelyt a nehezebb végét nyujtja feléjük. Az egész társadalom szinte tobzódik a felelősségtől, az ellentállástól, a nehezebb léttől való menekülésben, mindenfelé felbontott egyességek, hitehagyott lelkek, eldobált kötelékek hevernek. Az ellentállás az egész vonalon megingott, alig van ember, aki hajlandó elviselni azokat a bajokat, melyek az élettel mindenkor együttjárnak, hol kisebb, hol nagyobb mértékben. S ez még csak az ellentállás

hiánya, ami pusztán a lét fennmaradásának elkorcsosodását jelzi; hol van a teremtő akarat, aminek építenie kellene, mikor a puszta lét is problematikussá válik?

Kérdés most már, mit tehet a nevelés e súlyos bajok legyőződésére.

Mivel a világnézet az a keret, melyben az egyes ember szelleme kibontakozik, melyben elfér törekvése, célja, a nevelésnek arra kell törekednie, hogy ezt az összefoglaló szellemi kört meghúzza az egyéniség fejlődése körül, főcélul tűzve ki a helyes világnézet kialakítását. Mit nevezhetünk helyes világnézetnek? Semmi esetre sem azt a világnézetet, amely a kor tényleges, de nem kritikailag vizsgált világnézete. A világnézet fogalma mint nevelőtényezőé nem merülhet ki a tényleges világnézet taglalásában, mert hiszen a tényleges világnézet a kor összeműködő erőinek az eredője, amely erők a nyers lét kapcsolatain érlelődnek meg és nem rendelkeznek mindig követésre méltó indítékokkal. A kornak ez a nyers arculata rányomja ugyan bélyegét a kornak minden tényére és emberére, de a nevelés éppen az az erő, amelynek segítségével ezt a ténylegesen fennálló világnézetet új hatásokkal lehet felruházni. Mert hiszen az egyén nemcsak passzív befogadója kora áramlatának, hanem olyan tényezője is, aki aktív erejénél fogva a kor világnézetét helyes irányba terelheti, félszeg kinövéseit letompíthatja. A nevelés tehát olyan világnézetet kell hogy nyujtson, amely korának világnézetét kritikai szemmel vizsgálja, az abból leszűrt eredményeket az állandó valláserkölcsi eszmények mértékével méri és korának így kiválasztott időszerű konkrétumait a világszellem fejlődésébe állítja a hatni tudás fegyvereivel. Mert mivé válnék a nevelés, ha korának szellemi áramlatait passzív megadással fogadná és nem igyekeznék azt csiszolni az évszázadok alatt kikristályosodott objektív értékek útján? Az ilyen nevelés csak a meglévőnek utánzását s a kor sok félszegségének megerősítését jelentené és egyáltalán nem rendelkeznék alakító jelleggel. Pedig a nevelésnek, mivel legkiterjedtebb öntudatosan alakító tényezője korának, a legnagyobb hatóerővel kell behálóznia a különféle kultúrterületeket. Formai szempontból tehát helyes világnézetnek nevezhető az, amely korának törekvéseit, az általános emberi értékek mértékével mérve, törekszik megvalósítani. Lényeges jegyek tehát: a kor ismerete, az általános értékek értékelése és az akarati tendencia. A jelenkor speciális törekvései a szocializmus fejlődésében nyernek kifejezést, amint a fentebbiekben is láttuk, tehát ma a helyes világnézetnek a szocializmussal kapcsolatos problémák valláserkölcsi megvalósíthatását kell célul vennie. A világnézet, mint a mai nevelés célja, a szocializmussal kapcsolatos eszmék helyes irányba terelője. Egy olyan nevelést kell tehát kialakítanunk, amely korunk haladását tudja szolgálni. Milyen eszközökkel érhető ez el?

Az előbbiekben vázolt kialakítandó helyes világnézet egyik

lényeges jegye az akarati tendencia, mert hiszen ezen múlik a nevelés irányító jellegének győzelme, viszont éppen az akarat az, ami a mai ember életéből kiveszett. Legalapvetőbb teendő tehát az akaratnevelés megszilárdítása. Ahhoz azonban, hogy az ifjúság akaratának megmunkálását erőteljesen eszközölhessük, alapvető szükségességnek mutatkozik, hogy az ifjúság tekintetét visszaemeljük a maradandó célok, a határozott életirány, a belső emberi fejlődés értékeihez. E célból egyensúlyt kell teremteni a testi és szellemi nevelés között.

Igaz, hogy a testkultusszá nőtt testi nevelés a pedagógia körében az erős intellektualisztikus nevelés reakciójaként is jelentkezett s az egyensúlyozás kedvéért szükség is volt erre az ellenáramlatra, azonban a helyes testnevelésnek meg kell maradnia eszközi értékében, a testnevelés nem támaszthat öncélú igényeket. Tulajdonképen ha a helyes testnevelés szempontjából is nézzük a dolgot, e testkultusszá nőtt dagályban nem találjuk meg az igazi higiéniát. Mert míg az ifjúság megerőltető egyoldalú sportokat tréningszerűen űz, addig legtöbbnyire elhanyagolódik az igazi egészségügyi megoldás. Mert hiszen az ifjúság számára nem a testi versenyképesség, az egyoldalú sportoknak a test végső fogékonyságáig való begyakorlása adja meg a kívánatos testnevelést, hanem az egyöntetűen és tervszerűen keresztülvitt higiénia az iskolában és a családban. Ez pedig nem jelenti a professzionista sportcsapatok utánzásának szükségességét, hanem jelenti az iskolai egészségügy körében a világos, tiszta tantermeket, a kerttel körülvett iskolákat, az iskolai élet keretében megoldható sportot, iskolai fürdők létesítését, az étkezés kielégítő voltát, továbbá naponkénti sétát, a nyári szünet tartamára való levegőváltozást, szabadban való fürdést, gyakori kirándulásokat stb. De míg azt tapasztaljuk, hogy e kívánalmak keresztülvitelében messze elmaradtunk, hogy sem kerttel körülvett iskoláink, sem iskolai sporttereink, sem iskolai fürdőink nincsenek, sem nem neveltük még rá az ifjúságot az igazi tisztaság szükségletére, sem pedig nem tudjuk megadni neki a kellő táplálkozást a mai gazdasági viszonyok között, másrészről az ifjúság idejét és érdeklődését a test szempontjából is túlzott erőfeszítésekbe engedjük ölni, bajnoki mutatványokba, s nem vesszük észre, hogy e testdagállyá nőtt kór nem is az igazi testnevelés kívánalmából nőtt ki, hanem abból a bizonyos tettpótló sporttérből, ahol az ember erejének hamis áldozásával kényszeríti ki az élethez való jogát, s amit egy bizonyos társadalmi osztály arra használt fel, hogy anyagi megélhetésének forrásává bővítse ki a sportterek iránti emez előszeretetet. Mert hiszen a professzionista csapatok mozgatója ebben rejlik. Erre ellenvéleményként elhangozhatnék, hogy hiszen az ifjúság nem áll be a professzionista csapatokba. Igaz, az ifjúság nem áll be tömegesen ezekbe a csapatokba, azonban ezeknek a szemléletén nevelődik, ezeknek a sokszor kétes egzisztenciájú egyéneknek a hőstetteit ismeri el s belopódzik az egész

fejlődő gárda közé az a bizonyos kifelé való érdeklődés, külső sikereket hajszoló mohóság, a testi erők tobzódásának hőstetté fokozott eszménye s ezzel szemben durva lemosolygása a belső fejlődés lehetőségeinek. Amíg az ifjúság hőstettet és ideált fog látni e pénzért végzett testi produkciókban, e külső látványosságokban, addig nincs alap arra, hogy a belsőleg érett, súlyos bajokat is elviselni tudó és e bajokra megoldásokat találó nemzedék nevelődhessék. Evégből kívánatos volna, mihelyt a gazdasági helyzet megengedi, az iskolákban a legmesszebbmenő higiéniának eleget tenni, iskolai sporttereket, iskolai fürdőket létesíteni s ezzel fokozatosan kivonni az ifjúságot a külső sportterek káros hatása alól.

Ez azonban még nem elég e külső hatás teljes lecsökkentéséhez. Olyan szellemi ideálok megteremtése is szükséges, amelyek le tudják kötni az ifjúság érdeklődését. Az érdeklődés megnyerése érdekében szem előtt kell tartanunk a modern embernek az új iránti előszeretetét, amely sietve siklik át a történelem régmult tanulságain, hogy korának vívmányait szemlélhesse. Ez a vonás szinte szenzációhajhászattá nőtt: a ma embere mindig az eljövendő kor forrongásait lesi. E szenzációhajhászatnak van egy friss, gyümölcsöztethető hajtása is: az, hogy a ma embere éppen e rohanó, mindig újat hajszoló érdeklődésével nem áll idegenül korának sokszor merész újdonságával szemben. Így sok új áramlat, eszme befogadója. Ebből a sajátosságból kiindulva, az ifjúság szellemi ideáljait a kort jellemző történésekből is kell vennünk. Ennek kettős eredménye lehet. Míg egyrészt az ifjúság érdeklődését e közeli tájak felé terelve, könnyebben állandósíthatjuk a nagy átlag körében, másrészt eleget teszünk a mai oktatás azon hiányának, amely szerint a ma történései még mindig csak rejtett fátyolon át jutnak el az ifjúság neveléséig. Már pedig a mai nevelés erősen gyakorlati szelleme, amely az élet minél egyszerűbb átértését kívánja, hiányos és megoldatlan marad, ha az ifjúság tájékozatlanul áll a körülötte folyó és a jövő irányítását váró dolgok közepette. Bár a mai iskolák már haladtak ebben az irányban, még nem mondható, hogy eleget tesznek az itt fennálló kívánalomnak. Ne vegyünk mást, mint korunk összefoglaló eszméjét, a szocializmust. Ennek az eszmekörnek térhódításai, társadalmi reformjai, a különféle kultúrterületeken elért hatásai, túlzásai és ferdeségei, jó és előnyös oldalai csaknem teljesen ismeretlenek a tanulmányait elvégzett ifjú előtt. Nem kap megfelelő szociális ismereteket, mert amit kap, az csak egy színárnyalata más tárgyak elemzésének. De nemcsak a szociális ismeretek maradnak előtte homályban. Homályban marad lényegében a ma történelme, irodalma, a reális tárgyak körében is a ma eredményei. Az ifjúság a ma ismeretét leginkább az újságok hasábjairól meríti, ami megengedhető volna akkor, ha annak megértéséhez és helyes elbírálásához a megfelelő alapismeretekkel rendelkeznék, ezek híján azonban igen gyakran hamis

eszmék, téves hiedelmek hitvallója lesz. Példát mutatott erre az 1919-i állapot. Az ifjúság, de még a felnőttek nagy része is, teljesen készületlenül állt a nagy világkatasztrófa bekövetkezésekor, úgy volt tehát irányítható, ahogyan egy tájékozatlan általában irányítható: elindult a kényszerítéletek nyomán, mert nem ismerte a valót, s tájékozatlanságában szinte elsöpörte a rázuhanó új világ. Az ifjúság ideáljait tehát nem lehet pusztán a mult köréből venni, be kell vezetnünk az ifjúságot a ma történései közé: az új természettudományi fejlődésbe, de főkép a humaniórák modern eszméinek behatóbb ismertetésébe. Külön kiemeléssel említem meg, mennyire szükséges a szociológiának külön tárgyként való tanítása. S ezzel fontos lépést teszünk az ifjúság világnézetének helyes kifejlesztésében és a korszellem hátrányainak legyőzésében. Mert míg egyrészt lassankint elfordítható lesz az ifjúság érdeklődése az új eszmekör beállításával a külső világ mechanikus teljesítményeitől, másrészt behatol korának megértésébe, mérlegelni tudja majd a jövő kiépítésének szükségleteit.

Az a kérdés most már, hogy ezeknek az új ideáloknak a gyümölcsöztetése érdekében hogyan történjék az akaratnevelés. Az akaratnevelés itt nem a régi értelemben vett erkölcsi ráhatást jelenti. Ennek a nemzedéknek, amely már gyökerében elvesztette ellenállóképességét, kevés a jóra irányuló akarat erősítése, ennek az ifjúságnak alapjában, ösztönös fészkében kell az akaratát megerősítenie, hogy aztán erkölcsi akaratról szó lehessen. Hiszen majdnem azt mondhatnám, hogy a primitív emberben is önként felfakad még az a bizonyos cselekvőkészség is, amely ebben a nemzedékben dermedten nyugszik. Itt tehát nem segít egy-egy szórványos nevelői hatás, itt az egész nevelés új, friss áramlatára van szükség, amely a tudás csírájától kezdve, annak értékeléséig és megvalósításáig egységesen bizonyos aktív jelleget ölt magára. Az egész oktatást és nevelést a helyesen értelmezett öntevékenység alapjára kell helyezni.

Az öntevékenység mint pedagógiai fogalom eredetében a szocializmus munkaideáljából táplálkozik. A kort átható értékelések az egyén értékét egyöntetűen a munkában találták meg. Ez a munkaideál az oktatás terét is áthatotta, új pedagógiai áramlatok keletkeztek különféle jelszó alatt, de majdnem valamennyien egy témát kezdtek bogozgatni: az egyén munkalehetőségeinek pedagógiai és pszichológiai előfeltételeit. Így a munkaiskola hívei, a morálpedagógia, a neonaturalizmus, a személyiség pedagógusai, a kísérleti pedagógia hívei mind a gyermeki öntevékenységre alapozzák céljaikat. A kor emez erőteljes ideáljának megragadásával a pedagógia önkénytelenül felemelte azt az egyetlen eszközt, amely helyes értelmezésében felfrissítője lehet a nevelésügynek s ezen keresztül az egész korszellemnek. Mi hát a helyesen értelmezett öntevékenység?

Az öntevékenység helyes értelmezésében nem a műhelyi oktatást, nem is a kéz munkáját, az oktatásnak fizikai erővel

kísérhető módját jelenti, ezek külső alkalmazhatóságának a jelei csupán; az öntevékenység legbensőbb gyökere a gyermeknek abból a belső törvényszerűségéből fakad, mely szerint bizonyos sarkalló erőt érez a világ dolgai felé. Ez a sarkalló erő az érdeklődés formáját öltve magára, azt a központi erőt képviseli, amelyre a nevelés támaszkodhatik. Azonban bár ez a gyermeki érdeklődés már egészen kis korban elárulja törekvő hajlandóságát, nem minősíthető valami tudatosan célratörő erőnek, amely csak minden korlátozás nélkül tud fejlődést indítani. Ez az érdeklődés egy alaperő csupán, amelynek az irányítás mutat utakat, olyan általánosan értékelt utakat, melyeken belül aztán a speciális érdeklődés megnyilatkozhatik. Azaz: sem a célt, sem a fejlődés eszközeit nem várhatjuk ettől az ösztönösen felfakadó gyermeki erőtől, pusztán csak a jól megválasztott eszközök feldolgozását az általunk kitűzött cél érdekében. Ezt azért tartottam szükségesnek kiemelni, mert vannak olyan irányzatok, főkép Amerikában, de Európa-szerte is, melyek szerint a gyermeki érdeklődés szabadon engedése a pedagógia feladata. Ez az irányzat annyira túlzó, hogy az ismeretanyag kiválasztását is a gyermeki érdeklődésnek erre a még tárgytalan vagy pedig a pillanatnyi környezettől befolyásolt, alkalomszerű érdeklődésére akarja alapozni. Igaz, hogy a gyermeki érdeklődés általában utat mutat és kell is, hogy utat mutasson a gyermek szellemi életének szükségleteihez, de csak általános értelemben, nem pedig konkrétumaiban. Az öntevékenység lehetősége nem is az ismeretanyag kiválasztásának lényeges átszervezését jelenti, hanem új feldolgozásmódot. Nem is szólva aztán arról, hogy a gyermeki érdeklődés nem képes belátni a kultúra ráváró feladataiba, tehát nem nyujthat önmagának célt az általános fejlődés keretében. A gyermeki érdeklődés csak öntevékenység útján dolgozhatja bele magát a világ megértésébe és kormányozni tudásába, de csakis irányítás mellett, a teljes szabadság az oktatás anarchiájához vezet. A helyes értelemben vett öntevékenység tehát azt jelenti a régi oktatás lényegével szemben, hogy az ismeretek nyujtásában a gyermek nem a befogadás passzív erejével fogad el tudnivalókat, hanem érdeklődésének tüzénél értelmével, fantáziájával, önállóan végzett kísérleteivel magáévá tesz annyit, amennyire saját ereje képesíti. Míg a régi iskola semmit sem tudott arról, hogy a befogadásnak legalapvetőbb feltétele a gyermek egész lelki kincsének megmozdulása, addig az öntevékenység iskolája nem ismer többé nyujtott ismeretet, csak feldolgozást, melyben a gyermek is aktív fél. Az öntevékenység tehát, bár a belső erők szabadságát jelenti az ismeret feldolgozásában, nem jelent abszolút értelemben vett gyermeki szabadságot, azaz: nem jelenti a cél és eszközök megválogatásában kizárólag a gyermek érdeklődésének alapulvételét. Az öntevékenység továbbá nem kézzel végzett munkát jelent, hanem a gyermek belső, kifelé törekvő, érdeklődésben kifejeződő erejét, amely a fontolgatás, analízis,

viszonyítás, összehasonlítás, fantázia, emlékezet stb. munkájával az eléje állított feladatot megoldja. A külső formák: a kísérlet, a rajzok, a fogalmazás, a beszéd, a tánc és a zene mind csak következményei és eszközei a bent lejátszódó folyamatnak, amely az érdeklődés nyomán fakad és a lelki erők különféle kapcsolódásai révén az aktivitás összefoglaló hatásaiban megy végbe. Az öntevékenységnek ez a formája az, amely friss légáramlatot vihet be az iskola levegőjébe s ezzel egyúttal a korszellemet is megjavíthatja.

A helyes öntevékenység keresztülvitelének azonban vannak még gátló körülményei. Ilyen főkép az, hogy a régi tanításban nevelkedett tanárok — még akkor is, ha igyekeznek az új elvek figyelembevételével vezetni az oktatást — nem tudnak szabadulni régi elveik irányító hatásától. Nem használnak sokat e téren a tanfolyamok sem, mert egy régibb tanár gondolkodásában nem lehet súlya egy hathetes tanfolyamnak a tíz-húszévi régi módon való tanítás mellett. Így az öntevékenység munkáját legtöbben csak valami modern bohóskodásfélének veszik, könnyítési folyamatnak, amelyet néhány összetákolt gyermeki munkával el lehet intézni. Mások úgy akarnak eleget tenni az új elveknek, hogy a régi mellett helyet szorítanak az újnak is, a kétfélét összezsúfolják s ezzel megbénítják mind a két teret. Ebből aztán zavar támad, a régi és az új nem fér meg egymással, ennek következménye az a túlzsúfolt anyaghalmaz, amely már amúgy is túlterhelést eredményezett, a munkáltatás mellett pedig egyszerűen megoldhatatlannak látszik a töméntelen apró részletnek feldolgozása. Így az iskola jelen állapotában sokszor bizonyos próbálgatásoknak, erőszakolt megoldásoknak, bizalmatlanságnak és lesajnált várakozásoknak a színhelye, ahol igen nagy bonyodalmat okoz még a reális tárgyak körében végzett öntevékenység keresztülvitele is, pedig ez az egyszerűbben megoldható feladat. A humaniórák körében végzendő öntevékenység egyelőre alig mutat nálunk valamiféle ébredést. Gátló körülmény még a szertári felszerelések és könyvtárak szegénysége, s főként a humaniórákban az öntevékenységre alapozott oktatáshoz szükséges ifjúsági segédkönyvek hiánya.

A reális tárgyak körében mostanában rendszeresített kísérletek már bizonyos megvalósítási lehetőségeket tárnak fel, azonban még nem tudnak beleilleszkedni azokba a keretekbe, amelyeket az öntevékenység józan formája kívánna. Így a gyermekek kísérletezését legtöbbször kiterjesztik a legapróbb részletekre is, pedig ezeket a gyermek már a főkísérletekből, minden elaprózott munka nélkül is ki tudja következtetni, tehát ez a kiterjesztés csak az anyag elvégzésének rovására, minden lényegesebb haszon nélkül megy végbe. E végből szükségesnek mutatkozik, hogy a tananyag körében megjelöljük azokat az alapvető egységeket, melyeknek a gyermekek kísérletezése útján való feldolgozása szükségtelenné teszi a sok apró részlettel való, időt elhúzó pepecselést. Így elérhető, hogy a gyermek csak olyan

kísérleteket végez, melyek valójában egész szellemi erejét igénybeveszik, ahelyett, hogy külsőségeiben mutatós, de lényegtelen eredménnyel járó kísérletekbe ölné erejét. Így a tananyag is csak bizonyos, nem lényeges korlátozást fog szenvedni.

Hogy az öntevékenység a növendékekre milyen felfrissítő hatással van, azt a saját kifejezésükkel akarom megszólaltatni. A líceum V. osztálya keretében a kémiai munkaórákról így számolnak be írásban a növendékek: „A munkaórán saját szemünkkel győződünk meg sok érdekes dologról." „A munkaórák nagy örömet okoznak, mert akkor magunk dolgozunk. Az ilyen órák, sajnos, nagyon hamar eltelnek." Egy másik tanuló így ír: „Mi diákok a kémiai munkaórákat nagyon szeretjük. Olyan ez a többi sok óra között, mint a hétköznapok között a vasárnap." Egy másik: „Munkaórán a tanuló már az órán megtanulja az anyagot és meg is bizonyosodik felőle, hogy az tényleg úgy van." Végül egy másik növendék: „Milyen nagy öröm van az osztályban, ha elterjed a hír, hogy munkaóra lesz. Nincs senki, aki ne örülne ennek. De hát milyen is az a munkaóra? Tulajdonképen kísérletezés és megfigyelés. A kísérleteket mi magunk végezzük. Azonban nemcsak ebből áll a munkaóra. Meg is kell figyelni az egyes anyagokat, hogy milyen változáson mennek keresztül s a megfigyeléseket a kis füzetünkbe írni. Talán még ez sem okozna nehézséget, azonban következtetéseket kell levonni a látottakból és tapasztaltakból. Vagyis gondolkozni kell. Megállapítani, hogy milyen anyagok fejlődnek, ha különböző hatásoknak tesszük ki, ez már nehéz feladat. De ez a lényeg. Most még egy kicsit nehezen tudunk rájönni a lényegre, de azért már volt olyan munkaóra, amely teljes sikerrel végződött s reméljük, a jövőben még több lesz." — A reális tárgyakban tehát már bizonyos lendület észlelhető az öntevékenység terén.

A humanisztikus oktatás körében végzendő öntevékenység már sokkal kényesebb probléma. E téren nálunk még a kísérletezés stádiuma is csak most kezdődik. Érthető ez, hiszen az a hiedelem, hogy az öntevékenység a külső munkán alapul, megfosztotta a tisztán belső fejlődést mutató humanisztikus tárgyak fejlődését ettől az újszempontú oktatástól. Pedig az öntevékenység ezeknek a tárgyaknak a körében éppolyan fontos, mint a reális tárgyakban, és meg is oldható, ha öntevékenységen a belső erők munkáját értjük. Sőt azt lehetne mondani, hogy a kor mechanizmusára ellensúlyozó erőként véve, e tárgyak helyes tanítása a helyes világnézet kialakítását erősebben szolgálhatja pusztán belső jellege miatt. A humanióráknak öntevékenység útján való tanítása azonban sokkal finomabb nevelői érzéket, több elmélyedni tudást és behatóbb módszert kíván. A belső szemléltetés nem fejeződik ki oly határozottsággal, mint a kísérletezésben megfigyelhető belső gyermeki munka. Itt tehát bizonytalanabb ellenőrizhetőséggel állunk szemben s ez az egész oktatást megnehezíti. Az itt-ott ebben az irányban végzett kísérletek még csak tapogatódznak. Még leg-

sikerültebbnek mondható az az eljárás, amelyet Amerikában használnak e kérdés megoldására. Ez pedig abban áll, hogy például a történelem tanításához, értékes történelmi művek alapján, az ifjúság számára átírt történeti segédmunkákat készítenek, amelyek bő készletben állnak az iskolai könyvtárakban az ifjúság rendelkezésére. Mármost az oktatás a következőképen jár el: még mielőtt egy történelmi kor tárgyalásához kezd, az ifjúságnak e történelmi segédmunkákat át kell tanulmányoznia s mindenkinek főkép azt a részt, amely érdekli. Mire tehát a történelmi oktatás rendjén az illető kor sorra kerül, az ifjúság a saját feldolgozásában sok tudnivalóval rendelkezik, így tehát a legnagyobb érdeklődéssel várja, miféle kapcsolatok megvilágításába rendeződhetik majd az oktatás során az ő áttanulmányozott tudnivalója. Az oktatás feladata, hogy ennek az előre áttanulmányozott anyagnak a helyes feldolgozására utat mutasson, kiemeltesse a kor lényegét, értékítéleteket hozasson létre. Ebben az eljárásmódban lehet néha bizonyos eltévelyedés, talán akad néha növendék, aki a maga gyermeki kutatásait túlbecsüli, mindamellett ez az eljárás már nagy segítőeszköz a humaniórák oktatásának újjászervezéséhez, mert ez azt jelenti, hogy amíg a tanuló eljut az oktatás körében az értékítéletek megformulázásáig, végigjárja a saját belső énjében a történések, okok, következmények, ideálok, belátások egész skáláját s mintegy rá van kényszerítve, hogy saját maga keresse ki az összefüggéseket. Mindebből pedig az következik, hogy egy jól átdolgozott, ízig-vérig sajátjává vált anyaggal fogadja a tanár megvilágításait, melyeket tulajdonképen kérdések alapján ő emel ki a saját kikutatott ismereteiből. Az ilyen ismeret nem csupán ennek az egy kornak alaposabb ismeretét fogja eredményezni, hanem a növendék kutató vágyát, kritikai képességének fejlődését, önállóságát, tettre való készségét is fokozza.

Az öntevékenység eredményeinek elismerését gyakran az teszi kétségessé beavatatlanok előtt, hogy a régebbi folyékony, erősen az emlékezet begyakorlásán alapuló beszédet most az öntevékenység folytán bizonyos töröttebb, kevesebb szólamú, néha határozatlanabb forma váltja fel a beszámolások alkalmával. A beszédnek ez az új sajátsága a dolog természetéből folyik és aggodalomra semmiképen sem ad okot. Természetes, hogy a tanuló egy könyvből betanult szöveget szinte gondolkodásnélküli folyékonysággal, bizonyos begyakorolt rutinossággal ad elő. Ha azonban ennek a folyékonyan előadott szövegnek a kifejezéseit, szerkezetét megvizsgáljuk, látni fogjuk, hogy ez csak visszhangja a felnőtt által összeállított mondanivalóknak, mely a gyermek fülében bizonyos külső sajátosságoknál fogva még akkor is megmarad, ha a kifejezett tartalom átértéséig nem jutott el. Ámde nem természetes az, hogy egy saját feldolgozású szöveget 10—18 éves tanulók a felnőttnél sem tapasztalható folyékonysággal adjanak elő. Ez azonban nem azt

jelenti, hogy most már az öntevékenység jegyében a gyermek dadogó, kifejezéseket nem találó, kapkodó alannyá váljék, csupán csak annyit jelent, hogy a beszámolás alkalmával számba kell venni, hogy a tanuló a saját élményei és tapasztalatai kifejezésére csakis saját szavait, saját mondatszerkezeteit használhatja, amelyek néha kissé kezdetlegesek, de mindenkor eredetiek és az igazi megértés kifejezői. Ez az előadásmód bizony gyakran szakadozott, mert a tanuló gondolkodásán épül, ez a gondolkodás pedig keresgél, összevet, elmélyed, tűnődik s nem áll módjában rögtön az első beszámolónál az emlékezet felszínén úszkáló mondatok megragadása. Természetes azonban, hogy a végső beszámolónál, mikor az eredmények már leszűrődtek és a tanár által is megerősíttettek, folyékony előadásmódot kell kívánnunk. A gyermek nyelvét azonban új szemmel kell néznünk, mert a saját erejéből végzett munka megfontolásokat igényel, a nyelv is, amely az eredményt kifejezi, kevés szavú és nem igyekszik szóáradattal palástolni a tárgyi tudás hiányát.

A fogalmazás, amely öntevékenységen alapuló munka útján jön létre, szintén nem bővelkedik túlságosan egybefűzött, nagykiterjedésű mondatokban, melyekben a szerkezet pótolja az egyéni mondanivalókat. Az a tanuló, aki a saját erejét is latbavetve ér el a megértésig, írásmódjában is egyéni, jól átértett fogalmakat használ, de sohasem bőbeszédű. Erre szoktatja az a tény, hogy minden tárgy keretében lerögzíti gondolatait, amikor nincsen ideje hosszas részletezésre, csak a lényeg leírására. Ez a minden tárgy körében folytatott írásbeli számadás rányomja bélyegét írásmódjának kifejlődésére a legjobb eredménnyel. A tanuló nem áll soha gondolat és mondanivaló nélkül, nem irtózik a ránézve idegen mesterségtől, melyet a régi tanításban csak minden hónapban néhányszor gyakorolhatott. Szabadon és jókedvűen ír, mert tudatában hosszú láncolatai élnek saját munkája elvégzésének. Amit ír, mind a sajátos egyéni megértés csodálatos bensőségét árulja el.

Az öntevékenység az erkölcsi nevelés terén tölti be legvégső hivatását. Azok az értékítéletek, melyeket a tanuló az oktatás körében szerez, csak bizonyos gyakorlati tevékenység körében érik el reális jelentőségüket a gyermek előtt. Itt kapcsolódik be a nevelés területére az internátusok jelentősége, továbbá a család és az iskola kölcsönhatásának fontos kérdése. Csak az egységesen keresztülvitt cselekedtető, szociális nevelés biztosíthatja az öntevékenység eredményeit. E nélkül az oktatás az egyént — erőinek egyre fokozottabb kiemelésével — a társadalom ellenlábasává neveli, mert az egyéni nevelés önmagában nem tarthat egyensúlyt az élet helyes megoldásának szempontjából. Mint ahogyan a társadalomban az egyén erőinek túlzott megnövekedése a közösség ellenérzését hívja ki, éppen úgy a nevelés terén is az egyéni képességek fokozása önmagában az egyén felülkerekedését, túlzott becsvágyát, egoisztikus igényeit hozhatja létre. A nevelésnek tehát a társadalom érde-

kében való cselekedtetést kell megragadnia s ebben erősen együttdolgoznia a családdal, hogy az öntevékenység útján való egyéni erők fokozásával be ne álljon a szakadás az egyén lelkülete és a közösség törvényszerű folyamata között, amely egyéni erőkből, az egyéni erők feláldozásával építi a maga munkáját. Erősen foglalkoztató és megoldást váró probléma tehát az ifjúság eme gyakorlati erkölcsi nevelésének, a szociális cselekedtető nevelésnek megfelelő szervezése. Ez egyúttal kiegyenlítője lenne az individuális és a szociális pedagógia kérdésének is. Ehelyütt csak körvonalazni akartuk ennek a problémának a jelentőségét, mert ez maga külön fejtegetést igényel.

Végül az öntevékenység jelentőségének egy végső eredményére akarok még röviden rámutatni, egy olyan jelentőségére, amely az iskola körében is, de főkép azon túl, az iskolai öntevékenység köréből kinőve, beleszövi felbecsülhetetlen hatásait az ember életének további útjaiba. Ez pedig nem más, mint az érdeklődés. Nem azt az érdeklődést értve ezen, amely a gyermek önként felfakadó ereje s amelyet az egyes tanítások eredményességének feltételeként szoktak emlegetni. Arról az érdeklődésről van itt szó, amely az önmunkásság erőiben lassan érlelődik s nem feltétele az éppen folyó oktatásnak, hanem eredménye. Egy bizonyos szellemi törekvés a továbbiak felé. Nem az éppen előtte levő konkrétumhoz való tapadás, hanem távolabbi anyagrészletek felé való törekvés, a folytonosság erős vára, az anyag szerves egésszé való összekapcsolásának lehetősége. Ez az érdeklődés lassankint kinő az anyag medréből, általánosodik, kivezető szempontok, távolabbi szellemi célok úttörője lesz és ilyen értelemben jelenti az egyén állandó szellemi rugalmasságát, fejlődni vágyó akaratát. Uralkodóvá válik az egyén fölött és akkor is, mikor a kötelező tanulmányok kora lejár, vezérlő motívuma marad a magasabbrendű életnek: az önművelés lehetőségének. Csak az az oktatás nevezhető eredményesnek, amely biztosítani tudja a tanulmányok eredményeképen ezt a hatást, mert ez válik a társadalom vérkeringésének táplálójává. Ez teszi lehetővé, hogy az egyén a társadalomban való elhelyezkedése után is élő szellemet teremt maga körül, nem laposodik bele a kenyérkereső munka egyhangú tevékenységébe, hanem új szempontokra törekszik, nem elégszik meg a diákkor tanulmányaival. A társadalom erőinek friss körforgása függ ettől. Ezt az erőt pedig csak az öntevékenységre való nevelés fejlesztheti naggyá, mert ez a bölcsője az érdeklődés megizmosodásának a saját erőnkből végzett munka buzdító hatása révén. Így hat ki végső fokon az öntevékenységre való nevelés a társadalom nagyterű tevékenységének funkcióira.

Nézzük mármost befejezésképen, hogy milyen emberideál válhatik a nevelésnek ebből az új megszervezéséből s hogyan illeszkedik be ez az ideál a kor szellemébe.

Célunk egy olyan nemzedék nevelése, amely belső célokat ismer és feladatokat tud megoldani. Erős testű, de nem mutat-

ványokra éhes ifjúság legyen ez, amely meg tudja ítélni a test jelentőségét jövő feladataiban, de nem emeli céljai fölé. Ennek a nemzedéknek be kell látnia a szociális problémákba, értenie kell, honnét származik a kor arculata, milyen fealdatokat támaszt. Öntevékenységen alapuló értékítéletek révén kell ismernie saját korát, hogy szakadékait elkerülhesse, betegségeit legyőzhesse a saját jövőjén át. Egy olyan nemzedék legyen ez, mely nem vezettetik félutakon, hanem kitárulva látja az egész rávárakozó életsíkot. Egyéni erőiben megerősített, önmunkásságra képes és mégis áldozatra kész nemzedékre van szüksége a mai életnek, arra, hogy bármily erőssé fokozódnak is egyéni erejének rúgói, kitágulásuk és összehúzódásuk a közösség szívverésével alkosson egységet. Az önzetlen munka ideáljában megerősített valláserkölcsi akarat legyen e kor nemzedékének lényeges jegye. Az ifjúság világnézete ölelje magába a szociális munka jelentőségének ideálját, a közösségért való nagy erőfeszítésének jelképét, szemben az akaratgyengeségből folyó külsőleges világképpel, amely ma annyira kísért.

Egy kor kiépülésében mindig szélsőséges erők hatalmasodnak el. A kor életképessége azonban ott nyilatkozik meg, amikor a szélsőséges erők motívumai közül egy építésre képes motívum emelkedik összefoglaló hatalomra. Minden korban van egy ilyen motívum, amely megmentheti korát, ha kellő időben ölt egységes jelleget. A ma embere szétforgácsolt erők hordozója, legbensőbb alapjában van megtámadva. De viszont a ma embere előtt ott áll az életképes életideál, a munkaakarat edző befolyása. Ez az a motívum, amelynek központi jelleget kell elfoglalnia. Ma ez az egyetlen motívum, amelyre építeni lehet s amelyet éppen azért meg kell tisztítani akadályaitól, elfajulásaitól. Ez a társadalom korszerű feladata. A nevelés tehát, amely a társadalomnak az erőit akarja új vérkeringésre indítani, ezt az életideált kell hogy meggyökereztesse.

Ez az értekezés csak nagy vonásokban húzta meg annak a körnek a vonalait, melyen belül a nevelés utat találhat korának irányításához. A korkép kirajzolását is csak azokon a pontokon domborítottuk ki, amelyek a legalapvetőbb kérdések képét rögzítik. Célunk főkép az volt, hogy rámutassunk azokra a nagy vonásokra, melyek nyomán haladva a részletes kívánnivalók megvilágosodnak és rendszerbe igazodnak. Egy gyökerében átformáló hatás szükségességét akartuk ezzel csupán kidomborítani, egy olyan hatás szükségességét, amely ma létkérdése a társadalom egyensúlyának, oly elemi követelménye, mint a szerves élet növekedésében a nap, a víz és a levegő hatása.

RADÁK OLGA.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Az osztrák középiskolai tanárképzés és tanárvizsgálatok.[1]

Ausztriában a középiskolai tanárképzésnek elméleti részét az egyetemek végzik, mert a bölcsészettudományi karok a tudományos kutatáson kívül közvetett feladatuknak ismerik el azt is, hogy előkészítést adjanak egy csomó oly pályára, amely tudományos képzettséget kíván. E karok tehát a tudományos kutatókon és a főiskolai tanárokon kívül középiskolai tanárokat is képeznek, továbbá levéltárosokat, könyvtárosokat, múzeumi és más tudományos tisztviselőket is.

A középiskolai tanárképzést és tanárvizsgálatokat legutóbb 1928-ban szabályozta egy miniszteri rendelet. E szerint a középiskolai tanári képesítést az egyetemi városokban működő állami tanárvizsgáló bizottságok előtt lehet megszerezni.[2] A középiskolai tanárvizsgálat négy részből áll: 1. a szaktárgyakból készítendő házi és 2. zárthelyi dolgozatokból, 3. a szaktárgyakból teendő szóbeli vizsgálatból és 4. a pedagógiai vizsgálatból. Idegen nyelvi szakos jelöltek szóbeli vizsgálatra vannak kötelezve a tanítás nyelvéből is. E vizsgálaton azt kell igazolniok, hogy a tanítás nyelvének grammatikai szerkezetét és stilisztikai sajátságait oly mértékben ismerik, hogy tudományosan össze tudják hasonlítani a szaktárgyukként szereplő idegen nyelvet a tanítás nyelvével és fordítás közben el tudják kerültetni tanítványaikkal azokat az anyanyelvi hibákat, amelyek az idegen nyelvek tanulása alkalmával könnyen létrejönnek.

Tanárvizsgálatra bocsátásért hét érvényes egyetemi félév alapján lehet folyamodni, s ekkor tűzi ki a bizottság a házi dolgozatok tárgyát. E dolgozatok elfogadása esetén a nyolcadik érvényes félév befejezése után lehet folytatni a vizsgálatot a zárthelyi írásbelivel és a szóbeli vizsgálattal. A vizsgálatra bocsátásnak természetesen egyik feltétele az, hogy a jelölt kellő mértékben és eredményesen tanulmányozta szaktárgyait és a legközelebbi rokon szakokat. Továbbá minden tanárjelölt hallgatni köteles egyetemi évei alatt egy-egy, legalább háromórás neveléstani-oktatástani és neveléstörténeti előadást, két, legalább háromórás előadást a filozófiából, mégpedig az egyiket okvetlenül a lélektan köréből (különös tekintettel az ifjúság lélektanának kérdéseire), ezenkívül hallgatni köteles — legcélszerűbben tanulmányainak harmadik vagy negyedik évében — szaktárgyainak módszertanát, tetszésszerinti időben egy testnevelési és

[1] Ez a vázlatos ismertetés a következő műre támaszkodik: *Studienführer für die philosophische Fakultät der Universität Wien.* Im Auftrage des Professorenkollegiums zusammengestellt von Univ.-Prof. *Dr. Richard Meister.* 2. ergänzte Auflage. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst. Wien und Leipzig, 1928.

[2] A szakcsoportok között ilyen is van: földrajz és német vagy a középiskolákban tanított valamely élő idegen nyelv. Egyik szaktárgyul a torna is választható, csak az ábrázoló geometriát és a filozófiát nem lehet a tornával összekapcsolni.

iskolaegészségtani előadást, úgyszintén egy előadást a német nyelvről. A szaktárgyak módszertanából és az iskolai egészségtanból colloquiumi bizonyítványt is kell a tanárvizsgálatra bocsátást kérő folyamodványhoz mellékelni. Az első féléves hallgatóknak nyomatékosan ajánlja a szabályzat a középiskolai tanári hivatás feladatairól szóló bevezető előadás hallgatását is.

Minden házi dolgozat elkészítésére háromhónapi idő van engedélyezve. Ezt az időt a bizottság elnöke két ízben 3—3 hónappal meghosszabbíthatja, de további meghosszabbítást már csak a miniszter adhat, ha a bizottság javasolja. Minden ilyen meghosszabbítást a határidő lejárta előtt kell a jelöltnek kérnie. Az elfogadott házi dolgozatok érvényessége megszűnik, ha a jelölt az elfogadástól számított két év alatt nem jelentkezik a zárthelyi írásbeli és a szóbeli vizsgálatra. A két házi dolgozatot egyszerre kell beadni, a zárthelyi és a szóbeli vizsgálatot azonban két részletben is le lehet tenni: először az egyik tárgyból, azután a következő vizsgálati időszak alkalmával a másik szaktárgyból. A zárthelyi vizsgálatok elkészítésére engedélyezett idő általában 8—8 óra, két részletre osztva: d. e. 4 óra, d. u. 4 óra, közben megfelelő szünet. Délelőttre is, délutánra is külön-külön részletfeladat van kitűzve.

A szóbeli vizsgálatok nem nyilvánosak, de a bizottság elnöke bölcsészettanhallgatóknak és tanárjelölteknek megengedheti a szóbeli vizsgálatok hallgatását. A pedagógiai vizsgálat csak szóbeli s a szaktárgyakból való szóbeli vizsgálattal együtt vagy utána lehet letenni. Tárgya: *a)* neveléstörténet, nevelés- és oktatástan, Ausztria és a német birodalom művelődésügyének szervezete; *b)* általános lélektan, a gyermek- és az ifjúkor lélektana. A képesítő bizonyítvány magábanfoglalja a házi és a zárthelyi dolgozatok tételét is, nemkülönben az egyes részlettárgyakból kapott érdemjegyeket.

A jelölteknek a középiskolai tanári hivatás gyakorlatába való bevezetése Ausztriában nincs egységesen szervezve. A tanárvizsgálat letétele után a jelöltek vagy valamely középiskolai pedagógiai szemináriumban szerzik meg gyakorlati kiképzésüket mint próbaéves tanárok, ezt nevezik kibővített próbaévnek *(erweitertes Probejahr)*, vagy pedig ha nincs módjukban ilyen középiskolai szemináriumba belépni, úgynevezett egyszerű próbaévet kell eltölteniök *(einfaches Probejahr)*. Középiskolai szemináriumok elsősorban az egyetemek székhelyén, de más városokban is szervezhetők s egy-egy középiskolával vannak kapcsolatban. A beosztásért folyamodóknak tisztiorvosi bizonyítvánnyal kell igazolniok a tanári pályára való testi alkalmasságukat. A próbaévet az iskolai évnek második felével csak kivételkép lehet megkezdeni. Egy-egy szemináriumba rendszerint csak nyolc jelölt osztható be, de szeminárium szervezéséhez legalább négy jelölt szükséges. Egy-egy szaktanár mellett egyszerre csupán két jelölt lehet, három vagy legföljebb négy csak szigorú kivételképen. A szeminárium vezetője (rendszerint az iskola igaz-

gatója) és a kijelölt szaktanárok vezetik be a próbaéves tanárokat a középiskolai tanári hivatás gyakorlatába. E célra szolgálnak a rendszeres óralátogatások, a próbatanítások (hetenként egyszer-kétszer a vezető szaktanár jelenlétében és felügyelete alatt, 3—4 hetenként egyszer valamennyi beosztott próbaéves tanár és minden vezető szaktanár, valamint az igazgató jelenlétében), az önálló tanítások (rendesen a második félévtől kezdve), végül a heti közös megbeszélő értekezletek és a vezető szaktanárokkal szintén hetenként egyszer tartandó külön értekezletek. Az ú. n. egyszerű próbaévet oly középiskolában töltik a jelöltek, amely nincs kapcsolatban szemináriummal. Ily helyeken a jelöltek száma rendszerint csak négy. A gyakorlati kiképzés nagyjában itt is olyan, mint a szemináriumokban, de nincsenek az összes jelöltek és vezető szaktanárok jelenlétében tartandó próbatanítások *(Lehrauftritte)* és hiányoznak a közös megbeszélő értekezletek. A próbaév eredményes eltöltéséről is bizonyítványt kapnak a jelöltek, s a középiskolai tanári képesítés csak ezzel válik teljessé. Tanárvizsgálatot már letett egyének szükség esetén próbaév nélkül is alkalmazhatók önálló tanári minőségben.

A középiskolai tanári képesítő bizonyítvány érvényessége megszűnik, ha tulajdonosa a bizonyítvány keltétől számított öt év alatt nem tölti el próbaévét vagy nem lép tanári szolgálatba, valamint akkor is, ha öt évnél hosszabb időre megszakítja tanári szolgálatát. Ez a rendelkezés nem vonatkozik azokra, akik valamely főskolában tanársegédek. Az érvényét vesztett képesítő bizonyítványt újra érvényesíttetni lehet, ha birtokosa igazolja a tanárvizsgáló bizottság előtt, hogy az érvénytelenítést okozó idő alatt tudományos vagy didaktikai tevékenységet fejtett ki. Ha a bizottság nem fogadja el az igazolást, új vizsgálatot kell tenni. Ez alkalommal a házi dolgozatok elengedhetők, a zárthelyiek és a szóbeli vizsgálat azonban nem. A már egyszer érvényesnek elismert próbaévet nem kell megismételni.

Nagy J. Béla.

IRODALOM.

Kornis Gyula: Az államférfi. A politikai lélek vizsgálata. I—II. 8-r., 306 + 331 l. Budapest, 1933. Franklin-Társulat.

A két hatalmas kötetre osztott mű az utóbbi évtizedek magyar tudományos termésének egyik legérettebb alkotása, sőt mint lélekrajz már arányainál, még inkább gazdag tartalmánál, világosságánál, szemléletességénél s ennek következtében nem utolsó sorban érdekességénél fogva a nemzetközi tudományos irodalomban is párját ritkítja. A magyar tudományos élet megbecsülését nagyban elősegítené, ha ez a harmonikus „opus" valamelyik világnyelven is mentől hamarább reprezentálhatná a magyar tudomány teljesítőképességét.

A munkának gazdag anyaga, emelkedett történetfilozófiai álláspontja, plasztikus stílusa és gondos ökonómiája ellenére legfőbb érdeme mégis talán

az átéltsége, mely minden részletét meleggé, színessé, közvetlenné, egyszóval lebilincselővé avatja. A szerzőben a filozófus és a művész a legegyénibb szintézisben olvadnak össze: a lélekrajz nem halványodik soha vértelen és színtelen absztrakcióvá, a lelki élet nem racionalizálódik el, a politikai élet „drámai forróságának" hangulata, amit az alkotó a saját élményeiből ismer, minden lapról ellenállhatatlanul árad az olvasó felé. Úgy látszik, mintha az író még többet akart volna adni: „Tudatában vagyok annak — írja —, hogy amikor becsvágyukat (t. i. a politikusokét) és hatalmi tudatukat, szeretetüket és gyűlöletüket, hiúságukat és gőgjüket, felelősségérzésüket és akaratukat, mint lelkük motorait mutogatom, csak durva pszichológiai kategóriákkal dolgozom, melyek sohasem fejezhetik ki az érzelmek, indulatok és akarati lökések mérhetetlen számú árnyalatait, a lelki élet mélyvölgyű hullámait s fehér apró fodrozódásait". Aki ilyen magasra tűzi ki önmagával szemben a követelményeket, aki ennyire világosan látja a lélekbehatolás terén a szükségszerű, már átlépehetetlen határokat, abban előre megvan minden garancia arra, hogy a „kategóriákba" tudásával, elméjének és nem utolsó sorban tollának hatalmával életet is tud önteni. S valóban, az elmélkedés és rendszerezés, továbbá a szükségszerűen hosszú ideig tartó feldolgozás csendes óráiban az élettel való kapcsolat Kornis művében mindvégig eleven maradt.

A célkitűzésből következik, hogy Kornis nem holmi útmutatót írt kezdő vagy továbbtanulni vágyó pártpolitikusok számára; minden csábítás ellenére attól is tartózkodik, hogy a politikai patológiát a feltétlenül szükségesnél bővebben tárgyalja: az ő problémája az alkotó, a „karizmatikus" államférfi, aki — hogy egy szemléletes fordulatát ismételjük — képes arra, hogy a történet kerekének küllőibe belekapaszkodjék, sőt arra is, hogy ezt a kereket eszének átható erejével, szenvedélysugárzásának szuggesztív hatalmával és akaratának rettenthetetlen energiájával más irányba fordítsa. Az így felfogott tárgy instruktív volta szembeszökő, mert a szerzővel együtt vallanunk kell, hogy „a politika, mint államművészet, a nemzetek életében a legfontosabb gyakorlati feladat: ezen fordul meg milliók sorsa, léte és jólléte, történeti hivatásának teljesítése". Ha másként nem, a saját bőrünkön érezhetjük, hogy a politika mennyire összefügg a gazdasági élettel, ez viszont a tudománnyal, a művészetekkel, az élet minden megnyilvánulásának virágzásával, illetőleg sorvadásával. „Ha az államélet fellendül, a kultúra és jóllét is frissebb mozgásba jön; ha az állam összeomlik, az egész társadalmi, gazdasági és kulturális élet senyved és zsugorodik." Mélységes líra van ezekben az egyébként közérvényűen hangzó megállapításokban: a trianoni magyar lélek borongása és elmélkedése, a kibontakozás útja keresésének és megtalálásának első feltétele, a helyzetünkre való eszmélés.

A könyv gazdag tartalmáról alig adhatunk olyan képet, ami ne lenne félrevezető. Még legkönnyebb a belső struktúra vázolása. Az I. kötet rövid bevezetés után, mely a tömeg és a vezetők szerepét, történelemformáló erejét méri le, mindvégig az államférfiú étoszával foglalkozik. Eszerint az eszményi államférfiú étoszának lényeges tulajdonságai egy legbensőbb magból, a hivatás-

tudatból csiráznak ki. Ezek a lényeges tulajdonságok nagyjában az eszménytudat, a misszió átérzése, a tárgyszerelem, a politikai Erósz, ami nem ismer akadályt, ha akár az életről lenne is szó, a felelősségérzés, amely egyben az igazságérzést és szociális érzést is jelenti, a sugalmazó erő, mikor az akarat olthatatlan tüze másokat is lángra lobbant, a mély emberismereten alapuló valóságérzék, amely mindig megtalálja a kitűzött cél megközelítésére valóban alkalmas eszközöket. A II. kötet az államférfiú lelki alkatával foglalkozik: az eszményi követelmények után a politikai lelket mintegy alulról veszi szemügyre. Kornis sorjában vizsgálja az értelem, az érzelem és az akarat szerepét a politikában: mi az értelem funkciója a maga ítélő és következtető erejével, intuíciójával és fantáziájával; milyen érzelmek (hiúság, népszerűségvágy, becsvágy, hatalomvágy, büszkeség, irígység, agresszivitás, szociális érzület, önuralom stb.) mozgatják a politikát; mire képes az akarat egyrészt az elvekhez való ragaszkodással, másrészt a pragmatizmussal? E fejtegetések során kapjuk a magyarén kívül, melynek természetszerűleg megkülönböztetett hely jut, az egyes vezető nemzeteknek (német, francia, angol) politikai jellemrajzát. Legvégül következik, mintegy zárókőnek, a munka egyik legszebb fejezete arról, hogy a különböző társadalmi rétegek (az arisztokrata, a dzsentri, a plutokrata, a polgár, a kisgazda, a munkás) milyen lelki típusokkal népesítették be a politikai arénát.

Ezzel a szűkszavú vázlattal azonban éppen azt voltam kénytelen a munkából elsikkasztani, ami benne a legfőbb érték: a konkrét példák varázsát. Amilyen nagyvonalú Kornis a filozófiai részben, annyira gazdag a konkrét megfigyelésekben, amelyekkel az elvont megállapításokat mintegy kézzelfoghatókká tudja tenni. Az élő magyar politikusoknak az illusztráló anyagban való mellőzése magától értetődő. De tévedés lenne azt hinni, hogy Kornis megelégszik a mult kényelmesen hozzáférhető példáival. Akármilyen bőséges szerephez jut is nála a mult, Periklestől és Caesartól kezdve Cromwellig, Napoleonig és Bismarckig, még többet kapunk művében a közelmult és a jelen kimagasló politikai vezéreinek példáiból: Lenin, Clémenceau, Mussolini, MacDonald — hogy csak a fontosabbakat említsük — szinte lépten-nyomon előbukkannak. A legmegtisztelőbb hely mégis a magyaroknak jut: köztük Zrínyi Miklósnak, Deák Ferencnek, Kossuthnak, Tisza Istvánnak s ha nem csalódom, a legelső hely Széchenyi Istvánnak. Ezek a konkrét példák, amelyeknek számáról és alkalmazásuknak fölényes technikájáról e fogyatékos felsorolás fogalmat sem adhat, a munkát lenyűgöző, valósággal varázsos olvasmánnyá teszik. S milyen mély, önmagukban kerek fejtegetéseket találunk, hogy csak sebtében ragadjak ki egy-két felejthetetlen részletet, a politika és az erkölcs viszonyáról, a politikai opportunizmusról, a tudománynak (pl. filozófiának) és a tudósoknak a politikában való szerepléséről, az egyes életkorok politikai típusairól stb. stb.

Aki a politika, tehát — Kornis fogalmazásában — nemzetének sorsdöntő problémái iránt érdeklődik, az a könyvet alig tudja kezéből letenni. Valóban nemzetnevelő alkotás, amit minden magyar nevelőnek ismernie kell.

Huszti József.

Hermann-Cziner Alice és Lénárt Edith: Az új rendszerű tanítás eredményei. Budapest, 1933. A Jövő Útjain kiadása, 105 l.

Két, nagy hivatásszeretettel és szaktudással rendelkező pedagógus tízéves önzetlen, buzgó munkája, amely mint ilyen eleve tiszteletre és elismerésre kötelez. Célja: *a)* megvizsgálni, hogy egyrészt az új iskola, másrészt a hagyományos pedagógiai módszereket követő normál-iskola hogyan befolyásolja az általános fejlődést; *b)* megvilágítani, hogy a különböző szellemi képességek és készségek hogyan alakulnak az iskola hatása alatt. A konkrét eredmények ugyancsak a szerzők általános fogalmazása szerint: „A modern iskola felszabadítja és sokoldalú érdeklődésre bírja a gyermeki egyéniséget, a normál-iskola pedig, amelynek ideálja a kiszabott úton fegyelmezetten, kötelességtudóan haladó tanuló, növendékeit ebben az irányban fejleszti" (101. lap). Ezzel a tárgyilagos megállapítással, amely az újítók részéről elismerésre méltó önmérséklést jelent, szöges ellentétben áll a két rendbeli iskola pedagógiai elveinek mindjárt az első lapon olvasható következő éles szembeállítása: „A modern iskola nem tudásanyag-közvetítés, hanem embernevelés; nem reprodukáltatás, hanem a gyermekben működő alkotó erők kihasználása; nem verbalizmus, hanem gondolkodásfejlesztés; nem mechanikus fegyelmezés, hanem a szociális érzés és egyéni felelősség kifejlesztése".

A vizsgálatok részben kérdőívek, részben tesztek alapján történtek. Amazokat három szempont szerint dolgozták fel: 1. A családi helyzet hatása a gyermeki egyéniség kialakulására. 2. Az iskola hatása a gyermekre. 3. A két iskolatípus szembeállítása. E tekintetben a vizsgálat azt mutatta, hogy a növendékek befolyásolhatósága mindkét iskolatípus részéről általában csaknem teljesen egyenlő, a részletekre nézve azonban az új iskolának a normál-iskolánál erősebben fejlesztő hatása van a következő tulajdonságokra: kézügyesség, életrevalóság, szociabilitás, közlékenység. (Ehhez, úgy véljük, szó fér: a kézügyesség összefügg a reá fordított idővel is, a közlékenység a magániskola homogénebb társadalmi jellegéből következik, az életrevalóságról és szociabilitásról eddig úgy tudtuk, hogy a nyilvános iskolákban kedvezőbben alakulnak, mint a magániskolákban.)

Ennek a derék munkának főcélja nyilván az, hogy a régi iskola híveit, vagyis az új iskola ellenségeit vagy akár csak ellenfeleit felvilágosítsa és meggyőzze az utóbbinak fölényéről, szóval megtérítse. Ez, sajnos, nem sikerült teljesen, aminek talán a „normális" pedagógusok maradi gondolkodása, elfogultsága lehet az oka. Ezeknek állásfoglalását nem polémiával, hanem néhány szerény megjegyzéssel igyekszünk alátámasztani, amelyek bizonyos nyilvánvaló nehézségekre, hiányokra figyelmeztetnek és alkalmasak arra, hogy a végső eredményekbe vetett hitet megingassák. Ilyenekre dícséretre méltó módon maguk a szerzők is utalnak: így a 6. lapon elismerik az alkalmazott tesztpszichológiai módszer fogyatékos voltát, majd a 7. lapon, hogy a községi iskolabeliek felvétele áttörte az iskolák homogenitását; az iskolába lépő gyermekek szellemi fejlettsége a két iskolatípusban nem mutat egyenlő megoszlást: az új iskolák valamivel nagyobb arányban kapnak magasabb értelmiségű növendékeket (9. l.); vizsgáltjainknak

aránylag kis számát munkánk legnagyobb hiányosságának tekintjük: a kezdeti Binet-vizsgálatot 86 új iskolás és 136 normál-iskolás növendékkel végeztük; sajnos, ez a szám az évek folyamán még erősebben leapadt (10. l.) stb.

Ezeken a becsületes önvallomásokon elindulva, megállapíthatjuk, hogy a nyert eredmények megbízhatóságát bizonyos konkrét tényezők már eleve károsan befolyásolták. Az ilyen vizsgálatokra elengedhetetlenül szükséges homogenitás ugyanis sem mennyiség, sem minőség dolgában nem volt meg: 86 új iskolai tanulóval 136 normál-iskolai tanuló állt szemben; ez utóbbiak még hozzá három típusból (normál-magán, félmodern-magán, félmodern-községi) alakult keveréket mutatnak; a két utóbbiban „a modern pedagógiai elvek egyes részleteikben tervszerűen alkalmaztattak, vagy az igazgatónő és egyes tanítónők személyén keresztül éreztették hatásukat". Nem találtuk meg a tanulók szétválasztását nemek szerint (hány fiú és hány leány volt a vizsgált négyféle iskolának egy-egy osztályában) és ami ennél fontosabb és döntő hatással van a tanulmányi eredményekre: *hogy az új és a normál-iskolák egy-egy osztályába hány tanuló járt?* Az osztálylétszámnak ez a mellőzése felette közelről érinti ennek a nagy szorgalommal és lelkesedéssel végrehajtott munkának megbízhatóságát, mert kétségtelen, hogy kisebb létszámmal dolgozó magániskolában behatóbban lehet foglalkozni minden egyes gyermekkel, könnyebben lehet megvalósítani a „modern pedagógiai elveket", mint teszem a nyilvános községi népiskolákban, amelyeknek osztálylétszáma a magániskolákénak kétszerese vagy háromszorosa. Ebben a körülményben látjuk mi egyúttal legfőbb akadályát és nehézségét az új rendszer meghonosításának a tömegtanításban.

A szerzők vizsgálataikat a középiskolára való előkészítés módjára, sikerére is kiterjesztették és arra az eredményre jutnak, „hogy a modern pedagógia neveltjei a középiskolában nagyobb számban válnak be jól, mint a normál-iskolákból kikerültek". Ehhez is szó fér több tekintetben, mert eltekintve a vizsgált tanulók csekély számától (lásd 108. táblázat: 29 új iskolás + 47 normál-iskolás = 76), itt is számba kellett volna venni az osztályok (főleg a végzett IV. elemi) létszámát, továbbá azt, hogy „a modern iskolák valamivel nagyobb arányban kapnak magasabb értelmiségű növendékeket" (9. l.), végül, hogy a normál-iskolák IV. osztályában kissé bőkezűen osztogatják a jeles bizonyítványokat, ami a középiskola I. osztályában megbosszulja magát.

Minden elfogultságtól mentes, lehetőleg tárgyilagos észrevételeinkre az a régi tapasztalat bátorított, hogy az emberi természet szubjektivitásánál fogva a kívülállók és közvetlenül nem érdekeltek rendszerint jobban látják és helyesebben ítélik meg a dolgokat, mint azok, akik birtokon belül vannak. Egyébként sok ilyen kiváló tanítónőt kívánunk a hazának. *kf.*

Baranyai Erzsébet: Nagy László munkásságának neveléstudományi eredményei. Értekezések a M. kir. Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai Intézetéből. Új sorozat. 3. szám. Szeged, 1932. N. 8-r., 91 l.

E dolgozat két évvel ezelőtt elhúnyt kiváló gyermekpszichológusunk tevékenységének első behatóbb ismertetése és méltatása neveléstudományi szempontból.

Először időrendben fölsorakoztat Nagy László munkásságából a nevelésre nézve minden nevezetesebb mozzanatot: hogyan lesz a geológusból a lélek búvára, gyermeklélektani művek szerzője, egyesület-, majd múzeumalapító, folyóiratszerkesztő (e helyen a „Gyermekvédelmi Lap" tévesen „Gyermekvédő" jelzőt kap), laboratóriumvezető, kiállítás- és kongresszusrendező, iskolaszervező stb. Ezután Nagy László kutatásainak eredményeit kapjuk „Tények" és „Elvek" főcímek alatt. Legelőször az érdeklődés fejlődéséről van szó, mert ez alkotja gyermektanulmányozónk kutatásának gerincét, főleg ezt ismeri a külföld is. Az érdeklődés lényegét ő, úgy látszik, sohasem foglalta rövid formába; az értekezés szerzője sem próbálja meg; e helyett közli Nagy Lászlónak az érdeklődésre vonatkozó legfontosabb nyilatkozatait. Ezek alapján talán így lehetne jellemezni az érdeklődést: hiányérzés megszüntetésére irányuló, értelmi tevékenységgel járó, szellemi gyarapodást előidéző törekvés.

Az érdeklődés mivoltára való rámutatás után az érdeklődés fajaira, majd motívumaira kerül a sor. Az érdeklődés a legalsó fokon érzéki, azután szubjektív, majd objektív, állandó és végül logikai lesz. Rugója lehet a tevékenység, az érzéklet, az érzelem (esztétikai és testi érzelem, bírásvágy, rokonszenv és szociális érzelem) és a képzettartalom. Az érzéklet, a testi és esztétikai érzelem, a rokonszenv és a szociális értelem az érdeklődésnek közvetlen, a képzettartalom, a tevékenység és a bírásvágy közvetett motívumai.

Nagy László neveléstudományi jelentősége az érdeklődés kérdésében a szerző szerint az, hogy egyrészt megvilágította az érdeklődésnek a szellemi fejlődést alakító szerepét, másrészt, hogy elméletileg megalapozta az érdeklődés viszonyát az értelemmel és az akarattal. Az utóbbit azonban Dewey is megkísérelte, már a mult század 90-es éveinek közepén, abban a munkában, melyet a szerző a felhasznált irodalomban meg is említ. Dewey is közvetlen és közvetett érdeklődést különböztet meg. Érdekes lett volna tehát a két felfogás részletesebb összevetése. Nagy László Dewey művét valószínűleg nem ismerte.

Nagy László munkásságának legjellemzőbb mozzanata, miként a szerző mondja, gyermeklélektani, különösen pedig fejlődéstani típusok elvonása az érdeklődés vizsgálata alapján. Az érdeklődés fajai fejlődési sort alkotnak, melyben a következő fok az előbbivel szemben magasabb színvonalat jelent. Az érdeklődés alakulásának e formai fokai, a szerző szerint, valószínűleg javításra szorulnak; éppen ezért jó lett volna, ha megnézi, hogy Nemesné Müller Márta „A lelki fejlődés útja. A 3—15 éves gyermek spontán tevékenységei" címen 1920-ban kiadott könyvében miképen kísérli meg a Nagy Lászlótól elnevezett fokozatokat kiegészíteni és máskép rendezni.

Az érdeklődés fejlődésének tipológiájából építi ki Nagy László a szellemi élet egyéb ágainak fejlődési fokozatait. Az érdeklődés fejlődésének fokai az értelmi fejlődés fokait is jelentik. A rajzolás fejlődésében, sőt bizonyos mértékben az erkölcsi fejlődésben is megtalálhatók e fokok, a lányoknál némi időbeli és minőségi eltéréssel. A fokokat Nagy László tájékozódás végett időhöz köti. Ez helyes is. Azonban tudni kell, hogy fontosabb a fokok egy-

másutánja, mint időbeli határa, mert a gyermekek egy hányada jóval hamarabb hagy el egy-egy stádiumot, vagy jóval tovább időzik benne, mint a többiek.

A tanulók és a műveletlen felnőttek ugyanazon tárgyú rajzainak összehasonlításából Nagy László azt látta, hogy az utóbbiak körülbelül olyanok, mint a 9—10 éves tanulóké s ebből azt a, szerintünk merész, következtetést vonta le, hogy a mesterséges (iskolai) hatások nélkül felnőttek értelme olyan színvonalon mozog, mint a 9—10 éves gyermekeké. Azonban igen nehéz elkülöníteni a természetes (véletlen) hatásokat a mesterségesektől. Sok vizsgálat mutatja az iskolánkívüli hatások döntő erejét. Az eredeti képességeken kívül inkább azon fordul meg a dolog, hogy a környezet ingerekben szegény, egyhangú-e, vagy gazdag és ösztönző.

A tanulóknak és az analfabéta katonáknak a háborúra vonatkozó, ugyanazon kérdésekre adott feleletei azt mutatták Nagy Lászlónak, hogy a tanításnak igen nagy szerepe van a magasabb értelmi működések (elvonás, elemzés, összetevés, induktív s deduktív következtetés) kialakulásában. (Vajjon itt is nem inkább az intellektuális környezet?) A rendszeres oktatás hatása a magasabb értelmi működésekre már a középiskola 3—4. osztályában kezd hatékonyan jelentkezni és 15—18 éves korban igazán kibontakozik. Ezzel szemben az erkölcsi érzelmek (helyesebben erkölcsi ítéletek) az alacsonyabb képzettségű felnőtteknél rendszeres oktatás nélkül is képesek olyan fokra emelkedni, mint a magasabb iskolázottságú fiatal embereknél.

Igen fontos Nagy Lászlónak az a megállapítása, hogy egy külső inger annál erősebb lelki hatást vált ki, mennél inkább készteti az összes hajlamokat együtt- és ellenműködésre, vagyis — minél inkább tudja foglalkoztatni az egész személy hajlamait.

„Elvek" cím alatt Nagy Lászlónak a nevelés céljáról, feladatairól, a tananyagról és a tantervről vallott nézetei vannak részletezve. A nevelés célja szerinte mindegyik életkorban abban áll, hogy a kor genetikai tulajdonságait teljes érettséghez segítse. A nevelés feladatait tehát fejlődéstani szempontból jelöli ki s a gyermeki típusok követelményeihez szabja.

Meggyőződése szerint a hagyományos tanítás helytelen lélektani alapon áll, mert a rendszert, a tantárgyi érdekeket a lélek fejlődésének szempontjai és érdekei elé helyezi. Megelégszik a szaktudás gyarapításával, de nem keresi és nem látja a fejlődő lélek szerves kibontakozását és egyéni alkatát. Pedig minden egyes tantárgy és foglalkozás nemcsak a szaktudást növeli, hanem, jól megszervezve, képes hatni az egész egyéniségre, belekapcsolódik az összes többi tantárgyakba, ezek szövedékeiből erőszakos operáció nélkül ki sem szakítható. Sőt valamennyi tantárgy hatása csak akkor értékes, ha belekapcsolódik az egyénbe s a didaktikai hatások egységesen hozzák létre a személyiség fejlődését.

A szerző összeveti az 1905. évi hivatalos tantervet Nagy László tantervével, s megállapítja, hogy az utóbbi sajátosan magyar tanterv, a maga nemében első, mert nem volt soha olyan tanterv, mely magyar lélektani

anyagra épített volna. Ez a tanterv a produktív munkának is teret ad a reproduktív munka mellett, a kézi foglalkoztatást az elméleti tárgyak tanításában is alkalmazza s a logikai szempont helyett a gyermeklélektani szempontot érvényesíti. A módszert a fejlődési szakok s nem csupán a nevelés tárgyai határozzák meg.

Nagy László iskolaszervezeti javaslata nyolcosztályos elemit és másodfokú iskolákat vesz fel. Az utóbbiak háromosztályos gazdasági, ipari és kereskedelmi továbbképző iskolákra és háromévfolyamú alsó és kétévfolyamú felső tagozatból álló középiskolára tagozódnak, 14—19 éves tanulók számára. Minden iskolának alkalmazkodnia kell az illető vidék gyermektípusához.

Az iskolák egyéniesítését azért hangsúlyozza, mert az egyéniség tiszteletben tartását igen fontosnak tartja a nevelésben. Szerinte a mai tanítás nem veszi eléggé figyelembe az individuális érdeklődés jogait, hanem általános sémákat követel. Hogy azonban a mai általánosító oktatás mégsem képes a legtöbb esetben a gyermek egyéniségét elfojtani, az nem a módszer érdeme, hanem annak következménye, hogy a gyermek individuális erői ösztönszerűen áttörik a sémák korlátait és azok ellenére érvényesülnek.

Nagy László működésének jelentőségét az általános neveléstudományra nézve a szerző ezekben foglalja össze: A neveléstudomány leíró részét a gyermeklélektan tényeivel gazdagította; e tényeknek a nevelés szempontjából való kidolgozása a nevelés általános elméletének, de különösen a gyakorlati eljárások alapjául szolgáló elméletnek kiépítéséhez járul hozzá. E tények legnagyobb része összetartozik és egy fejlődési típustant alkot, mely részben új szempontokat hoz a nevelésbe, részben a meglevő pedagógiai mozgalmak és áramlatok eszméinek lélektani indokolását adja.

A hazai neveléstudományra való hatása meg abban látszik, hogy az iskolai nevelés gyakorlatában való kísérletezést elősegítette, annak lélektani alapot adott, de legfőképen, hogy a neveléstudomány egyik alapvetésének, a gyermektanulmánynak művelésére Magyarországon alkalmat szerzett, példájával a tudomány művelőit munkára serkentette, munkásságukat szervezte és annak irányt adott. Olyan munkaközösség alakult ki körülötte, mely figyelemre méltó a magyar tudományosság történetében.

Nagy László elvégezte a maga részét abból a feladatból, amelyet a Magyar Gyermektanulmányi Társaság elé tűzött az első gyermektanulmányi értekezleten, azt, hogy „nevelési szervezetünk és irodalmunk fájának gyökérszálait lassanként kihúzogassuk az idegen talajból, melybe hatalmas ágakkal kapaszkodik és átültessük a nemzeti talajba".

Nagy László, bár világosan és könnyen ír, többször kétségben hagy lélektani és neveléstani szakkifejezéseinek pontos értelme felől. Ezt kell majd egyszer kifejteni, hogy tisztán láthassuk, mennyire áll a lelki életet több tekintetben helytelenül megítélő korabeli elempszichológia hatása alatt, mennyire szabadult fel alóla s tudott a maga módján közel jutni a valóságos élet lüktetéséhez.

Baranyai Erzsébet derék műve rokonszenvvel és tárgyilagosan tárja föl

Nagy László munkásságának jelentőségét, még kiaknázatlan nagy értékeit és nagyon jó tájékoztató azok számára, akik tudni akarják, mit is csinált, gondolt és talált ez a melegszívű, világosfejű, eszményéért rajongó és szívósan küzdő, kutató hajlamú magyar tanítóember. *Kenyeres Elemér.*

Pedagógiai szemináriumok. III. kötet. A természeti és gazdasági ismeretek, ének, rajz, kézimunka és a testgyakorlás köréből. Sajtó alá rendezték: **Kehrer Károly** és **Krehnyay Béla.** Budapest, 1932. (8-r., 296 l.)

Mostani népiskolai tantervünk életbeléptetésével természetszerűen megélénkült a munka a népiskolai pedagógia területén. A módszerjavító törekvések, amelyek népoktatásunk korszerűsítésére irányultak, nemcsak élénkebbekké váltak, hanem — szinte máról-holnapra — általánosakká is. Ami addig egyesek tökéletesítő vágyából, a javítás egyéni szándékából eredt, az 1925 óta tanítói kötelesség lett. Érthető tehát, hogy e törekvések iránt a legkisebb falu tanítója is érdeklődni kezdett. A tanítóság közlönyei, különösen a Néptanítók Lapjának tantervi rovata, valamint az új követelményeknek megfelelő vezérkönyvek alkalomról-alkalomra türelmetlenül várt és éppen ezért örömmel fogadott olvasmányokká lettek. Egyre több tanító igyekezett iskoláját a modern pedagógiai gondolkodásnak megfelelően belsőleg átszervezni és ennek érdekében önmagát átképezni.

Közoktatási kormányunk a tanítóság állandó továbbképzésének biztosítására s a tanítói önnevelés megkönnyítésére 1929-ben (883—05—11/1929 VIII/d sz. a.) elrendelte a *pedagógiai szemináriumok* létesítését s a megszervezés munkáját népoktatási tankerületeink vezetőire bízta. Királyi tanfelügyelőink ebben az új tisztségükben olyan nemes buzgalommal járnak el, hogy Petri Pál államtitkár e könyv ajánlásában már ezt írhatta: „Én elsősorban ezen szemináriumi munkának tulajdonítom, hogy az iskolákban új légkör keletkezett."

A pedagógiai szemináriumokban a tanítók kicserélik tapasztalataikat; tájékozódnak az újításokról, a reformtörekvések értékéről és eddig elért eredményeikről; megbeszélik a felmerülő nehézségeket s az akadályok elhárításának módját és eszközeit. Elméleti előadásokat és bemutató tanításokat hallgatnak, ezeket megbeszélik s így ismeretekben és tapasztalatokban gazdagodva, egyre táguló látókörrel és fokozódó munkakedvvel térnek vissza iskoláikba.

A fenti munka annak a könyvsorozatnak harmadik s egyben befejező kötete, amely a Pest vármegye pedagógiai szemináriumában folyó munkába nyujt betekintést úgy, hogy a vezető vármegyénk derék tanítósága által kitermelt értékeket mindjárt közkinccsé is teszi.

Ebben a kötetben a természeti és gazdasági ismeretek, az ének, a rajz, a kézimunka és a testgyakorlás tárgykörét dolgozták fel a szerzők hét fejtegetésben és negyvenhat tanításban. A fejtegetések közül különösen a természettan-vegytani tanításokat bevezető előadás figyelemreméltó. A természetrajz, gazdaságtan és háztartástan körében mozgó huszonöt tanítás között van minta a 2—3 órára terjedő folytatólagos tanításokra, valamint a madarak és

fák napjának megtartására is. A szép tanítások között is kiemelkedik az, amely „Az emelő"-ről szól.

A tanítások általában a tanulók életéből, tanulmányi séták, valamint közvetlen megfigyelés és kísérletezés közben szerzett tapasztalatokból indulnak ki, igyekeznek a tanulókkal állandó kapcsolatban maradni és őket a gyakorlati életre nevelni. Azzal is a népiskola célját szolgálják, hogy józan és nemes hazafiasságra nevelnek, fejlesztik a tanulók társadalmi érzékét és nem feledkeznek meg a vallásos érzület ápolásáról sem.

A műnek minden egyes társszerzőjéről el lehet mondani, hogy a nemzeti munkaiskola eszméjének megvalósítására törekszik s ezért különösen tanítóknak ajánlhatjuk a fejtegetésekben és tanításokban való elmélyedést és a rajtuk való elmélkedést.

Egy esetleges újabb kiadásban a mű egységes voltát fokozni lehetne azzal, hogy az összeállítók a tanításokat szerkezetileg egyöntetűvé teszik.

Váradi József.

Einführung in die Philosophie und Pädagogik von **August Messer**, ordentlichem Professor der Philosophie und Pädagogik in Giessen. 1931. Felix Meiner-Verlag in Leipzig. (Wissen und Forschen, Schriften zur Einführung in die Philosophie, Band 23.) 198 l.

E kis kötet a sokat író szerző *Weltanschauung und Erziehung* címmel régebben megjelent könyvének átdolgozása. A jelenkori filozófia legfőbb fogalmairól és problémáiról tájékoztat és ezekkel kapcsolatban, ahol alkalom van reá, érinti a nevelés kérdéseit is. Egy előszóból és a következő hat szakaszból áll: I. Megismerés. II. Valóság. III. Érték. IV. Szabadság. V. Vallás. VI. Befejező elmélkedés. Filozófia és pedagógia. A pedagógiának mint külön tudománynak a kérdése. — A befejező szakaszt nem tekintve is, mely majdnem egészen a pedagógiai tudomány kérdésének van szentelve, minden szakaszban, kivéve az elsőt, van legalább egy fejezet, mely egyenesen a nevelés valamely kérdésével foglalkozik, de az első, az ismeretelméleti szakaszban is akad pedagógiai vonatkozású részlet, így a *Pszichológia és logika* című fejezetben a logika jelentőségének rövid fejtegetése a didaktika szempontjából.

A II. szakaszban, a metafizikaiban, *A természet- és történettudomány a nevelés számára való jelentőségükben* című fejezet szorosan pedagógiai tartalmú. Azt fejtegeti benne a szerző, hogy akármilyen nagy is a természettudományoknak és még inkább a történettudományoknak jelentősége a műveltség szempontjából, ezek, mivel csak tényekről adnak számot és nem kutatják az értékek érvényességét, nem nyujtanak elég alapot a neveléshez. A nevelőnek az értékproblémákba kell elmélyednie, hogy az ifjúságot vezethesse.

A III. szakaszban, az értékelméletiben, különösen a *Kultúra és nevelés* című fejezet pedagógiai tartalmú. Ebben a fejezetben adja a szerző a nevelés céljának meghatározását is. Szerinte a nevelés célja: a növendéket képessé és hajlandóvá tenni arra, hogy mint önálló tag részt vegyen ama kultúrközösségek feladataiban, melyekhez tartozni fog.

A IV. szakaszban, mely a szabadságról szól, szintén egy külön fejezet (*Az erkölcsi szabadságra való nevelés* címmel) szorosabban pedagógiai vonatkozású. Nem szabad azt hinni — fejtegeti ebben a szerző —, hogy csak azokat kell szellemi életre nevelni, akik arra vannak hivatva, hogy szellemi munkát végezzenek és a szellemi kultúra területein működjenek. A szellemi személyiség gerince az erkölcsi akarat. Erkölcsös emberré pedig mindenkinek kell lennie, a kézművesnek is. Senki sem dolgozik csak a kezével, nem is csak a fejével. Hogy mely értelemben folyik a munka, azt a szív és az akarat dönti el. Minden gyermeket az igazi, erkölcsileg kötött szabadságra kell nevelni. Hogy ez az igazi szellemi-erkölcsi szabadság miben áll és miképen értelmezendő, arra nézve sok értékes mondanivalója van a szerzőnek. Jellemző Messer egész gondolkodására a szóban levő fejezet utolsó bekezdése. „A kísérleti pszichológia és a kísérleti pedagógia — mondja ebben — a természettudományi szellem legújabb hajtásai s így nem lehet azon csodálkozni, hogy ezek csak legújabban lettek mintegy divattá a tanítóvilágban. A foglalkozás ezekkel a diszciplínákkal bizonyára a pszichológiai ismereteknek lényeges gyarapodását eredményezheti. De ennek a gyarapodásnak nagyon is magas volna az ára, ha a tanítókat és nevelőket arra csábítaná, hogy az objektiváló természettudományi beállítást, melyet a pszichológiai vizsgálatok követelnek, átvigyék a gyakorlatba. Ez a veszedelem annál inkább kikerülhető, minél erősebb a nevelőben a szeretet az ifjúság iránt és a pedagógiai ösztön. Egyébként az általános korhangulat is ellene szegül a naturalizmus amaz utolsó folyományának. Az ugyanis nem kétséges előttem, hogy a természettudomány és a technika korszaka vége felé jár; felváltja a filozófia korszaka. Döntő erre a változásra nézve az az érzés, hogy a valóságnak minden természettudományi megismerése és technikai tudásunknak minden fokozása nem tette életünk alakítását igazán értelemben gazdagabbá. Így az értékkérdések filozófiai tisztázásának belső szükséggé kell válnia oly korszak részére, mely elvesztette végső célját és vele együtt a helyes utat is."

Az V. szakaszban, mely a vallást tárgyalja, a negyedik fejezet (*Vallás és nevelés* címmel) és az ötödik *(Vallás és világnézet)* foglalkozik közvetlenül pedagógiai kérdésekkel. Az előbbi fejezetben Messer kellően méltányolja ugyan a vallásnak nagy hatását az erkölcsiségre, de mégis szükségesnek tartja a vallástól független erkölcsi oktatásnak bevezetését is. Az utóbbi fejezetben azt fejtegeti, hogy a különféle világnézeteket, azaz különféle valóságelméleteket valló emberek megegyezhetnek az értékekről és az életről való felfogásukban, és a nevelésre nézve döntő kérdésekre, hogy milyen viszonyba lépjünk a művelődéshez, miképen adjunk értelmet az életnek és miképen alakítsuk kultúremberhez méltóvá, a fődolgokban egyetértően felelhetnek olyanok is, kik a valóság értelmezésében különböző utakon haladnak.

A VI. szakasz, a *Befejező elmélkedés*, csak egyetlenegy, *Filozófia és pedagógia, A pedagógiának mint önálló tudománynak kérdése* című fejezetet foglal magában. Ebben újra hangsúlyozza a szerző, hogy bizonyos veszedelmei vannak annak az újabb törekvésnek, mely oda irányul, hogy a pedagógia tisz-

tán technikai diszciplína, objektív jellegű tudomány legyen, mely biológián és fiziológiai pszichológián alapuljon. Hiba volna, ha ilyen specialisztikus, természettudományi-pszichológiai módon megalapozott pedagógia volna a nevelők és tanítók egész szellemi felszerelése. Emberek legyenek mindenekelőtt, ne pedig tudós specialisták és technikusok! Minél jobban specializálódik a pedagógia és minél inkább ölt tisztán tudományos-technikai jelleget, annál inkább kell a pedagógusnak szellemileg tágulnia és mélyülnie. Ehhez azonban múlhatatlanul szükséges, hogy a világnézeti kérdésekkel alaposan foglalkozzék, azaz filozofáljon. Csak az lehet valódi nevelővé, akiben igazi szellemi élet ébredt. Hogy ez az isteni adomány ne váljék végzetévé, hanem áldássá legyen számára, ahhoz megköveteltetik mély belátás a szellemnek és a szellem a valóságon belül való jelentőségének lényegébe. S az éppen a filozófiának főfeladata, hogy ilyen belátásra vezessen.

Az előbbiekben röviden számot adtunk Messer könyvének pedagógiai részleteiről. Ebből a rövid számadásból is kitűnik, hogy Messer oly gondolkodó, kinek erős érzéke van a nevelés etikuma iránt és akinek felfogása határozott ellentétben van a tisztán biológiai vagy pszichológiai irányú pedagógia egyoldalúságával. Fejtegetései, ha nem is mindig mélyenjárók, általában figyelemreméltók. Érdekes sajátságuk, melyet azonban itt nem mutathattunk be, hogy egyik-másik élesebb megjegyzésben a mai, illetőleg az 1931. évi Németország közállapotai tükröződnek félreismerhetetlen módon.

Waldapfel János.

Martin Keilhacker: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. Freiburg, 1932. Herder.

E könyv szerzője nem a pedagógiai elmélkedők nyomán rajzolta meg a tanár eszményét, hanem négyezer tanuló vallomásából állította össze. Első pillanatra talán megdöbbentő ez a módszer: a tanulót kérdezni meg a tanár felől. Hiszen ismerjük a tanulók felfogását, sokszor illetlen nyilatkozatait; minek most még egyenesen kihívni kritikájukat? A gyakorlati nevelő azonban nem fél a tanulók megkérdezésétől. Tudja, hogy a tanítványok legnagyobb része őszintén szereti a jó tanárt. Keilhacker sok város sok iskolájának mindenféle korú (10—20 éves) tanulóját megkérdezte és az eredmény: — semmi új. Amit az elméleti pedagógia a jó tanártól megkövetel, azt várja tőle a tanulóság is. Látszólag tehát semmi új eredmény sincs, de azért Keilhacker munkája mégsem volt hiábavaló. Már csak az a tény, hogy a tanuló valóban az elméleti pedagógia tanáreszménye után vágyik, nagyon megerősíti az elméletet, a négyezer tanuló vallomásának ezer apró megfigyelése pedig magának a tanárnak szolgál kitűnő tükörül.

Ámbár címe szerint tanártanulmány ez a könyv, valójában mégis gyermektanulmány. Voltak, akik helytelenítették a szerző kutató módszerét, azt mondván, hogy a tanulóra rossz hatással van és árt a tanári tekintélynek ily kérdés feltevése: *Milyen legyen az én tanárom?* A szerző azonban nem volt könnyelmű. Az ő elve is az, hogy még tudományos célból sem szabad kárt okozni a tanuló

lelkében, ezért olyan osztályokban, amelyekben a tanár és a tanuló között köztudomás szerint ellenséges viszony volt, nem íratta meg a feltett kérdésre felelő dolgozatot. Mindenütt máshol azonban igen gyümölcsözőnek bizonyult a megkérdezés.

A tanulmány eredményeül várnók az eszményi tanár egységes képét. Ilyet azonban nem lehet adni, mert a tanár eszménye nem egységes. Több tanári eszmény van, helyesebben: a kis tanuló tanári eszményképe a kor haladtával megváltozik. A sok adat azt is mutatja, hogy a tanáreszmény a tanuló lelki fejlődésének tükörképe; ezért mondottam, hogy a tanártanulmány tulajdonképen gyermektanulmány. Azt szokták mondani elkedvetlenedett, idős tanárok, hogy a mai ifjúságból kiveszett az idealizmus. Elég azonban elolvasni e könyvben a dolgozatokból vett részleteket és kifejezéseket, és meggyőződünk róla, hogy az ifjúság lelkében igen fennköltt eszményképe él a jó tanárnak.

A könyv egyes fejezetei a dolgozatok tárgyköreit ismertetik: öreg vagy fiatal legyen-e a tanár? milyen legyen a külső megjelenése? szigorú vagy elnéző legyen-e? tartson-e erős fegyelmet? Itt fejtik ki a tanulók kívánságaikat a házi feladatokról, az iskolai dolgozatokról, az osztályozásról, a feleltetésről, a magyarázatok elevenségéről és vidámságáról, a tornáról, a sportról, a kirándulásokról, továbbá egy igen nevezetes és tanulságos fejezetben a tanárnak tanítványaihoz való személyes viszonyáról. Mivel a könyvnek fő érdekessége a tanulók dolgozataiból vett kifejezésekben rejlik, azért a legjobb ismertetést úgy adhatjuk róla, ha sorjában néhányat idézünk belőlük.

A tanár legyen fiatal (25—30 éves) vagy középkorú (30—45), de ne öregebb és ne fiatalabb. Az öreg és a nagyon fiatal tanárt (a 25 évesnél fiatalabbat) nem a tanításbeli esetleges hiányaiért nem szeretik a tanulók, hanem azért, mert az ilyen tanárok, még ha a legjobban tanítanak is, nem tudnak rájuk személyi hatással lenni. Az egészen fiatal tanár nem kell, mert nem tud fegyelmezni; mert a tanuló ösztönösen csodálattal akar feltekinteni tanárjára, példaképet akar benne látni s minderre az egészen fiatal tanár még nem képes. Mégis vannak szép számmal oly vallomások is, amelyek az egészen fiatal tanárt kívánják; de egy sincs olyan, amely az öreg (50 éven felüli) tanárt kívánná. Ezt már nem szeretik a tanulók, mert igen nagy a távolság a tanuló és az öreg tanár kora és felfogása között. Az öreg tanár már nem érti az ifjúság életelemét, a tréfát és vígságot; el vannak használva az idegei; nem lát, nem hall jól s ezért nem tud fegyelmezni. A világháború előtti tanár és a világháború utáni tanuló között világfelfogásbeli ellentét is van. A régi tanár rideg tekintély volt, az ifjúság pedig vezető társat keres; a régi tanár módszere nem ismeri a munkáltató tanítást, csak a magyarázatot, ez pedig a mai tanulónak már nagyon unalmas.

A tanár külsejére nézve azt kívánják: legyen magas termetű, mert ez tekintélyt ad neki a tanulók előtt. Ne legyen kövér, beteges, vézna. Ruházata tiszta és jószabású legyen. A leánytanulók erősen kikelnek, ha tanárnőik divatbábok. Általában a tanár külsejére vonatkozó megjegyzések legnagyobb része a leányoktól származik. Az idősebb tanulók is nagytermetű, tekintélyes, csengő hangú tanárt kívánnak.

A szerzőnek több tanártársa úgy vélekedett, hogy fölösleges a föltett kérdés, mert a felelet előre látható: a tanulónak olyan tanár kell, aki keveset követel a tanulmányokból, sokat elnéz, ritkán korhol és sohasem büntet, főleg pedig jó osztályzatot ad. A tanulók azonban megcáfolták ezt az aggodalmat: az ilyen tanárt gyengének ítélik. Azt igenis kívánják, hogy a tanár ne gúnyolja őket s főleg a felsőbb osztályosok azt is, hogy a tanár udvarias legyen velük, fogadja el és viszonozza a köszöntésüket, különösen az utcán, idegenek előtt. A tanárnak legszebb tulajdonsága a szeretet és a vidámság. Legyen derült, lelkes, ne zsémbelődjék, ne legyen az órán elkeseredett, únott, zárkózott; értsen tréfát és nevessen a tanulókkal együtt. Minden tanulási készséget kiöl a tanulóból az, ha a tanár mogorva és rideg arccal lép be az osztályba. Szinte egyhangúan kívánják a szigorú tanárt. A megokolása érdekes: ha a tanár nem szigorú, az osztály nem dolgozik; ha pedig túlságosan szigorú, az osztály gyűlöli.

Igen érdekes a tanulók vallomása a testi büntetésekről. A kisebb fiúk sűrűn nyilatkoznak róla a dolgozatokban, rendes büntetési módnak tekintik, s e kérdésben nem olyan érzékenyek, mint a filantróp elméleti emberek. Még a hang is, amelyen erről nyilatkoznak, inkább humoros, mint tragikus. „Olyan tanárt kívánok, akinek ne legyen botja, de ha megüt, csak egyet sózzon a nyakam közé". Sokkal inkább kívánják a gyorsan elmúló testi fenyítést, mint az állandó nyomot hagyó osztálykönyvi beírást. Legkegyetlenebb büntetésnek érzik a gúnyolást és a nevetségessé tételt. Ez fáj legjobban a tanulóknak. A büntetések módjára nézve azt kívánják, hogy maga a tanár büntessen, még pedig azonnal. Ne szaladjon se az osztályfőnökhöz, se az igazgatóhoz, mert aki így tesz, az tehetetlenségét árulja el.

Nagyon bőséges anyagot szolgáltatnak a tanulóknak a tanár tanítására vonatkozó kívánságai, de leggyakoribb az a kívánságuk, hogy a tanár ne csak tanítson, hanem neveljen is. Csaknem minden dolgozatban olvashatók ilyenek: „a tanár legyen a barátunk, adjon tanácsot, segítsen, a bajban álljon mellénk; embert szeretnék benne látni, aki nemcsak közli velem a tantervben előírt anyagot, hanem aki engem tudatosan vagy tudattalanul is befolyásol és tapasztalt ságával engem is előkészít az életre". Az alsóbb osztályosak is ezt várják a tanártól, csak egyszerűbb szavakkal mondják. Igen sokszor írják, hogy az iskola neveljen az életre és a tanár ne annyira tudós, mint inkább példakép legyen. Amit megkíván a tanítványaitól, azt tegye meg maga is, mert furcsa, hogy a mozi ellen dörög az osztályban, de maga moziba jár.

A legtöbb újat tartalmazza az a fejezet, amely a tanár és a tanítvány közti viszonyt tárgyalja. Ebből élénk színekkel tárul elénk az a vágy, hogy a tanuló a tanártól nem annyira tudományt akar tanulni, mint inkább lelket, jellemet vár tőle. Ez az, ami a régi iskolát olyan élesen elválasztja az újtól.

Fő előnye e műnek, hogy a tanulók közvetlen és őszinte megnyilatkozásainak mozaikdarabkáiból rakja össze az eszményi tanár képét és célzatosság sehol sem vezeti. Értékes az a megállapítása, hogy a jó tanár fogalma nem egy-, hanem többféle. Más a jó tanár a kisebbek szemében, más a nagyobbakéban. Ebből a szempontból különös haszonnal forgathatja e könyvet a tanáron kívül

az igazgató is, mert az egyes tanárokat hajlamaik és képességeik szerint a megfelelő osztályok vezetőivé rendelheti a tantárgyfelosztás alkalmával.

Bár a szerző megállapítja, hogy az eszményi tanár fogalma minden időben és minden helyen ugyanaz, mégis hinnünk kell, hogy más népfajok, más országok tanáreszményei — ha lényegükben nem változnak is — némely jellemző vonásukban mégis csak különbözők. Ezért kívánatos volna, hogy hazánkban is végezzenek hasonló gyermektanulmányi megfigyeléseket. *Gáspár Pál.*

Heinrich Hanselmann: Geschlechtliche Erziehung des Kindes. Rotapfel-Verlag, Erlenbach—Zürich und Leipzig, 1932. 69 lap.

A nemi felvilágosítás a szerző szerint éppoly nevelési feladat, mint a többi. Ha kitérünk e feladat megoldása elől, ártalmas befolyások érvényesülésére adunk alkalmat. Nem a gyermekek idevonatkozó kérdései kényesek, hanem az ilyen kérdésekre elő nem készült szülők és nevelők helyzete kényes. Ezen a kényes helyzeten segít a szerző, amikor az életből vett példákon bemutatja, miként lehet már a három éves kortól kezdve jelentkező idevágó kérdésekre megnyugtató nevelő választ adni és a gyermeket nemiségét illetőleg egészséges, erkölcsös magatartásra szoktatni, még pedig mindig korának, felfogóképességének, az érzelmi és nevelési szükségletnek megfelelően. Mindig a gyermektől várja a kezdeményezést, de azt azután teljes mértékben megnyugtatólag elégíti ki, minden szószaporítás nélkül, a szóbakerülő szervek és életműködések fontosságának megértetésével. Bemutatja, miképen kell elejét venni a korán jelentkező gyermeki önfertőzésnek, és a keresztény nevelő tapintatával megtanít rá, miként lehet az önfertőző gyermeket lelkiismeretfurdalással járó hibájától megszabadítani és a gyermek szellemi erejét céltudatos önnevelésének szolgálatába állítani.

Ez az élvezetesen megírt, tanulságos könyv nagymértékben támogatja a nevelőt a kényes nevelési kérdések megoldásában. *† Merész Fülöp.*

Jules Humbert: Histoire illustrée de la Littérature Latine. Didier-Privat, Éditeurs. (1932; VII, 396 lap.)

A latin irodalom képes francia történetének ismertetését e helyen a következő érvekkel okoljuk meg: *a)* a latin iskolák növendékeinek és tanárainak kedvező alkalom nyílik ismereteik felújítására, illetőleg a francia nyelv gyakorlására; *b)* viszont a latinmentes iskolák tanulóinak, úgyszintén a művelt közönségnek közvetíti ennek a felette gazdag irodalomnak ismeretét; *c)* végül a munkában sikerrel megvalósított újszerű rendszer és módszer nem egy hasznos útmutatással szolgálhat hazai tan- és segédkönyvíróinknak, sőt a kiadóknak is. A könyv módszeres vezérfonalnak *(Précis méthodique)* készült, minél kevesebb kritikai méltatást, de annál több tárgyi anyagot nyujt, és célját tekintve, a következő irányelveket tartja szem előtt: *a)* az irodalomtörténet és világtörténet szerves kapcsolatára törekszik; *b)* az írók méltatását és munkáik megértését jellegzetes idézetek segítségével mozdítja elő (ez utóbbiakat eredeti latin nyelven és francia fordításban közli); *c)* az írók és költők irodalmi működését párhuzamosan kísérik a mindenkori politikai, társadalmi és

művészeti események; *d)* az illető korba, miljőbe való beleélést elősegíti a finom történeti és esztétikai érzékkel összeválogatott képanyag (280 ábra): tájképek, művészeti alkotások, kéziratok fakszimiléi stb., amelyeket a szerző a szokványos képek mellőzésével híres múzeumok klasszikus műalkotásaiból szemelt ki és látott el magyarázó szöveggel.

Könyvünk anyaga a Kr. e. III. századtól a Kr. u. VI. századig terjed és 43 fejezetben mutatja be az időrendben következő kimagasló alakokat tárgyi tagolásban (vallás, tudomány, bölcselet, pszichológia, politika stb.) és mintaszerű technikai elrendezésben: élén vezérszókkal jelezve a négyféle (!) szedésben következő anyagot, amelyet a végén összefoglal és kétféle irodalmi utalással *(Éditions, Etudes)* egészít ki. Hasznos függelékek: A latin irodalom főbb eseményeinek szinkronisztikus táblázata párhuzamosan a történeti eseményekkel és a görög irodalommal (373—82. l.). Névmutató. A szövegben előforduló latin műszók betűrendes lajstroma.

Ezt a szép könyvet, amely a legújabb tudományos kutatások eredményeit is felöleli, melegen ajánljuk a kartársak figyelmébe. *kf*

Franz Kemény: Erziehung und Unterricht in Ungarn nach dem Weltkrieg. (Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 1933. 396—408. l.) Különlenyomat, 13 l.

A szerzőnek egyik nagy érdeme, hogy a multban is, a jelenben is nagy szorgalommal és tudással tájékoztatta s tájékoztatja közoktatásunk és pedagógiánk kérdéseiről a külföldet. Ma jól tudjuk, hogy az ilyen munkásság nemcsak a szakkörök elismerésére és hálájára tarthat számot, hanem hazafias érdem is egyúttal. Keménynek a világháborúval járó kulturális veszteségeink felsorolásával megkezdett összefoglalása élesen megvilágítja a hazai, de még inkább a külföldi olvasó szemei előtt azt az értékes, nagyszabású kultúrpolitikát, mely közoktatásügyünket újjáteremtette, egyszersmind azt a megalapozott meggyőződést kelti, hogy a magyar sors jobbrafordulásának mélységes a művelődési fundamentuma. A szerző szerkesztőképességének érdeme, hogy erre a végső eredményre a tények logikájával, közoktatásügyünknek és intézményeinek bemutatásával vezet el. A cikk, mint rövid és alapos összefoglalás, az 1930. év statisztikai adataival a magyar olvasónak is hasznára szolgál. *Balassa Brunó.*

Új magyar könyvek és füzetek.

Kornis Gyula: Az államférfi. A politikai lélek vizsgálata. I—II. kötet. Bp. 1933. Franklin-Társulat. (Lex. 8-r., 306 + 332 l.) — Ára 20 pengő.

Pauler Ákos: Bevezetés a filozófiába. Harmadik, javított és bővített kiadás. (Tudományos Gyüjtemény.) A Danubia kiadása. Évszám nélkül. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (Lex. 8-r., 272 l.)

A Magyar Paedagogia negyven évfolyamának (1892—1931) Tartalom- és Névmutatója. Összeállította **dr. Tettamanti Béla** és **dr. Márer Erzsébet.** (A M. Kir. Ferenc József-Tudományegyetem Pedagógiai Intézetéből.) A Magyar Tudományos Akadémia és a M. Kir. Ferenc József-Tudományegyetem Barátainak Egyesülete támogatásával. Szeged, 1933. Első Kecskeméti Hírlapkiadó és Nyomda Rt. (N. 8-r., XII + 292 l.)

Magyar igazság. A magyar ifjúság az ezeréves határokért. Szerkesztették: **Albrecht István, Ekamp Nándor, Jovicza I. Sándor.** Bp. 1933. A Magyar Tanítók Otthona kiadása. (N. 8-r., 40 l.) — Ára 40 fillér.

Boda István: A zseni lélektanához. (A Magyar Psychologiai Társaság Közleményei. 5. szám.) Különlenyomat a Magyar Psychologiai Szemle V. évfolyamából. Bp. 1932. Kiadja a Magyar Psychologiai Társaság. Főbizományos: Lőrincz Ernő könyvkiadóvállalata. Bp. VIII., Üllői-út 18. (N. 8-r., 82 l.) — Ára 3 pengő.

Hajdu János: Eötvös József báró első miniszterségе (1848). Bp. 1933. Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia. (N. 8-r., VIII + 284 l.)

A cselekvés iskolája. A szegedi állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának mintatanításai. (Kiadványsorozat.) Az áll. gyakorló polg. fiú- és leányiskola tanári testületének közreműködésével szerkeszti **Kratofil Dezső.** 1. szám. 1933 április. (N. 8-r., 40 l. és VI rajzmelléklet.) — 2. szám. 1933 május. (N. 8-r., 56 l.) Szeged, Prometheus-nyomda. — Az 1. szám ára 1 pengő 80 fillér.

Molnár Antal: A gyermek és a zene. Hogyan neveljük zenére a gyermeket? (Népszerű Zenefüzetek. Szerkeszti *Molnár Antal.* 1. sz.) Bp., 1933. Somló Béla kiadása. (N. 8-r., 32 l.) — Ára 1 pengő.

Dr. Olay Ferenc: Magyarország a külföldi tankönyvekben. (Adalékok a tankönyvek nemzetközi revíziójához.) Bp., 1933. A Magyar Nemzeti Szövetség kiadása. (N. 8-r. 184 + XII l., 1 kép- és térképmelléklet.) — Ára fűzve 3, kötve 5 pengő.

Párkányi Aranka: Értekezések a pszichológia és pedagógia köréből. Bp., 1933. A szerző kiadása. Bethánia-nyomda. (N. 8-r., 96 l.)

Dr. Serényi Antal: A Tanügyi Jogforrások Gyüjteménye. 1. szám: **Az iskoláztatási kötelesség teljesítése.** (Az 1921 : XXX. t.-c. magyarázata.) Pécs, 1930. Dunántúl. (N. 8-r., 120 l.) — 2. szám: **Iskolaállítás és fenntartás belterületen.** (Az 1868 : XXXVIII. t.-c. magyarázata.) Pécs, 1931. Dunántúl. (N. 8-r., 120 l.) — 3. szám: **A tanítók illetményügyei és adói.** Pécs, 1931. Dunántúl. (N. 8-r., 120 l.) — 4. szám: **A tanítók jogviszonya.** Pécs, 1933. Dunántúl. (N. 8-r., 116 l.) — Áruk külön-külön 2 pengő 50 fillér, együtt 8 pengő. Csak a szerzőnél kaphatók (kir. s.-tanfelügyelő, Kaposvár, Fő-u. 21.).

Beszélő számok. Szerkeszti **dr. Zentay Dezső.** I. Magyarország és a nagyvilág. Bp., 1933. A Franklin-Társulat nyomdája. Kiadja dr. Hoffman Dezső. (16-r., 112 l.) — Ára 1 pengő 20 fillér.

Érettségi vizsgálati utasítás a fiú- és leányközépiskolák és a leánykollégiumok számára. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1931 január 10-én és május 1-én kelt rendeletével. Kiegészítve az azóta megjelent rendeletekkel. Jóváhagyva a 28.601/1933. VKM. sz. rendelettel. Bp. 1933. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (16-r., 32 l.) — Ára 90 fillér.

VEGYES.

A morálpedagógia válsága. Ez az újszerű elnevezés e század elején került forgalomba és a kezdeményezők fogalommeghatározása szerint korunk erkölcsi hanyatlásának ellensúlyozásaként az olyan erkölcsi nevelést jelentette, amely az egyén belső erkölcsi erejének ébrentartásával és segítségével lehetővé teszi az egyén tervszerű beillesztését a társadalom erkölcsi rendjébe és ezzel emeli a nagyobb tömegek erkölcsi színtáját. Ez az angol részről kiindult mozgalom csakhamar igen népszerű lett, valamennyi művelt államban (nálunk is) élénk visszhangot keltett és több nemzetközi kongresszusban (London 1908 stb.) nyilatkozott meg. Ezeken neves tudósok, kultúrpolitikusok stb. tartottak idevágó előadásokat, amelyek összegyüjtve vaskos kötetekben jelentek meg. A felmerült szétágazó nézetek (vallásoktatás vagy csak erkölcsi kioktatás) miatt egyhangú határozatoktól lehetőleg eltekintettek. Az idők folyamán azonban mindjobban kiderült, hogy ezeknek a jóhiszemű eszményi törekvéseknek alig volt valamelyes gyakorlati eredményük, sőt az időközben kitört világháború azt látszott bizonyítani, hogy az erkölcsi színtáj világszerte hanyatlóban van. Immár a mozgalom vezetői is tudatára ébredtek ennek és új utakon, új eszközökkel igyekeznek alátámasztani a mozgalmat. Erre enged következtetni a morálpedagógiai kongresszusok végrehajtó bizottságának Piaget elnöklésével a genfi nemzetközi nevelésügyi hivatalban decemberben tartott értekezlete, amelyen többek hozzászólása után megállapították, hogy a mozgalom iránt főleg az idősebbek érdeklődnek, a fiatal nemzedék ellenben távoltartja magát. A mozgalom fenntartásának és jövőjének érdekében tehát szükséges a kongresszusok jellegének megváltoztatása a tárgyalandó tételek gondos kiszemelése útján. Így elsősorban az eddigi morálpedagógiai tanításokat az iskolai önkormányzattal, a cserkészettel és hasonló intézményekkel kellene helyettesíteni. (Ezek a tényezők manapság amúgy is a pedagógiai törekvések középpontjában állnak.) A végrehajtó bizottság ezután az 1934-ben rendezendő kongresszus előkészítésével foglalkozott, amelyet Petersen meghívására Jenában vagy Weimarban, esetleg a lengyel kormány meghívására Varsóban fognak megtartani. E kongresszus napirendjének megállapításánál mellőzték a történelem tanítását, amellyel ezidőszerint külön bizottság különben is behatóan foglalkozik, és egyetlen tárgyul „Az erkölcsi válság és a polgári jogok“[1] című tételt tűzték ki, amelyet három napon rendre

[1] A hozzánk küldött angol körlevél három nyelvű fogalmazása értelmileg nem fedi egymást: *The Moral Crisis and Citizenship. — La Vie morale et les morales politiques. — Politik und Moral.* Mindhárom egybevetéséből eredőként a *politikai nevelés* súlyos problémája bontakozik ki, amely pedig meglehetősen messze esik a morálpedagógiától.

elméleti, gyakorlati és pedagógiai vonatkozásaiban fognak megvitatni. „Ennek a tárgynak lényege, olvassuk, annak megállapítása, hogyan lehet gyermekeket erkölcsi életre tanítani, tekintettel a politikai életben megnyilatkozó különböző erkölcsi fogalmakra és az ezek által előidézett eltérő véleményekre." (Nem lesz könnyű sora sem a tanerőknek, sem a tanulóknak.) *k. f.*

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Társaságunk 1933 május 20-án tartotta XLI. közgyűlését a következő tárgysorozattal:

I. *Kornis Gyula elnök* felolvasta *Esztétikai nevelés és művészetpolitika* című elnöki megnyitóját.

Abból a szerepből indult ki, amelyet a művészet a hatalmi államban, másrészt a kultúrállamban játszik. Az államélet demokratizálódásával párhuzamosan a művészet fokozatosan magának a népnek ügyévé vált. A művészet támogatása és fejlesztése többé már nem a fejedelmek kedvtelése és szeszélye, hanem a kultúrállamnak a maga céljából folyó kötelezettsége. Az előadó tüzetesen megvizsgálta az állam művészetpolitikai feladatait egyrészt az iskolákban folyó esztétikai nevelés, másrészt a művészek nevelése kérdésében. Részletesen elemezte a művészeti főiskolák autonómiájának és szellemének követelményeit, majd a múzeumpolitikának modern népnevelő feladatait és eszközeit.

II. *Gyulai Ágost titkár* felolvasta a Magyar Paedagogiai Társaságnak 1932. évi működéséről szóló alábbi jelentését:

Tisztelt Nagygyűlés!

Társaságunk a lefolyt 1932. évben, melyről jelentésem szól, fönnállásának és működésének 41. esztendejébe lépett. Hagyományaihoz híven mintegy középponti helyet foglalva el a többi, speciális nevelésügyi területeket megmunkáló társaságok között, örömmel látta az utóbbi években — s így a kedvezőtlen gazdasági helyzet ellenére 1932-ben is — a tudományos pedagógiai érdeklődésnek legelőször tőle elhintett magvaiból kifejlődött nevelésügyi egyesületek mindig szebb és szebb fölvirágozását. A maga munkásságának folytonossága és állandósága mellett ebben a viszonyokhoz mérten gazdag tenyészetben is a saját 40 éves multja törekvéseinek eredményeit látta igazolva. Igazolva látta abban, hogy saját folyóirata, a legmostohább viszonyok közepette is mindig élő, soha nem szünetelt Magyar Paedagogia mellett egész sor más pedagógiai tárgyú folyóirat keletkezett s ezenkívül a legutóbbi időkig évről-évre nem megvetendő számú önálló könyvben és tanulmányban is mutatkozott a 40 évvel ezelőtt fölébredt s azóta megizmosodott tudományos pedagógiai

gondolkodás és kutatás eredménye. Mindezeket az örvendetes jelenségeket legföllebb csökkenthette, de teljesen meg nem szüntethette az évről-évre Európa-szerte s így nálunk is mindinkább elhatalmasodó gazdasági válság sem.

Mindez nemcsak örömöt és vígaszt jelentett a súlyos helyzetben és általános depresszióban mindnyájunknak, kik Társaságunk kebelébe tartozunk, hanem egyúttal egy jobb jövő reményének forrásául is szolgált.

Ebben a lelki miliőben élte hát Társaságunk lefolyt 41 esztendejének életét, nem veszítve munkakedvét s nem hagyván pusztulni egy jobb sors reményeit, habár az a szerve, mely legbecsesebb, folyóirata még mindig a mostoha körülmények súlyát érezte terjedelmében. Folyóiratunk, az egykor 40, sőt 50 ívnyi terjedelmet elért Magyar Paedagógia, mely a háború utáni első években a jelzett ívszámnak egyötödére csökkent, később újra megerősödve, 1930-ban már békeidőbeli terjedelmének felére megnövekedett, azonban az 1931. év folyamán bekövetkezett s azóta mind súlyosabbá vált gazdasági válság során újra hanyatlásnak indult és a lefolyt évben ismét majdnem a mélypontig süllyedt, mert már csak 12 íven jelenhetett meg. Így mutatkozik a világválság hatása még a mi mikrokozmoszunknak tükörében is!

Ebbe a helyzetbe tartósan belenyugodnunk nem lehet. Folyóiratunkon tudományszakunk iránti szeretettel és odaadással a Társaság választott rendes tagjainak kell áldozatkészségük révén némileg segíteni. Pénztárosunk bemutatandó jelentése kapcsán e tárgyban elnökségünk nevében indítvánnyal fog élni, melyet már most előre Társaságunk rendes tagjainak szíves figyelmébe és jóindulatába ajánlok.

Folyóiratunk szűk terjedelme mellett ily keretek közt régi szellemi színvonalát csak a gondozásnak és szerkesztésnek az a nagy életművészete tarthatta fönn, mely elnökünknek szeretetteljes irányító munkájában és szerkesztőnk odaadó, készséges buzgalmában érvényesült. A szakember, aki figyelemmel olvasgatja folyóiratunk 1932. évi kötetét, megelégedéssel láthatja a szűkebb terjedelemben is a tartalomnak nem csekély gazdagságát anyag és forma tekintetében. A közölt 8 nagyobb dolgozat között valóban jeles neveléselméleti s történeti és didaktikai tanulmányokat találunk, melyek sok becses novumot tartalmazván, tudományszakunk haladása szempontjából is számottevők; 3 önálló kisebb közleményünk, 15 hazai és 14 külföldi könyvismertetésünk, sajnos, számbelileg kevesebb az előző évinél, nem kevésbbé komoly pedagógiai érdeklődésnek eredménye; a rövid jellemzésekkel kísért bibliográfia, mely az 1932. évi magyar pedagógiai könyvtermést regisztrálja, összesen 40 könyvről és füzetről szól, közöttük néhány valóban becses műről, melyek egyikének-másikának, pl. Tettamanti Béla a személyiség neveléséről szóló könyvének; Lux Gyula Modern nyelvoktatás című művének, Imre Sándor Népiskolai neveléstanának, Stuhlmann

Patrik Az ifjúkor lélektanáról szóló munkájának stb. részletesebb ismertetése még következni fog. Folyóiratunk 41. évfolyamának tartalmát még 7, többnyire külföldi pedagógiai mozgalmakról szóló vegyes cikk és a Társaságnak 6 hivatalos közleménye egészíti ki, teszi kerekké és teljessé. A folyóirat megszűkült terjedelmének megfelelően a tényleges munkatársak száma is megcsökkent némileg az előző évvel szemben, mert az imént részletezett tartalom összesen csak 25 írótársunk tollából került ki. Ez a körülmény is, az a kényszerűség, hogy tudományszakunknak csak kevesebb képviselőjét juttathattuk szóhoz, arra sarkal bennünket, hogy jövőben minden erőnkkel és leleményességünkkel folyóiratunk terjedelmének gyarapítására kell törekednünk.

Ez önkénytelen jeremiád mellett van azonban örömünk is, mikor arról számolok be ez alkalommal, hogy a lefolyt esztendőben a Társaság irodalmi égisze alatt, részben anyagi segítségével, két olyan terv valósult meg s öltött immár reális alakot, mely régóta szerepelt nemcsak Társaságunk munkaprogrammjában, hanem a magyar pedagógiai tudomány szükségleteinek listáján is. Egyik a Magyar Pedagógiai Lexikon, melynek I. kötete Társaságunk megbízásából Finászy Ernő tiszteleti elnökünknek és Kornis Gyula elnökünknek közreműködésével Kemény Ferenc rendes tagtársunk szerkesztésében 32 íven (1024 hasábon) elmult társasági évünk vége felé megjelent s melynek II. kötete is nagyrészt kiszedve, közeli megjelenésre vár. Talán nem szükséges különösebben hangsúlyoznom e helyütt Társaságunk e szülöttének nagy jelentőségét pedagógiai irodalmunk történetében és általában szellemi életünkben. Csak figyelmébe ajánlom Társaságunk rendes és külső tagjainak, kérvén őket, hogy elterjedését személyesen és az érdeklődők között elősegíteni szíveskedjenek.

Másik pedagógiai irodalmi alkotás, mely régi szükségletet elégítve ki s Társaságunk anyagi segítségével készülvén el, már csak anyagánál és tartalmánál fogva is szintén Társaságunk munkásságának eredményéül tekinthető, a Magyar Paedagogia 40 évfolyamának teljes, szakszerűen feldolgozott repertóriuma, melyet Tettamanti Bélának, a pedagógia egyetemi magántanárának vezetése mellett Imre Sándor szegedi egyetemi pedagógiai szemináriumának hallgatói készítettek el. E körülbelül 25 ívre terjedő kiadvány, mely igen becses vezető lesz nemcsak Társaságunk 40 évi munkásságának megismerésében, hanem általában kitűnő segítője a magyar nevelésügyi irodalom munkásainak, a lefolyt évben teljesen elkészült s megjelenése már csupán napok kérdése.

Két ily segédkönyvül szolgáló becses műnek elkészülése 1932-ben valóban vigasztalásunkra szolgálhat folyóiratunk terjedelmének csökkenése miatt érzett szomorúságunkban. Vajha megmaradna továbbra is ez az aktív alkotási szellem Társaságunkban, melyet elnökünk sajátos életteljes aktivitásával és

erős akaratával éppen e kritikus gazdasági helyzet folytán sorvadozó életünk utóbbi éveiben inaugurált s vajha megvalósulhatna közel jövőben valamelyik könyvkiadó áldozatkész vállalkozásával Társaságunk égisze alatt régi tervünk a Monumenta Hungariae Paedagogica kiadására, vagy esetleg egy Paedagogiai Tanulmányok címen önálló kisebb füzetekben nevelésügyi dolgozatokat közlő sorozat megindítására, melyben a folyóiratunkban megszűkült terjedelme miatt el nem férő pedagógiai tárgyú felolvasásaink, legfőként székfoglalóink jelenhetnének meg, mikre nézve ezennel egyelőre általánosságban tiszteletteljes javaslatot teszek.

Rátérve Társaságunk lefolyt évi üléseinek történetére, tisztelettel jelentem, hogy üléseink száma 1932-ben összesen 8 volt, ezek között egy évi közgyűlés, a 40. Társaságunk alapítása óta és 7 felolvasó ülés. Az üléseken 2 elnöki megnyitó és 12 felolvasás került tárgysorra, köztük 4 székfoglaló előadás, 2 ünnepi megemlékezés, egyik Fáy Andrásról, a Bélteky-ház megjelenésének 100 éves fordulója alkalmából, a másik John Dewey amerikai pedagógusról. Előadóink a következők voltak: Kornis Gyula elnök két ízben, Tudomány és állam című elnöki megnyitójával és Klebelsberg Kunó grófról szóló nagyszabású emlékbeszédével, továbbá Bognár Cecil, Dengl János, Nemesné Müller Márta, Szemere Samu és Tas József rendes tagtársaink, Eyssen Tibor, Kovács Gyula, vitéz Sághelyi Lajos és Tóth Zoltán külső tagjaink. Előadásaink témája részben általános neveléstani és neveléstörténeti, részben speciális iskolaszervezeti, didaktikai és kultúrpolitikai kérdések köréből került ki s az előadások egy része folyóiratunkban is megjelent. Tudományos felolvasásaink többnyire időszerű kérdéseket is érintettek, ami örömünkre hozzájárult ahhoz, hogy üléseink más tudományos társulatok üléseivel szemben valóban szokatlanul nagy látogatottságnak örvendettek.

Jelentésemnek e szakaszában kell elmondanom Társaságunk egyik 1932. évi kezdeményének történetét és eredményeit is. Elmult évi nagygyűlésünkön elnök urunk előadta, hogy 1930 december 20-án Társaságunkban üdvözölhettük a mai kor egyik pedagógiai lángelméjét, Montessori Máriát, Társaságunk tiszteleti tagját, aki akkor gyujtó hatással előadást is tartott az egész világ pedagógusai körében nagy elismerésnek örvendő sajátos nevelési rendszeréről. Elnök urunk ez alkalommal, több oldalról érkezett kívánságnak eleget akarván tenni, indítványozta a Magyar Montessori-Egyesület megalakítását azzal a feladattal, hogy Montessori Mária eszméit nálunk is ismertesse, terjessze és Montessori-óvodák és iskolák állítását elősegítse, hogy ily módon a magyarság is belépjen a Montessori Mária értékes nevelői gondolatait elismerő és terjesztő világközösségbe. Mivel azonban a mai nehéz idők nem alkalmasak arra, hogy különálló új egyesületet alakítsunk, az elnök úr azt a javaslatot terjesztette elő, hogy egyelőre a nagygyűlés a soron levő tisztújítás-

sal kapcsolatban a Magyar Paedagogiai Társaság keretében, ennek égisze alatt alakítsa meg a Magyar Montessori-Egyesületet. Nagygyűlésünk, mely Társaságunknak 13. tisztújító ülése volt s melyen a Társaság régi tisztikara egész összetételében újra megválasztatott, a Montessori-Egyesületet is megalakította oly módon, hogy ennek ügyvezető alelnökévé Kenyeres Elemért, titkárává Kiss Józsefet, bizottsági tagjaivá Bognár Cecil, Drozdy Gyula, Éltes Mátyás, Frank Antal, Gyulai Ágost, Lechnitzky Gyula, Kemény Ferenc, Mosdóssy Imre, Szemere Samu, Várady József, Weszely Ödön, Woyciechowskyné Lajos Mária rendes tagokat és az azóta nagy fájdalmunkra elhúnyt Sebestyénné Stetina Ilona tiszteleti tagot választotta meg, meghatalmazván e bizottságot, hogy meghívás útján egészítse ki magát oly egyénekkel, akik a Montessori-módszer iránt akár elméleti, akár gyakorlati szempontból érdeklődnek s akiknek az egyesület munkájában való részvétele kívánatos. Ezek után a Magyar Montessori-Egyesület első gyűlését 1933 január 19-én tartotta nagy és díszes közönség jelenlétében. Az ülésen Kenyeres Elemér, az egyesület ügyvezető alelnöke, nagyobb előadásban ismertette Montessori Mária nevelési rendszerét, Kiss József, az egyesület titkára pedig a Magyar Montessori-Egyesület céljáról és munkatervéről tartott előadást. A jelenvoltak nagy lelkesedéssel csatlakoztak az egyesület megalakításának gondolatához. Az egyesület azóta rendszeresen folytatja működését, melyről következő nagygyűlésünkön, az 1933. évről szóló jelentésemben lesz szerencsém beszámolni. Ezúttal csak annak örvendetes megállapítására szorítkozom, hogy kezdeményünket teljes siker koronázta.

Évi beszámolómban a személyi változások regisztrálására térve, melyek Társaságunkban 1932-ben végbementek, mindenekelőtt arról az értékes gyarapodásról szólok, mely 40. nagygyűlésünkön új tiszteleti és rendes tagoknak megválasztásával következett be. 1932 április 16-án az elnökség javaslatára Társaságunk egyhangúlag tiszteleti tagjává választotta a magyar pedagógiai élet jelesei közül tudós és tanári működésével számos tanári nemzedéket nevelő és a magyar pedagógiai élet irányításában résztvevő munkásságáért *Pauler Ákost*, a budapesti Pázmány Péter-Tudományegyetem tanárát, a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagját, a Magyar Filozófiai Társaság elnökét, Társaságunknak 1905 óta rendes tagját, a filozófia európai jelentőségű művelőjét.

Ugyancsak egyhangúlag megválasztotta a nagygyűlés a megüresedett rendes tagsági helyekre a következő magyar pedagógusokat:

Balassa Brunót, a neveléstörténet egyetemi magántanárát, a ciszterci-rend budapesti hittudományi intézetének és tanárképző főiskolájának rendes tanárát, a didaktika hazai történetének jeles művelőjét;

Somogyi Józsefet, a filozófia egyetemi magántanárát, a

szegedi polgári iskolai tanárképző főiskolán a filozófiának és pedagógiának rendes tanárát;

Tabódy Idát, a cinkotai állami tanítónőképző-intézetnek igazgatóját, a magyar nőnevelés buzgó munkását s több munkára nevelő karitatív intézménynek lelkes szervezőjét;

Vincze Frigyes felsőkereskedelmi iskolai c. főigazgatót, a budapesti Kereskedelmi Akadémia igazgatóját, a kereskedelmi oktatás egyetemi magántanárát, pedagógiai szakírót és szerkesztőt.

Újonnan választott tagtársaink közül Vincze Frigyes székfoglalóját már megtartván, őt mint teljesjogú társunkat s a többieket is, kik székfoglaló tartására vonatkozó készségüket már bejelentették, tisztelettel üdvözlöm ez alkalommal Társaságunk kebelében.

Társaságunk örvendetes gyarapodásai után őszinte fájdalommal jelentem azokat a súlyos veszteségeket, melyek soraink at az elmult esztendőben különösen nagyszámú tiszteleti tagjainknak és két rendes tagtársunknak elhúnytával érték.

1932-ben 4 hazai és 3 külföldi tiszteleti tagja húnyt el Társaságunknak.

Elsőnek említem a XX. században élt nagyjaink közül a legkiválóbbnak, *Apponyi Albert grófnak*, a magyar közoktatásügy egyidőben volt vezérének, később az újabbkori magyarság világviszonylatban is legfényesebb elméjének elhúnytát, ki Társaságunknak 1908 óta tiszteleti tagja volt. Hogy mit jelentett nekünk Apponyinak a magyarságért halála pillanatáig dobogó szíve, a magyar művelődésért az emberi életkornak valóban végső határáig lelkesedő fennkölt szelleme, azt e pillanatban, titkári jelentésem szűk keretei között kifejteni nincs módomban. Bizonyos, hogy Társaságunk történetének egyik legfényesebb lapja lesz mindenkor az, melyre feljegyezzük, hogy a legnagyobb megtiszteltetés volt reánk nézve, őt tagjaink sorába számíthatnunk.

Nagy vesztesége volt Társaságunknak, de a trianoni magyarság egész kultúrájának is *Klebelsberg Kunó grófnak*, az utolsó évtizedben a magyar közoktatásügy nagy aktivitású vezérének s mindvégig fáradhatatlan és rendíthetetlen harcosának váratlan és korai halála. Klebelsberg Kunó gróf 1915 óta volt Társaságunknak tiszteleti tagja. Bármennyire harcok középpontjában állott is, bármennyi kritikusa és ellenfele volt is soha reményt nem vesztő, soha nem csüggedő, akadályokat nem ismerő kultúrpolitikájának, bármily egyéni ellenvélemények keltek és kelnek működése nyomán életében és halála után is, ha egynémely intézkedésével nagyvonalú kultúrtervei és elgondolásai érdekében, csak álmainak élve, önkénytelenül kérlelhetetlenül sujtotta is egyesek érdekeit és exisztenciáját, nincs kétség aziránt, hogy Klebelsberg Kunó gróf korának legkiválóbb magyarjai s legjelesebb kultúrpolitikusai közé tartozott, kinek optimizmusa nélkül a világháború után az egyébként sokat

gúnyolt, de realitásában kétségbe nem vonható kultúrfölényünket megmenteni nem lehetett volna. Elhúnyt tiszteleti tagtársunk közéleti emlékét valódi érdeme szerint elnök urunk méltatta 1932 október 15-én tartott felolvasó ülésünkön.

Érzékeny veszteséggel sujtotta Társaságunkat *Négyesy László*nak, a budapesti egyetem rendes tanárának, Társaságunk 1930-ban megválasztott tiszteleti tagjának elhúnyta. Az ő nemes, rokonszenves egyénisége különösen szívéhez volt nőve mindnyájunknak, kik e Társaság kebelébe tartozunk, nemcsak azért, mert résztvevén Társaságunk megalapításában, folyóiratunknak megindulása utáni időkben több éven át volt szerkesztője s így valóban legrégibb munkatársunkat gyászoljuk az ő halálával, hanem azért is, mert tudjuk s érezzük, hogy nemzeti kultúránkért s a magyar nevelésügyért aligha dobogott az övénél tisztább és nemesebb szív az utóbbi évtizedekben, s lelkesedését és odaadását, tudását és munkabírását a magyar pedagógiai élet irányításában, munkáját az ifjúság nevelésében, közreműködését és tanácsait közoktatásügyünk kérdéseiben nélkülözni sokáig nehéz feladat lesz a magyar kultúrára nézve. Nagy érdemeit általában s érdemeit Társaságunk életében különös súllyal óhajtom évkönyveinkben megörökíteni.

Hazai tiszteleti tagjaink sorából húnyt el végül 1932-ben a nőnevelés terén a legnagyobb magyar szellemi értékek egyikét jelentő s az újabb kor legtiszteltebb magyar nagyasszonyai közé tartozó *Sebestyénné Stetina Ilona*, kinek jelentőségét a Brunszvik Teréz, Teleki Blanka, Zirzen Janka s az ezekhez hasonló egyéniségek mértékével kell mérnünk. Sebestyénné Stetina Ilonának nagy műveltsége, nemzeti érzülete, kiváló bölcsesége, nemes szíve, lelkes munkaszeretete és fáradhatatlan részvétele minden mozgalomban, mely a magyar nőnevelés ügyét szolgálta, oly emléket állít neki mindnyájunknak szívében, az egész magyar utókornak köztudatában, melynek dicsőségéből fény sugárzik Társaságunkra is, mert női tagtársaink közül eddig ő volt az, aki legbuzgóbban, legodaadóbban és legeredményesebben vett részt annakidején társasági életünkben és munkánkban. Elhúnyt nagynevű társunk nagyasszonyi egyéniségének emléke előtt mély tisztelettel hajtom meg ez alkalommal Társaságunk kegyeletének zászlaját.

Bőven aratott a rideg halál a lefolyt évben a nemrégiben választott külföldi tiszteleti tagtársak soraiból is. Elhúnyt közülök:

Decroly Ovid, a gyermekpszichológia tanára a brüsszeli egyetemen, az új nevelési eszméknek egyik úttörője és a gyógypedagógia nagyhatású művelője, a Belga Gyermektanulmányi Társaság alapítója és elnöke, az Életiskola nevű új intézmény alapítója, a gyermek testi és szellemi szükségleteire építő, róla elnevezett módszer megalkotója, a belga iskolák reformátora, a gyermek ösztön- és érzelmi életének élesszemű búvára. Decroly 1930 óta volt tiszteleti tagtársunk, kit mint a gyakor-

lati pedagógia nagyhatású újkori munkását magáénak vallhatni büszkesége volt Társaságunknak. Módszertani eszméivel Társaságunk a Magyar Paedagogia egyik régibb évfolyamában foglalkozott s a lefolyt évben részletesebb nekrológban méltatta emlékét. Ezúttal hivatalosan is felújítván emlékét, Társaságunk őszinte fájdalmának adok kifejezést az ő elvesztése miatt.

Elhúnyt továbbá a Decrolyval egyidejűleg 1930-ban tiszteleti tagjaink sorába megválasztott *Kerschensteiner György*, müncheni egyetemi tanár, neves iskolaszervező, az állampolgári nevelés és a munkaiskola mozgalmának apostola, aki főleg Fichte hatása alatt nemcsak a műveltségnek nagyszabású elméletét dolgozta ki, hanem szervezői munkásságával, reformeszméivel, az iskolának nemzeti és szociális célok szolgálatába állításával az eleven pedagógiai életre is termékenyítőleg hatott. Minthogy régebben hazánkat is meglátogatta és előadásokat tartott a fővárosban, eszméi és ösztönzései nálunk sem maradtak gyümölcsözetlenül. Kerschensteiner György elhúnytában Társaságunk is egyik valóban tiszteletreméltó, nagynevű tagjának elvesztését fájlalja.

Elhúnyt végül külföldi tiszteleti tagjaink sorából, kongeniális barátját Klebelsberg Kunó grófot gyorsan követve az örökkévalóságba, az alig egy évvel előbb megválasztott *Becker Károly Henrik*, volt porosz közoktatásügyi miniszter, jeles orientalista tudós és egyetemi tanár, a német tanítóképzés újjászervezője, a magyar nemzet és a magyar művelődés lelkes barátja, ki a berlini egyetemen a magyar tanszéknek és a magyar intézetnek megszervezésével, e tanszék tanárainak szeretetteljes pártfogásával, de főképen a berlini Collegium Hungaricum alapítása és megszervezése alkalmával tanusított odaadó és lelkes, pedagógiai jelentőségű szolgálataival a magyar művelődésnek és az egész magyar nemzetnek háláját érdemelte ki. Az ő emlékét is kegyelettel újítom meg Társaságunkban ez ünnepélyes alkalommal.

Kíméletesebb volt bár a sors Társaságunk rendes tagjainak gárdájával szemben, de azért mégis 2 társunk elhúnytáról kell jelentést tennem az 1932. évről szóló beszámolómban. Elhúnyt közülünk *Mázy Engelbert*, bencésrendi szerzetes, nyug. kassai tankerületi főigazgató, majd később tihanyi apát, ki 1903 óta volt rendes tagja Társaságunknak. Társasági belső életünkben állandó vidéki lakása miatt nem vehetett ugyan részt, de folyóiratunknak munkatársa volt, elméleti neveléstani kérdésekkel foglalkozott s mint gyakorlati pedagógus is derék munkát végzett a nevelőoktatás terén. Emlékét kegyelettel fogja őrizni Társaságunk.

1932-ben távozott soraink közül *Margitai József* nyugalmazott tanítóképző-intézeti igazgató, a volt csáktornyai tanítóképző egykori vezetője, ki mindig erősen buzgó, impulzív magyar fajszeretetével, nagy aktivitásával a szlávoktól veszélyeztetett délnyugati magyar kultúrterületen jó magyar érzésű tanítók neve-

lésével s ugyanilyen szellemű derék magyar tankönyvek írásával szerzett a magyar művelődés körül szép érdemeket. Ez érdemeinek jutalmazásául élete utolsó évtizedében a külügyminisztériumba berendelve végzett hasznos munkát az említett vidék kultúrájának irredentaszellemű mentőmunkálataiban. Emlékét a legderekabb magyar emberek s jó gyakorlati pedagógusok között őrzi meg Társaságunk s egyszerűen hangzó nevét mindenkor tisztelettel kell említenünk.

E veszteségeink fölsorolása után indítványozom a tisztelt Nagygyűlésnek, fejezzük ki őszinte és mély fájdalmunkat ennyi jeles társunk elhúnyta miatt s adjunk ez érzelmünknek jegyzőkönyvünkben is kifejezést.

Jelentésemet befejezve, az anyagi ügyek tárgyalását Társaságunk pénztárosának átengedve, még csak azt kívánom megemlíteni, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszter úr a súlyos állami pénzügyi helyzet ellenére mégis juttatott némi államsegélyt Társaságunknak a lefolyt évben is s ezzel, minthogy a csekély és gyéren befolyó tagdíjak nem nyujtottak volna elegendő alapot, lehetővé tette folyóiratunk megjelenését, ha szűkebb terjedelemben is. Indítványozom, hogy e segítségért szavazzon a tisztelt Nagygyűlés ez alkalommal is hálás köszönetet a miniszter úrnak, valamint többi jótevőinknek, a Magyar Tudományos Akadémiának és Budapest székesfőváros polgármesterének, kik munkásságunkat különféle adományokkal, engedélyeikkel 1932-ben is elősegítették.

Kérem a tisztelt Nagygyűlést, szíveskedjék jelentésemet elfogadni és 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 és lendületesen megírt jelentésért, valamint a Társaság érdekében kifejtett buzgó működéséért.

III. *Kornis Gyula elnök* a titkári jelentéssel kapcsolatban megemlékezett arról, hogy Gyulai Ágost immár 30 év óta titkára a Magyar Paedagogiai Társaságnak s ebben a minőségben főoszlopa egyesületünknek, önzetlen odaadásával, széleskörű tudásával, nagy adminisztratív készségével igen értékes szolgálatokat tett a Magyar Paedagogiai Társaság életében. Társaságunk jövendő történetírójának könnyű dolga lesz, mert elég, ha átolvassa Gyulai Ágost titkári jelentéseit, azokból hű és tiszta képet nyer a Magyar Paedagogiai Társaság működéséről. Az elnök a Társaság nevében a közgyűlés általános és élénk helyeslésétől kísérve köszönetet mondott Gyulai Ágostnak 30 éven át kifejtett nagyérdemű titkári munkásságáért.

IV. *Frank Antal pénztáros* bemutatta a Magyar Paedagogiai Társaság 1932. évi zárószámadását, *Nagy Zsigmond* pedig mint számvizsgáló jelentette, hogy a számadás tételeit átvizsgálta, az okmányokkal egybevetette és mindent teljesen rendben talált.

A közgyűlés tudomásul vette a jelentéseket, megadta a pénztárosnak a felmentvényt, egyúttal pedig az elnök indítványára köszönetét fejezte ki

Frank Antal pénztárosnak és Nagy Zsigmond számvizsgálónak, hogy lelkiismeretesen gondozták a Társaság anyagi ügyeit.

V. *Frank Antal pénztáros* bemutatta Társaságunk 1933. évi költségelőirányzatát, egyszersmind ezzel kapcsolatban azt a — *Kemény Ferenctől* származó — javaslatot terjesztette a közgyűlés elé, hogy folyóiratunk terjedelmének gyarapítása végett az eddigi hagyományoktól eltérően ezentúl a Társaság rendes tagjai is fizessék meg az évi tagdíjat. A közgyűlés a költségelőirányzattal együtt ezt az indítványt is egyhangúlag elfogadta.

VI. Az elnökség javaslatára a közgyűlés egyhangú helyesléssel megválasztotta a Magyar Paedagogiai Társaság tiszteleti tagjává a következőket:

1. *Giovanni Gentile*-t, a római egyetemen a filozófia tanárát, az olasz neoidealizmus filozófiai és pedagógiai gondolatainak megalapozóját, volt olasz közoktatásügyi minisztert s ilyen minőségében nemzetünknek őszinte barátját, a *legge Gentile* néven ismert s az egész olasz köznevelést átszervező oktatásügyi törvény megalkotóját, számos jeles filozófiai és pedagógiai műnek, köztük a neveléstan filozófiai alapvetéséről szóló nagy tanulmánynak szerzőjét.

2. *Hanauer István* váci megyés püspököt, a Katolikus Tanügyi Tanács elnökét, ki a Szent Imre-kollégiumok gondolatának népszerűvé tételével és mintaszerű szervezésükkel a magyar főiskolai ifjúság erkölcsi nevelése körül nagy érdemeket szerzett.

3. *Ravasz László* dunamelléki református püspököt, napjaink egyik legkiválóbb szónokát, a Magyar Tudományos Akadémia és a Kisfaludy-Társaság tagját, költői lelkületű filozófust és esztétikust, kinek minden megnyilatkozása, több önállóan megjelent szónoki gyüjteménye, köztük főként *Alfa és Ómega* című kötete, pedagógiai kérdésekel is foglalkozva, a trianoni határokon innen és túl a magyar nemzetnevelés érdekeit szolgálja.

VII. Végül bejelentette *az elnök*, hogy két rendes tagsági hely betöltésre vár. Az elnökség javaslatára a közgyűlés egyhangúlag megválasztotta a Társaságnak rendes tagjául a következő pedagógusokat és szakírókat:

1. *Tettamanti Bélát*, a neveléstörténet magántanárát a szegedi egyetemen, volt makói középiskolai rendes tanárt, jelenleg a szegedi Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság tagját és jegyzőjét, a Magyar Paedagogia munkatársát, ki több neveléselméleti, neveléstörténeti és didaktikai dolgozatával, köztük a személyiség nevelésének magyar elméletéről szóló nagyobb tanulmányával vívott ki elismerést s aki a Magyar Paedagogia 40 évfolyama szakszerű repertóriumának elkészítésével különös érdemeket is szerzett Társaságunkban.

2. *Domokos Lászlónét*, az Új Iskola nevű budapesti leánylíceum igazgatóját, az újabb nevelési törekvésekről szóló számos dolgozatnak szerzőjét, ki ezekkel s a gyermekfejlődéstani alapon álló elemi és polgári iskolai, később elemi iskolai és leánylíceumi tagozatokból álló, úgynevezett Új Iskola megalapításával az újabbkori magyar nevelésügyi mozgalmakban jelentős szerepet játszik.

18.999. — K. M. Egyetemi Nyomda, Budapest VIII. Múzeum-körút 6. — (F.: Czakó Elemér dr.)

AZ ÖTVENÉVES KÖZÉPISKOLAI TÖRVÉNY.

I.

Ötven éve annak, hogy az 1883. évi XXX. törvénycikk, amely középiskoláink életét lényegében mindmáig szabályozza, napvilágot látott. Mik voltak e törvénynek keletkezési körülményei? mik az indítékai? hogyan jött létre? mikép állja ki immár félszázad óta a történeti értékelést?

Ez a törvény tizenhárom évi parlamenti tárgyalás gyümölcse. Keletkezésére elsősorban Trefortnak a törvényjavaslathoz csatolt megokolása derít fényt. Már az 1790/91. évi törvényhozás kívánta a középiskolák ügyének törvény útján való szabályozását. Az 1806-tól 1849-ig érvényes középiskolai kódex, amelyet a második Ratio Educationis tartalmazott, nem volt törvény: csak a katholikus és az úgynevezett királyi iskolákra terjedt ki. Az Organisations-Entwurf, amely a magyar középiskolákra mindmáig legmélyebben rányomta a maga bélyegét, az abszolutizmus hatalmi ténye volt. Az 1867-i kiegyezéssel kezdődő új korszak törvényhozása egyik első feladatának tekintette a népoktatás ügyének törvényes szabályozását. Eötvös alkotása, az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a magyar közoktatás történetének alapvető ténye. Eötvös a középiskolákra vonatkozóan is terjesztett az országgyűlés elé törvényjavaslatot. Azonban ezt a francia minta nyomán készült, kilenc évfolyamú, a felső három osztályban három tanulmányi irányra ágazódó, mesterkélt középiskolai tervet az országgyűlés nem vette tárgyalás alá. Trefort 1872-től kezdve valamennyi országgyűlési cikluson beterjesztette új javaslatát, amely lényegében az akkori tényleges állapotot, a gimnáziumnak és a reáliskolának az Organisations-Entwurf-ban gyökerező tanulmányi szervezetét akarta kodifikálni. A képviselőház közoktatási bizottsága a javaslatot mindig letárgyalta, de közben mandátuma mindig lejárt, mielőtt a nyilvános tárgyalás megindulhatott volna. Így hiába volt egy évtizeden keresztül a középiskolák kérdése a törvényhozásnak úgyszólván állandóan napirendjén. Végre 1881-ben Trefort átdolgozott törvényjavaslatát újból előterjeszti. Megokolása zárószavaiban keserűen állapítja meg, hogy „sem a tárgy fontosságával, sem a törvényhozás méltóságával nem fér össze, ilyen tárgyat évről-évre, ülésszakról-ülésszakra, a tárgyalás rendjére föl- s arról ismét levenni, a nélkül, hogy az valahára végleg elintéztessék".

De mi volt a főoka ennek a hosszas vajúdásnak? A magyar állam életének az abszolutizmust követő sajátszerű viszonyai. A 67-es kiegyezés után a magyar nemzeti államnak a maga megszilárdítása céljából rendeznie kellett felügyeleti jogát a felekezeti és a nemzetiségi iskolákkal szemben, hogy a szervezet, a tanügyi közigazgatás, a tanári képesítés szempontjából egymástól annyira tarkán elütő középiskolákba egyöntetűséget, egységes szellemet vigyen be, másrészt a magyar nemzeti állam sajátszerű érdekeit megvédje. Katholikus részről a tanulmányi alap s a szerzetesrendi iskolák jogi természete volt az ütközőpont; a protestánsok részéről pedig az 1790/91. évi XXVI. törvénycikk, amely iskolai önkormányzatukat biztosította ugyan, de a király főfelügyeleti jogát is hangoztatta, anélkül azonban, hogy ezt tüzetesebben megállapította volna.

A törvénynek különös érdeme, hogy a történeti folytonosságot megőrizte: megtalálta általában a juste-milieu-t a felekezetek történeti jogai s az állami felügyelet között. Lényegében az iskolák jellegének megállapításában a történetileg kialakult tényleges helyzetet vette alapul. Így azonban a katholikus középiskolák jogi természetének az a bizonytalansága, amely az 1867-ben bekövetkezett modern állami berendezkedés után az apostoli királyi jogok és a vallás- és közoktatásügyi minisztertől gyakorolt tisztán állami jogok összekeveredéséből támadt, továbbra is megmaradt s nem nyert oly világos rendezést, mint a protestánsok középiskoláinak jogi jellege. A törvény hangoztatja (71. §), hogy „a vallás- és közoktatásügyi miniszter közvetlen vezetése alatt álló akár római katholikus, akár más jellegű, úgyszintén a jelenleg fennálló mindennemű középiskolák jogi természete és jellege ezen törvény által nem érintetnek". Az autonóm felekezeti főhatóságoknak továbbra biztosítja a jogot, hogy a középiskolák tanulmányi célját és a tanítandó ismeretek mértékét, a tantervet és a tankönyveket maguk állapítsák meg; csak azt kívánja, hogy a megállapított mérték nem lehet kisebb, mint az, amely a közoktatásügyi miniszter rendelkezése és közvetlen vezetése alatt álló intézetekben érvényes. Az érettségi vizsgálathoz az állam az autonóm felekezeti középiskolákba csak kormányképviselőt küld, akit semmiféle rendelkezési jog nem illet meg: csupán a törvények és rendeletek megtartásán őrködik. Az állam a törvény értelmében segítő kezet ad a felekezeti iskolák fejlesztésére, amikor állami segélyt helyez nekik kilátásba, csak azt kötve ki, hogy ilyen segélyezett iskolában az állami tanterv alkalmazandó.

Mi volt az indítéka a törvényhozásnak, hogy a felekezeti iskolák jogait annyira respektálta s minden fölösleges racionalista központosítástól tartózkodott? „Nem lehet tagadni — mondja Trefort —, hogy az állam után az egyházak a legtekintélyesebb iskolafenntartó testületek. Az egyház földjéről hajtott ki eredetileg is az iskola... Magyarországon a katholikus egyház volt az első iskolaállító a kereszténység behoza-

talával egyidejűleg; s a protestáns egyház, mióta csak fennáll, mindig fősúlyt helyezett iskoláira. A népoktatásügy még ma is túlnyomólag a felekezetek kezében van. A középiskolai oktatás is igen nagyrészt felekezeti jelleggel bír még hazánkban." Az állami felügyelet legfőbb célja, hogy ellenőrizze és emelje a felekezeti iskolák tanulmányi színvonalát s biztosítsa a középiskolák bizonyos fokig való szervezeti és tanulmányi egységét. Ennek szükségét Trefort egy kirívó példával igazolja. Volt rá eset, hogy egy felekezeti főgimnázium hatósága azzal az igénynyel lépett fel, hogy a gimnázium VIII. osztálya, mivel ott a papi pályára készülő tanulókat némely teológiai ismeretekre, például a héber nyelv elemeire tanítják, teológiai előkészítő osztálynak tekintessék, s tanulói ezen az alapon, jóllehet érettségi vizsgálatot még nem tettek, az egyévi önkéntesség kedvezményében részesüljenek. A felekezeti középiskolák ellenőrzését az is igazolta, hogy számos közülök, anyagi eszközök híján, igen silány állapotban volt s nem ütötte meg a köteles tanulmányi színvonal minimumát. „Még ma is vannak — mondja a törvényjavaslat indokolása — hatosztályú gimnáziumok 3—4, vannak négyosztályúak 2, sőt 1 rendes tanárral; vannak iskolák egyetlen vizsgált és képesített (okleveles) tanár nélkül; vannak, melyeknek helyiségei, fölszerelései minden bírálaton alul állanak. S ily iskolák, akár a felekezetiség, akár a százados fennállás védpajzsa alatt, nyilvánossági jogot élveznek, bizonyítványaik államérvényességgel bírnak s a felsőbb osztályokra való felléphetésre, a legvirágzóbb középiskolákra és a főiskolákon felvétetésre jogosítanak. A tudatlanság és fegyelmetlenség e búvóhelyei a legszigorúbb felügyeletet és ellenőrzést teszik szükségessé! Fennállásuk sem az államnak, sem a társadalomnak nem használ. Létüket semmi sem igazolja. Még a népiskolákra talán alkalmazható azon mondás, hogy a rossz iskola s a legcsekélyebb mérvű tanítás is jobb a semminél. A közép- és felsőoktatásnál határozottan az ellenkező áll. Itt a felületes, hézagos, korlátolt tanultság szerzése mind az egyénre, mind a nemzeti társadalomra károsabb a teljesen tanulatlan maradásnál."

A felekezeti iskolák azonban sokszor egyben nemzetiségi iskolák is voltak, amelyek közül többet a hetvenes években az államnak alkotmánya és egysége ellen való üzelmei miatt a kormány bezáratni kényszerült. „A kormány nem titkolhatja el — mondja Trefort —, hogy vannak ma is oly iskolák, melyek az állam egysége és alkotmánya iránti hazafias érzületet tanulóikban nem hogy ápolni igyekeznének, de sőt inkább rendszeresen elhanyagolják, esetleg egyenesen meg is támadják. Az illető iskolák ily működése azonban a dolog természeténél fogva leplezetten (s annál veszélyesebben) történvén, a kormánynak a főfelügyelet eddigi laza s csak közvetőleges gyakorlása mellett azokról biztos tudomása a kellő időben alig lehet, azt megakadályozni s megelőzni, vagy éppen orvosolni

pedig annál kevésbbé áll módjában. Ez állapoton csak a folytonos és éber felügyelettel segíthetni. Ez az egy ok maga elég volna, a főfelügyelet rendszeresítését, az állam legfőbb érdekében, törvény által eszközölni, s megadni a kormánynak az eszközt és módot arra, hogy kötelességét e részben is teljesíthesse."

Melyek ezek az eszközök és módok? A törvény 50. §-a kimondja, hogy ha a kormány valamely felekezeti iskolában államellenes iránynak jönne tudomására s ezzel szemben az illetékes felekezeti főhatóság útján gyökeres orvoslást nem tudna szerezni, joga és kötelessége, hogy a kellően lefolytatott vizsgálat alapján a veszélyes egyéneknek azon iskolától való eltávolítását követelje, sőt, ha ezzel a baj nem orvosolható, magának az iskolának egy időre való vagy végleges bezáratása iránt Ő Felségéhez előterjesztést tegyen. A törvény megtiltja, hogy idegen állam vagy külföldön élő nem magyar állampolgár vagy külföldön székelő testület Magyarországon középiskolát állíttasson fel vagy tartson fenn. Magyarországi középiskola külföldi államoktól s ezek uralkodóitól vagy kormányaitól segélyt és anyagi gyámolítást semmi esetben sem kérhet vagy fogadhat el.

E védelmi eszközökön kívül pozitív módokat is keresett a törvényjavaslat a magyar állampolgári érzület fejlesztésére. Megengedi, hogy a hitfelekezetek maguk határozzák meg a tőlük fenntartott nyilvános középiskolák tanítási nyelvét: ha azonban ez nem magyar, kötelesek a magyar nyelvnek és irodalomnak mint rendes tárgynak tanításáról is gondoskodni, és pedig oly óraszámban, amely kellő elsajátítását lehetővé tegye. A nem magyar tanítási nyelvű középiskolákban a VII. és VIII. osztályban a magyar nyelvet és irodalomtörténetet magyar nyelven kell tanítani s e tantárgyból az érettségi vizsgálatot is ezen a nyelven kell tenni.

Ezek a mérsékelt követelmények, amelyek szerint a nemzeti kisebbségek középiskoláiban valamennyi tárgy tanítási nyelve az anyanyelv s az állam nyelve csak egyik tárgy a többi között, a nemzetiségi képviselőkből és egyházakból rendkívül heves ellenállást váltottak ki. Itt csak a teljes nemzeti partikularizmusban élő szászokat emelem ki. A törvényjavaslatban merőben nemzetiségük tönkretételére, az erőszakos magyarosításra való törekvést láttak, pedig Magyarország szerintük nem egyéb, mint nemzetiségek federatív állama. Az 1791 : 55. erdélyi törvénycikkre hivatkoztak, amelyből azt olvasták ki, hogy az államnak iskoláik fölött semmiféle főfelügyeleti joga nincs; Németországban megjelent röpiratokban appelláltak a nagynémetek, főkép a Deutscher Schulverein segítségére. Különösen jellemző az erdélyi ág. ev. (szász) egyház országos konzisztóriumának 1883 február 5-én Nagyszebenben kelt s a képviselőházhoz intézett emlékirata. Eszerint a törvényjavaslat szerzői a nemzetiségeket „egyszerűen ignorálni, tehát rajtuk erőszakot elkövetni és iskolai intézményeiket szétrombolni vagy legalább

egyoldalú kísérleti és fajpolitika tárgyává tenni akarják". Az evangélikus szász memorandum tiltakozik az ellen, hogy külföldi államoktól és ezek uralkodóitól ne fogadhassanak el iskoláik számára segélyt. A magyar nyelvnek és irodalomnak tanítása, az ebből a tárgyból magyar nyelven tartandó érettségi vizsgálat, a tanári vizsgálatok magyar nyelvére vonatkozó határozatok „homlokegyenest ellentétben állanak — mondja az Emlékirat — a jogegyenlőség hirdetett elveivel, amennyiben a magyar nyelvet az ország többi jogosított nyelveire nézve hátrányos és nyomasztó, a szükséges mértéken túlmenő előjogokkal ruházzák fel... Mindez szomorú jele egy egyoldalú, igazságtalan, az érdekelteket elkeserítő és azért nem is valódi állambölcseségnek... Nem az oktatás és tanulás lényege és az e részben a paedagogika és didaktika terén a művelt Európában évről-évre tett előhaladás, javítmányok és tapasztalatok adták az illető javaslatoknak folytonos átalakítására az impulzust, hanem egyedül a tudományos műveltséggel önmagában semmi okszerű összefüggésben nem álló azon tekintetek, melyek arra irányozvák, hogy ezen történelmi multjánál fogva többnyelvű állam az anyagi államhatalomnak és az általa vezetett és pártfogolt közvéleménynek, helyesebben a népszenvedélyeknek minden eszközeivel valamennyi életkörökre kiterjedőleg nyelvileg unifikáltassék." Attól fél a szász evangélikusok konzisztóriuma, hogy ez a törvényjavaslat „a német műveltségnek és polgárosultságnak e hazában különben is egészen gyér helyiségeit a kétségtelen pusztulásnak és romlásnak engedi oda". Annyira meg van győződve arról, hogy a törvényjavaslat az ősi szász autonóm jogokat és törvényeket végzetesen sérti, hogy nem tartózkodik megfenyegetni nem kisebb embernek, mint magának Deák Ferencnek szavaival a magyarságot. »Nagyon tartunk attól, — így szól síri hangon a memorandum, — hogy egy államépítmény, mely az ős szent alaptörvények tiszteletben nem tartása mellett megmaradását oly alapokra támasztani akarja, milyenek a jelen törvényjavaslatba is letéve vannak, jövendőjét a legsúlyosabban veszélyezteti, mert „amely nemzet — ezt mondta ezelőtt rövid idővel Deák Ferenc — morális ereje hiányában nem képes törvényeinek szentségét tiszteletben tartani és azoknak tiszteletet szerezni, annak független önállása csak a véletlen esetek játéka lesz, azt az újabb meg újabb törvények sem mentik meg a végsüllyedéstől"«.

A szászok ezt az emlékiratukat megküldték a királynak is. Trefort a törvényjavaslatnak a képviselőházban való letárgyalása után a királyhoz intézett jelentésében[1] tüzetesen megcáfolja a vádakat s kimutatja, hogy a javaslatnak azok a pontjai, amelyeket a szász evangélikus egyház konzisztóriuma s a képviselőházban a szász képviselők hevesen elleneznek, „a magyar állam és az állami nyelv jogosultságának szempontjából elengedhetetlenek. E részben a törvényjavaslat oly minimumra

[1] 558/1883. VKM. elnöki szám. (Az Országos Levéltárban.)

szorítja az állam és az állami nyelv követelményeit, hogy azoknak megfelelni maguknak ezen nemzetiségeknek is jól felfogott érdekében áll, ...miután nemcsak a felső oktatás, hanem az állami közigazgatás és a bíróságok nyelve is magyar lévén, a középiskolák végzett növendékei úgy az egyetemre, mint állami szolgálatba és hivatalokba csak a magyar nyelv kellő ismerete mellett léphetnek... Ezen törvény szerint a felekezeteknek továbbra is fennmarad azon joguk, hogy saját középiskoláik tannyelvét maguk határozhatják meg; valamint a felekezeti önkormányzat minden egyéb, az előbbi törvények által is elismert és biztosított jogai. S így valóban megérthetetlen azon minden józan határokon túlmenő aggályoskodás, ellenszenv és elkeseredés, melynek az erdélyi ágost. hitv. egyházi főtanács ezen három emlékiratában, valamint a hozzám és a törvényhozáshoz is benyujtott egyéb emlékirataiban oly éles hangon ad kifejezést. Részemről merem állítani, hogy ezen aggályoskodás merőben alaptalan, ezen elkeseredés egészen indokolatlan és a hang ezen élessége csakis megrovást érdemel; miután senkinek, Felséged kormányának és a magyar törvényhozásnak legkevésbbé van szándékában szerzett és törvények által biztosított jogokat támadni s megszorítani vagy éppen elkobozni. Remélem azonban azt is, hogy ha egyszer ezen, már tizenhárom év óta napirenden levő s a kedélyeket ily hosszú időn át zavaró ügy egyszer véglegesen elintéztetik s a törvényjavaslat törvénnyé válik, a felekezetek úgy, mint a nemzetiségek meg fognak abban nyugodni s ha látandják a végrehajtásban annak az államra nézve üdvös, reájok nézve pedig nem sérelmes következményeit, az erőszakkal felzaklatott kedélyekbe a nyugalom is visszatérend."

A király, akihez, mint a német kultúra legfőbb őréhez, a szászok emlékirataikat intézték, Trefort érvelését alkotmányosan magáévá tette. 1883 február 23-án kelt, Treforthoz intézett németnyelvű, osztrák címeres, saját aláírású levelében előterjesztést kér a szászok memorandumának elutasítására. Már április 24-én elrendeli a szász evangélikus főtanácsnak arról való értesítését, „hogy a törvényhozás minden faktorai által elfogadott és a korona által szentesített törvényt megnyugvással fogadni és ahhoz alkalmazkodni, hazafias és alattvalói kötelességének ismerje".[2]

II.

Hogyan folyt le a középiskolai törvényjavaslat képviselőházi vitája? Az általános és a részletes vita két-két hétig tartott. A tárgyalás naplója két hatalmas kötetre rúg. A javaslat mellett szállott síkra Treforton kívül a jelentékenyebb politikusok közül Tisza Kálmán miniszterelnök (háromszor is beszélt), Berzeviczy Albert, Grünwald Béla, György Endre, Kovács Albert, Zsilinszky Mihály, Pulszky Ágost, ellene Herman Ottó

[2] 761/1843. VKM. elnöki szám. (Az Országos Levéltárban.)

(az ellenzék különvéleményének képviselője), br. Prónay Dezső (aki az autonóm felekezetek jogait védte), Thaly Kálmán, Mocsáry Lajos, Helfy Ignác, Hoitsy Pál, Ugron Gábor, Bartha Miklós stb.

Az általános vita főkép a felekezeti és nemzetiségi szempontok körül forgott. Jóllehet a törvényjavaslat az állami felügyeletnek csakis azt a minimális mértékét akarta biztosítani, amely a középiskolák szervezetének és rendjének általános keretét s a szükséges tanulmányi színvonalat megszabja, az ellenzék protestáns vezérszónokai mégis a törvényjavaslatban az egyházi önkormányzatnak teljes pusztulását s vele együtt a nemzeti szabadság és kultúra helyreüthetetlen megcsonkulását siratták. A lefolyt félszázad azonban megmutatta, hogy ezekre a kultúrjeremiádokra nem volt szükség. Az állam nemhogy visszaélt volna az autonóm felekezetek középiskoláira vonatkozó felügyeleti jogával, hanem ezeket az iskolákat tőle telhetőleg fejlesztette, számos palotát emelt nekik, tanáraik fizetését tetemesen kiegészítette. Amint Trefort a királyhoz intézett fölterjesztésében előre megjósolta, a törvény bölcs végrehajtása után az önkormányzati jogaikra féltékeny felekezetek egészen megnyugodtak, sérelmekről komolyan máig nem panaszkodhattak, sőt ellenkezőleg: a törvény rendelkezéseiből mind anyagi szempontból, mind iskoláik szellemi színvonala tekintetében csak hasznot húztak. A szászok iskolái továbbra is a német kultúrának virágzó őrhelyei maradtak. Ma láthatják, hogy iskolaügyük anyagi megalapozottsága, másrészt nyelvük jogai szempontjából a román uralom sokkal végzetesebb rájuk nézve, mint a hétszázéves magyar uralom a maga 1883. évi középiskolai törvényével.

Ötven év történeti távlatából megállapíthatjuk, hogy az 1883 : XXX. törvénycikknek legfőbb érdeme a középiskolák közigazgatásának egységes rendezése. E tekintetben a törvény valóban új korszakot nyit meg. Anélkül, hogy a történeti jogokat, az egyes iskolák hagyományos, egyénileg fejlődött szellemét sértette volna, anélkül, hogy mereven centralizált és uniformizált volna, véget vetett annak a teljesen anarchikus állapotnak, amelyben minden felekezet egészen tetszése szerint állapíthatta meg a maga középiskolai szervezetét és tanulmányi rendjét. Igaz, hogy vannak ennek a törvénynek hézagai és hiányai, félreérthető és határozatlan pontjai, azonban az előző zavaros és laza iskolaigazgatáshoz képest igen nagy haladást jelent.

A képviselőház általános vitájában elhangzott 65 nagyobb önálló beszéd inkább a felekezeti és a nemzetiségi szempontokkal foglalkozott s a főkérdést, a középiskola szervezetét és tanulmányi irányait (típusait) inkább csak mellékesen érintette. A részletes vitában azonban már ezt is behatóan tárgyalták. Az ellenzék különvéleményt adott be *az egységes középiskola* mellett. Vezérszónoka, Herman Ottó, már ekkor körülbelül ugyanazt a gondolatot fejtegette, ami ma „Einheitsschule“

néven ismeretes: az egész közoktatási rendszer egyenes vonalban haladjon a népiskolától az egyetemig minden megtörés nélkül, mert csak így lehet a nemzeti műveltség egységét biztosítani. Az egyenes vonal egyes részei (elemi iskola, felső elemi iskola, középiskola) az általános műveltség egyes fokozatait képviselik. Herman Ottó egységes középiskolája nagyjában a reáliskola lett volna a latin nyelv fakultatív tanításával. Azonban az egységes középiskola más ellenzéki szószólói inkább a görög nélküli gimnáziumban látták az egységes típus helyes alapját. Az egységes középiskola hívei egyáltalán nem voltak egységesek, csak a jelszó kapcsolta őket össze. Jól mondotta az előadó, Szatmáry György, záróbeszédében, hogy az ellenzék valóságos *discordantia concordantium*. Trefort hatásosan védte meg a gimnázium és a reáliskola különállását. Az egységes középiskola szerinte nem egyeztethető össze a modern élet kulturális gazdagságával. A különböző hivatások és tehetségek különböző tanulmányi irányok lehetőségét követelik. „Egységes középiskola — úgymond — lejárt eszme, mely nem fog új életet nyerni, kivéve oly államban vagy társadalomban, mely egyforma munkaorganizációt s új kasztrendszert fog behozni." Pulszky Ágost is aláhúzva hangsúlyozta, hogy az egységes középiskola hívei a természetes fejlődésnek, a differenciálódásnak folyamatát iparkodnak megakadályozni.

Ha az ötven évvel ezelőtti középiskolai vita anyagát a maival összehasonlítjuk, meglepő, hogy az egységes középiskola, másfelől a külön típusok híveinek pro és kontra érvei változatlanul azonosak. Ez is arra utal, hogy olyan javaslat, mely a két tábort minden tekintetben mindenkorra megnyugtatná, ebben a bonyolult értékkérdésben sohasem remélhető. A vita matematikai evidenciával sohasem oldható meg.

Az egységes középiskola szóvivőit elsősorban az iskolának az élethez való közelebb hozása, a gyakorlatias szellem irányította. Innen érthető nagy ellenszenvünk a klasszikus nyelvek iránt. A klasszikusoknak — mondották — nagy részük volt műveltségünk kialakításában, de ma már nincsen szükségünk rájuk. A klasszikus világ a formák kora volt, a modern ember a lényeg szerint való tartalmat keresi. Amaz be van fejezve, a miénk folytonos haladás. Ugron Gábor odáig ment, hogy az előítéletnek és a babonának még ma is elterjedt nagy fokát egyenest a klasszikus szellemnek tulajdonította. A klasszikus nyelvek kérdésének vitája különösen a görög nyelv kérdésénél lángolt fel, amikor a törvényjavaslat 4. §-át tárgyalták, melyben a gimnázium rendes tárgyai vannak felsorolva, közöttük a görög. A görög ellenfelei éles falanxba tömörültek. Az egyik képviselő kijelentette, hogy a görög nem lehet valami nagyon hasznos, mert hisz a képviselők közül egyik sem tud görögül. A görögre fordított fáradságot hasznosabb tanulmányokra lehetne fordítani; a görög irodalom remekeit olvassák a tanulók fordításokban. (Hét év mulva ezt a gondolatot valósítja meg

Csáky Albin a görögpótlós törvénnyel.) Ha igaz is az, hogy a görög kultúra a miénk bölcsője, de mért kell visszakívánkoznunk a bölcsőbe? Ezen az alapon a szanszkrit és a héber nyelvet is tanítanunk kellene.

A törvényjavaslat védői e primitív kifogásokkal szemben sokkal nagyobb történeti érzékről s magasabb kultúrfilozófiai álláspontról tanuskodtak. Berzeviczy Albert igen hatásosan és előkelő módon védte meg a klasszikus nyelveket az ellenzéknek radikális, egészen bizonytalan körvonalakban mozgó javaslataival szemben. Többen utaltak arra, hogy nem szabad az egyes tantárgyakat csupán a haszon szempontjából értékelni; a görög elhagyásával elszakadnánk a nyugati hagyományoktól, iskoláink színvonalát lesüllyesztenők, pedig a törvény éppen emelni lenne hivatva. Az újkor legkiválóbb emberei, Goethe és Schiller, a magyar irodalom legnagyobb alakjai, Kazinczy, Kölcsey, Arany éppen a görög szellemből merítettek. Lánczy Gyula találóan hivatkozott arra, hogy Marx Aristotelest tanulmányozta, Lassalle Herakleitosról írt nagy művet, Roscher első könyve Thukydidesről szól, J. St. Mill büszke arra, hogy nem emlékszik arra az időre, amikor nem tanult görögül, mert három éves korától kezdve oktatták görögre. (Jellemző a pozitivista Millnek az akkori magyar szellemi életre való hatására, hogy a vita folyamán többször is különböző szempontból rá hivatkoztak.) Volt képviselő, aki egyenest kijelentette, hogy a görögnek a gimnázium tantervéből való kiiktatása „az idealizmusnak azt az egyedüli forrását is megsemmisítené, mely még némileg megmenti a mostani nemzedék hanyatlásnak indult idealizmusát". Trefort többször is felszólalt a görög mellett, főkép Renanra hivatkozva. A görög sorsát azonban Tisza Kálmán beszéde döntötte el, aki egyébként régebben maga is ellenezte a görögöt. Felszólalása sikerének egyik titka a liberális szellemű képviselőházban az volt, hogy a középkorral szembeállította az újkort, mely a renaissance idején visszatért a görögökhöz: „A középkor sötét századaiban elnyomott emberi ész és lélek a maga ruganyosságát arra, hogy bölcselkedni, gondolkodni, fölfedezéseket tenni tudjon, akkor nyerte vissza, mikor a klasszikus literatúrával foglalkozott". Találóan utalt arra, hogy a legpraktikusabb nemzet (az angol) iskoláiban a legbehatóbban foglalkozik a göröggel. Tisza, a reális élet embere, jól jellemezte a görög formai képző erejét: elfelejthetjük a görögöt, de hisz elfeledjük a matematikát is, a fő azonban, hogy megmarad az ész gyakorlata, az ítélőképességnek a gyors áttekintésre és felfogásra való szoktatása. Ez a görögre vonatkozó vita eléggé megmutatta, mennyire nem szabad egy laikus testület véletlen szavazatára bízni azt a kényes, rendkívül széles látókört feltételező szakkérdést, vajjon melyek műveltségünknek azok az értékes elemei, melyeket a következő nemzedékre át kell származtatnunk. Jól mondta Trefort: „Ha a szülők ízlése szerint csinálnánk tantervet,

olyant kapnánk, minőt a guvernantok szoktak a kisasszonyok számára összeállítani."

III.

Az 1883-i hosszú vita anyagából még néhány kérdés részint történeti szempontból nem érdektelen, részint ma is aktuális jelentőségű. A szónokok igen sokat hangoztatták a *túlterhelést*, amely abban az időben Németországban is az iskolák kritikusainak legnépszerűbb jelszava volt. Trefort igen erélyesen, szinte túlzó optimizmussal cáfolta a túlterhelés vádját. Az akkori középiskolával szembeállította a szinte elbutításig memorizáltató régebbi iskolát. A túlterhelést nem a tantárgyak sokaságában látta, hanem a helytelen oktatási módszerben, melynek javítása éppen a törvény által is célba vett tanárképzési és tanárképesítési reform feladata. Az általánosan képző iskola (s nem szakiskola) szükségképen enciklopedikus természetű. Sokat vár a jó igazgatótól, aki tanárait ellenőrzi, hogy helyes módszerrel tanítsanak, túlsokat ne követeljenek s egységes szellemben tanítsanak. Trefort reménye nem igen vált valóra, a túlterhelés megvolt s megvan. Sőt, mivel a lefolyt öt évtized alatt az egyes tanulmányszakok rendkívül sok alapvető ismerettel bővültek (gondoljunk a fizika elektromosságtanára, a kémiára, a modern technika eredményeire, a história meghosszabbodására stb.), a középiskolát igenis mindjobban, tragikusan fenyegeti a túlterhelés veszedelme. A mai tantervkészítőnek a legelszántabb erélyre van szüksége, hogy az egyes szakok túltengő igényeit kellő korlátok közé szorítsa, másrészt az élet nevében a középiskolára ráakasztani szándékolt, tisztán praktikus ismereteket és ügyességeket az igazolható mértékre korlátozza.

Feltűnő, hogy a sok szónok között egy sem akadt, aki a középiskola sajátszerű hivatását s a nemzeti közösségben vitt szerepét az *egész* iskolarendszer organizmusába beállítva vizsgálta volna. Így alkalma nyílt volna a többi fajta középfokú iskolák, főkép szakiskolák fontosságának szociálpolitikai szempontból való hangsúlyozására. Az ugyancsak 1883-ban készült kvalifikációs törvény, mely minden kishivatalnoki álláshoz a középiskola 8 osztályának elvégzését kívánja meg, lett főoka annak az egészségtelen törekvésnek, hogy boldog-boldogtalan a középiskolába tódul. A fölösleges tömeg a középiskolák színvonalát leszorítja s ahelyett, hogy gyakorlati-gazdasági pályákon önálló exisztenciára tenne szert, életét mint hivatalnok-proletár tengeti. A mai középosztály tragikus helyzetének itt van egyik főforrása. Persze most *post festa* nem nehéz ezt megállapítanunk. Ugron Gábor e ponton már akkor jól látott. Arról panaszkodott, hogy a gimnáziumi tanulóknak alig *egy százaléka* megy ipari pályára, jóllehet szüleik 33%-a iparos vagy kereskedő. Gyarapodik a diplomás proletárosztály, mely éppoly veszélyes, mint a szolgálatnélküli cselédek. De mi ennek az oka? A válasz ma meglepően hangzik, de akkori függetlenségi politikusok szelle-

mére rendkívül jellemző: a középiskolai oktatás az abszolutizmus céljait szolgálja, mert nem neveli önálló szellemre ifjúságunkat. Idevág Thaly Kálmánnak az országos tanárvizsgáló bizottság ellen emelt az a vádja is, hogy a bizottság a történelmet Bécs kedvéért meghamisított szellemben teszi a tanárvizsgálat tárgyává. Ugyancsak ő az akkori tantervet kozmopolitikus irányzattal vádolja, mert a magyar irodalomnak és történelemnek nem enged méltó teret. Történetileg érdekes, hogy a vita folyamán Thaly követelte a magyar irodalomtörténet tanításának két évre (VII. és VIII. osztályra) való kiterjesztését, amit csak húsz év mulva, az 1903-i tantervrevízió valósított meg. Ugyancsak az ő indítványára szúratott közbe a tanárvizsgálati tárgyak felsorolásánál a magyar irodalomtörténet mellé e további követelmény: „különös tekintettel a magyar nemzet művelődéstörténelmére".

A vita során többen felvetették a *reálgimnázium* eszméjét, sőt egyesek ebben találták meg az egységes középiskola helyes alapját is. Trefort az egységes középiskolával szemben ragaszkodott a gimnázium és a reáliskola külön típusaihoz. Azonban a reálgimnáziumot a humanisztikus és a realisztikus irány helytelen keverékének (mint mondotta: amphibiumának) tartotta. Ez a reálgimnázium pár év mulva az 1890 : XXX. t.-c. alapján mégis megszületett, csakhogy az újszülöttet Csáky miniszterségе alatt nem „keresztelték el" s így nem kapott külön nevet. A gimnázium görögpótlós tanulmányi iránya voltakép már reálgimnázium, bár egységes szellem és egységes tantervi struktúra híján. Az 1924 : XI. t.-c. ezt a titkos reálgimnáziumot, mely a tiszta humanisztikus gimnáziummal reális únióban élt, volt hivatva önállósítani és sajátos szellemű hivatáshoz juttatni.

IV.

Trefort jól látta, hogy a középiskoláknak a törvény által való új szabályozása csak külső, papírosreform marad az igazi, belső reform: a tanárképzés és tanárvizsgálat megváltoztatása nélkül. „A középiskolai tanári állás fontossága s magas feladata — mondja a miniszter a törvényjavaslat indokolásában — szükségessé teszi, hogy a tanárok képzése az eddiginél is szigorúbban vétessék s jelesen, hogy a tanfolyamnak az eddigi három évről négy évre emelése által a tanárok szakképzettsége magasabb fokra emeltessék; az ötödik, gyakorlati év hozzáadásával pedig arra nyujtassék mód és alkalom, hogy a tanárjelölt, mielőtt hivatalba lépne, elméleti képzettségét a gyakorlat által is kiegészíthesse. A tanári pályára tíz év óta észlelt tódulásnak egyik oka az, hogy nem volt pálya, melyen rövidebb idő alatt s könnyebben érhetett volna célt a középiskolából kilépett ifjú; s most már az okleveles tanárjelöltek száma sokkal felülhaladja azokét, akik elhelyezkedést találnak, ami egy már fenyegető tanári proletariátusra vezet. Maga ez ok is javasolja, hogy a tanári pálya megnehezíttessék." Mit szólna Trefort ma, ha fel-

támadna, amikor Csonka-Magyarországon évenkint körülbelül 450 középiskolai tanári oklevél adatik ki és ezek tulajdonosainak körülbelül csak 10%-a nyerhet állást?

A törvényjavaslatnak a tanárképzésre és tanárvizsgálatokra vonatkozó szakaszai Kármán Mór szellemét tükrözik vissza, aki az akkor már tíz éve működő gyakorló főgimnáziumnak s a vele kapcsolatos tanárképzésnek lelke és apostola volt. Ő vetette meg egyébként alapját középiskoláink tanulmányi szellemének is az 1879-i gimnáziumi tantervvel s a hozzávaló Utasításokkal, amelyek az 1883-i törvény végrehajtása nyomán alig változtak.

Az 1883-i középiskolai törvénytől lerakott alapokon a magyar középiskolaügy gyors virágzásnak indult. Erre a statisztika adatai különös éles világot vetnek. 1883-ban Magyarországon 85 főgimnázium, 65 algimnázium, 21 főreáliskola és 6 alreáliskola volt, fiúközépiskola tehát összesen 177. Ezek közül állami és katholikus 117, református 29, evangélikus 25, unitárius 2, görög keleti 4. Kizárólag magyar tannyelvű 124 középiskola, kizárólag német tannyelvű 7, kizárólag román tannyelvű 3, magyar-német tannyelvű 19, magyar-román tannyelvű 2, magyar-tót tannyelvű 1, magyar-szerb tannyelvű 2, olasz-magyar tannyelvű 1, magyar-német és tót tannyelvű 14, magyar-német-román tannyelvű 3, magyar-német-szerb tannyelvű 1. Az összeomláskor az 1883-ban Magyarországon található 177 középiskola helyett már 221 virágzott, hozzá a legtöbb mint nyolcosztályos teljes intézet: a sok algimnázium és alreáliskola majd mind teljes középiskolává fejlődött. Ma Csonka-Magyarországon 120 fiúközépiskolánk van, amelyhez még a félszázaddal ezelőtt ismeretlen 45 leányközépiskola járul. Ma a megcsonkított hazában így együttesen majdnem annyi középiskolánk van, mint ötven évvel ezelőtt az integer országban. A mai 120 fiúközépiskolából csak 69 van olyan, amely 1883-ban a mostani Csonka-Magyarország területén fennállott. Ebből 32 állami és katholikus, 7 evangélikus és 20 református fiúközépiskola.

*

Most, egy félszázad történeti távlatában, a fejlődés forrongásának letisztulása után, nyugodtan kérdezhetjük: elérte-e a középiskolai törvény kitűzött célját? Milyen a történeti értékelésének mérlege?

Először is meg kell állapítanunk, hogy ez a törvény nem volt múló, hirtelenül megszerkesztett s aztán egyhamar módosításra szoruló alkotás. Valóban mintája volt a komoly, sok évtizedre iránytszabó, nem egyéni szeszély gerjedelméből kipattant, hanem közszükségletet kielégítő, időtálló legiszlatív alkotásnak. Az, ami lényeges benne, ma is érvényes, élő norma; az, ami módosulásra szorult, igazában nem lényeges.

A törvény a maga nagy történeti feladatát: a többféle úton haladó magyar középiskolaügy erőteljes szintézisét, a különböző művelődési és anyagi erők nagy összefogását, sikerrel betöl-

tötte. Először is biztosította a középoktatásnak egységes nemzeti szellemű továbbfejlesztését; a magyar nemzeti s állami eszmének nem erőszakkal, de kellő politikai tapintattal érvényt szerzett, aminek történeti ellenpróbája az elszakított területeken uralkodó államoknak a középiskolaügy terén a maguk nemzeti kisebbségeivel szemben alkalmazott mértéktelen erőszaka. Másodszor: a törvény a benne lefektetett elvek alapján lehetővé tette a kellő felügyelet, ellenőrzés és anyagi segély útján, hogy a magyar középiskoláknak tanulmányi színvonala fokozatosan emelkedjék, épületei és felszerelései a szükséges korszerű mértéket megüssék. E tekintetben szinte összehasonlíthatatlanok a félszázaddal ezelőtt uralkodó primitív állapotok a maiakkal, amiben igen jelentékeny része van a törvény helyesen megformulázott követelményeinek. Harmadszor: noha a törvény több tekintetben az állami hatalom kényszerét alkalmazza a középiskolaügy egységes szabályozására, mégis megőrizte a liberalizmusnak azt az okos mértékét, amely továbbra sem kötötte meg az egyes iskolák egyéniségét, történetileg kialakult sajátszerű szellemét. A törvény alapján a magyar középiskola mintegy a középúton maradt az angol középoktatás szervezetlensége, kötetlensége és individualizmusa, másrészt a francia középiskolák agyonszabályozottsága, megkötöttsége és uniformizáltsága között. Az 1883-i törvény nem verte a magyar középiskolát a bürokratikus azonosság békóiba, teret engedett továbbra is bizonyos fokig a szabadabb mozgásnak, az egyéni történeti erők önálló fejlődési irányának. Ha vesztettek is középiskoláink a lefolyt félszázad alatt egyéni színükből, patriarkális melegségükből, azért mégis csak más egyéni színe, sajátszerű szelleme van ma is egy piarista vagy bencés gimnáziumnak, a sárospataki vagy a debreceni kollégiumnak, a soproni evangélikus líceumnak vagy egy budapesti állami reáliskolának. Egyik sem vált színtelen, semleges, szürke intézménnyé azért, mert közös a tantervük, nagyjában ugyanaz a közigazgatásuk és rendtartásuk. Mindegyik sok szempontból megőrizhette a maga külön karakterét, hagyományait, helyi géniuszát. A törvény nem fojtotta el egyik középiskolának becsvágyát sem, hogy valamely irányban kezdeményezzen, valamit jobban és jellegzetesebben hangsúlyozzon, valamiben a többi iskolával mérkőzzék s jobban kitűnjék. Negyedszer: a törvény megteremtette a magyar középiskolai tanári rend szellemi egységét, amikor elrendelte, hogy csak az taníthat középiskoláinkban, akit erre az állam a megfelelő egyetemi és tanárképzői tanulmányok alapján képesít. Ezzel a törvény nemcsak a középiskolák tanulmányi színvonalát emelte, de a tanárságot erős lelki közösségbe is kapcsolta, szellemi egyneműségét biztosította.

Amikor a középiskolai törvényjavaslatot tizenhárom évi odisszeia után végre a képviselőház letárgyalta s elfogadásában a főrendiházon volt a sor, Trefort a királyhoz intézett iratában tüzetesen ismertetve a javaslaton ejtett módosításokat, ezt írta:

„Kötelességemnek ismertem az ügy jelen stádiumában megtenni ezen legalázatosabb előterjesztésemet, hogy ha netalán Felségednek ezen szöveg iránt még némi aggályai volnának, azokon a főrendiházi tárgyalásnál segíteni lehessen“ (558/1883). A királynak nem volt módosítani valója. A főrendiház csak néhány szót változtatott benne. A félszázados történet sem ejtett igazán lényegbevágó módosítást rajta.

KORNIS GYULA.

A PEDAGÓGIA ÉS A PSZICHOLÓGIA KAPCSOLATA.

A pszichológia pedagógiai vonatkozásaival behatóbban foglalkozom *A neveléstudomány alapvonalai* című könyvemben. Ebben rendszeres előadásban megkísérlem a lélektudomány ama megállapításait gyümölcsöztetni, amelyeknek pedagógiai felhasználására jelenleg gondolni lehet. Éppen eme törekvésem miatt a pedagógiai művek olvasói talán csodálkozni is fognak könyvemnek tartalmán, amelyben a pedagógiai fejtegetések a legszorosabban összefonódnak pszichológiai tényeknek és megállapításoknak a kifejtésével. Talán azt a szemrehányást fogom kapni, hogy inkább pszichológia, mint pedagógia; másfelől pedig azt, hogy állandó pedagógiai kitérései miatt mégis alkalmatlan arra, hogy rendszeres és kimerítő pszichológiát adjon.

Munkám anyagának a kiválasztásánál és beosztásánál abból indultam ki, hogy a nevelési feladatokkal kapcsolatban alapos pszichológiai iskolázottságra van elsősorban szükség; mintegy pszichológiai gondolkozásmódot kell megszoknunk. Ezzel szemben az elkülönített pedagógiai utasítások — egymagukban — könnyen kazuisztikába bonyolódnak, ez pedig sohasem lehet célravezető. Ugyanis nem képzelhető el olyan körültekintő és tapasztalt pedagógus, akinek figyelme minden lehetséges esetre kiterjeszkedhetnék; ezért szükségképen hézagosak maradnak utasításai. Azonban hogyha a pedagógiai feladatokkal kapcsolatban, egyenesen ezekre tekintettel, vezetjük be a jövő tanító nemzedéket a lelki élmények ismeretébe és céljainkat is ezek szemmeltartásával állapítjuk meg, akkor minden pedagógiai feladattal szemben megtalálja azokat a pszichikai törvényszerűségeket, amelyek eljárásában bármikor útbaigazíthatják és ezzel megóvják a meglepetésektől.

Ehhez képest fejtegetéseim mindjárt kezdetben a világnézeti eredmények nagy egységeiből indulnak ki és azokhoz csatlakoznak. Az embert életével és egész mivoltának kifejlődésével a kozmikus és transcendens világfelfogás egységébe illesztem bele. Természetesen emez eljárásom számára a világért sem akarom az eredetiség babérját kívánni. Az egyes életjelenségek elszigetelt vizsgálata a tudományos szakszerűség differenciáló hatásaként csak újabb időknek a terméke; régeb-

ben azonban a világfelfogás egységébe való beilleszkedés minden tudományos tevékenységnek az alfája és omegája volt. Már csak ezért sem kívánhatom magamnak az eredetiség érdemét. Itt elég Szent Ágoston *Civitas Dei*-jére gondolnunk és a pedagógia köréből Comeniusra, aki Isten országa számára akarta nevelni az embert.

A totalitás-elméletet a kiindulásnál értékesítve, a tiszta humanitás fogalmának körülírására törekszem, úgy, amint az az ember lelki evolúciójában érvényesül. Itt sem lehetett más kalauzom, mint a pszichológia, amely fölhasználja a fiziológia és a biológia eredményeit is. Azt hiszem azonban, azon sem fog senki csodálkozni, ha a lelki élet vizsgálatainak olyan eredményeit is fölhasználom, amelyek a természettudományos vizsgálatok számára hozzáférhetetlenek. Ugyanis anélkül, hogy a pszichofizikai parallelizmus kérdését ezzel érinteni akarnók, el kell ismernünk, hogy a lelki élmények jelentékenyebb és nagyobb része nem alkalmas — legalább még ma — biológiai megvilágításra. Azonban ezek az élmények is tények, a valóság erejével és értékével bírnak, s így nemcsak jogunk, hanem kötelességünk is vizsgálni őket, még akkor is, ha az eszközök és eredmények nem olyan exakt jellegűek, mint aminőhöz a természettudományok körében vagyunk hozzászokva. Azért talán nem hagyjuk el a konkrét valóságok talaját, mikor a tiszta humanitás legjellegzetesebb érvényesülését az ember szellemiségében keressük, szemben a materiális életnyilvánulásokkal. Éppen azért, hogy a valóság biztos talaját el ne veszíthessük, mindannak, amiben az ember szellemisége megnyilvánul — társadalmi életközösség, erkölcsiség, vallás, esztétikai kultúra — a pszichológiai levezetésére törekedtem. Egyfelől az ontológiai, másfelől a teleológiai szempontoknak ilyetén érvényesítése miatt bizonyos mértékig a szinkretizmus vádja illethet, amennyiben a természettudományi és pszichológiai vizsgálatokat nemcsak összeegyeztetni igyekszem az ember magasabb rendeltetésének ideális követelményeivel, hanem egyenesen azt tartom, hogy a különböző irányokból kiinduló vizsgálatokat magasabb szempontok alatt egyesíteni is kell. Úgy vélem, hogy ehhez mindkét oldalról nemcsak elegendő anyag van már összehozva, hanem korunk összefoglaló iránya, a sok részletkutatás után, a tudományos vizsgálat körében, a nagyobb egységek összefoglalására irányuló szintétikus hajlam ezt egyenesen meg is követeli. Lehetséges, hogy az idealizmus álláspontján talán rokonszenvesebb volna egyetemes elvek posztulátumaként állapítani meg az ember magasabb rendeltetését és értékeit, mint az empirizmusból kiindulva konstruálni meg azokat. Úgy vélem azonban, ez utóbbi eljárás is csak az ideális törekvések megerősítésére vezet. Így például nem csökkentheti az erkölcsiség színvonalát, ha követelményeit a társadalmi együttélés föltétele és eredménye gyanánt vezetjük le; az esztétikai törekvésekét, ha a műalkotást arra vezetjük vissza, hogy abban az ember saját

magasabbrendű világszemléletének megfelelően teremti újra a maga világát; és a vallásosságét, ha abban az ember legmagasabbrendű kifejlésének a föltételét látja.

Ezeknek a kérdéseknek a tisztázására a pedagógia körében szükségünk volt, nemcsak azért, mert az embert be kell illesztenünk környezetébe, meg kell jelölnünk helyzetét az egyetemes világrendben, hanem azért is, mert ki kell tűznünk az emberi lélek fejlődésének a céljait is. Márpedig a vizsgálatok és célkitűzések realitása megkívánja, hogy az ember konkrét adottságaiból induljunk ki.

Tovább haladva: a nevelés lehetőségére és határaira kirekesztőleg a pszichológiai tények felhasználásával lehet rámutatni. Az egyéniség kifejlődése mutatja azokat a tényezőket, amelyek erre hatást gyakorolnak. Így mindenekelőtt az átöröklés és az alkalmazkodás kölcsönös hatását kellett figyelembe vennünk. Az előbbi megszabja, az utóbbi tágítja a határokat. Ezzel kapcsolatos a determinizmus és indeterminizmus évszázados ellentéte, amelyre szintén a pszichológiai gondolkozás derít hethet világosságot. Ha körülményeink állandó hatással nem volnának ránk, akkor nem is volna lehetséges a nevelés sem. Pszichológiai módszerekkel lehet mármost megállapítani, minek milyen hatása lehet az emberre és így azt is, a kitűzött feladatok megoldásához adott esetekben milyen eszközöket kell választanunk. Erre például hozhatjuk fel a játékosság kérdésének nagy pedagógiai jelentőségét. A játék kérdésével ugyanis nemcsak abból a szempontból kell foglalkoznunk, hogy az mily mértékben hasznos a gyermekre és hogyan szabályozzuk vagy korlátozzuk, hanem — mivel a gyermek egyénisége a játékban tükröződik leginkább — abból a szempontból is, hogy a gyermek nevelése érdekében a gyermek játékos viselkedéséből milyen tanulságok származnak a nevelés módszere érdekében. A játéknak a teleológiai szempontok figyelmen kívül hagyásával leginkább a spontaneitás és a teljes magaátengedés a legjellegzetesebb tulajdonságai. Ebből le kell szűrnünk azt a pedagógiai tanulságot, hogy okkal-móddal a gyermeknek a tanulmányi életébe, de általában is egész nevelésébe be kell vezetnünk ezt a spontaneitást és az élményszerűséget, hogy a játékosságát jellemző önkéntes odaadással végezhesse komoly munkáját is.

Az elmondottak után önként következik, hogy az anyag beosztásánál is a pszichológiai szempontokat vettem irányadóknak, bár a nevelési célok szempontjából talán jobb lett volna teleologikus felosztási elveket érvényesíteni, ilyenformán: erkölcsi, vallásos, tudományos nevelés stb. Felfogásunk szerint azonban ezeknek a célkitűzéseknek a nevelés összes fázisaiban és részletfeladataiban érvényesülniök kell és nemcsak egy-egy pontján; más oldalról eme feladatok is csak pszichológiai eszközökkel oldhatók meg. Így könyvemnek főfejezetei az értelmi, az érzelmi és az akarati élményekről szólanak, az értelmiek közé sorozván az érzéklés és a szemlélés jelenségeit is. Az egyes

fejezeteken belül — ezzel a felosztással mintegy párhuzamosan — még egy másik csoportosítási elv is érvényesül, amelyben már a célszempontok is kifejezésre jutnak, de még mindig a belső lelki fejlődés alapján bontakozva ki. Ez a mintegy belső csoportosítási alap az emberiség és az egyén fejlődési fokozatainak felel meg, aszerint, amint az ember eléri az egyéni totalitás kifejlődését, aztán tovább halad a társadalmi összetartozandóság érzésének uralmáig és végül a világegyetem összefüggésének reávonatkozó konzekvenciáit is mérlegelni képes. A fejlődésnek ez a három fokozata az összes lelki élmények evolúciójában kifejezésre talál. Hogy az ismeretszerzés, az értelmi fejlődés és a világszemlélet köre ilyen fokozatokban tágul, bővebb magyarázatra nem szorul. Itt csak azt kell megjegyeznem, hogy az individuális egység kialakulását fejtegetéseim rendjén még megelőzi a tárgyszerűség állapota, amidőn a gyermek még nem egységesen és nem következetesen viselkedik a benyomásokkal szemben, hanem mindig a pillanatnyi hatások uralma alatt reagál a benyomásokra. Ezt nevezem a tárgyszerűség fejlődési fokának; ennek felel meg Höffdingnél a pillanatok szuverénitása. Egyébiránt eme fejlődési fokozatokra — mely elmélethez az alapokat Höffdingből merítettem — még visszatérünk.

Ez az anyagbeosztás — az ismertetés rövidsége érdekében történt ilyetén egyszerűsítés és tömörítés mellett — lehet, hogy kissé nehézkesnek látszik, de azt talán így is sikerült szemléltetnem, hogy abban pszichikai alaptények érvényesülnek s azok az egész tárgyalásmeneten elvszerűen végig kidomborodnak. Egyúttal valamennyi azt a pedagógiai alaptételt igyekszik kiemelni, hogy a nevelésnek lelki élmények felidézésére kell törekednie; hogy az egész nevelés a lelki élmények fölébresztésén fordul meg, s ha a gyermek lelki organizmusát a maga egészében fölrázni és cselekvésre bírni nem képes, célját teljesen eltéveszti és eredménytelen marad. Ezen azt értem, hogy az értelemnevelés körében a tanítástervek végrehajtásánál nem lehet egyszerűen azzal megelégednünk, hogy a növendékek asszociatív úton beemlézik a tanítási anyagot, hogy jól-rosszul betanulják a leckét, hanem az elsajátított ismeretanyagnak mozgásba kell hoznia egész lelki organizmusukat. A szorosabb értelemben vett tanítás körében sem szabad tehát megállapodnunk a puszta megértés mellett, hanem el kell jutnunk az ismeretanyagok valóságos átéléséhez. Csakis így fogja az az anyag a lelki élet összes dimenzióit átjárni és csakis így fog egész életirányára alakító hatást gyakorolni. Csakis az élmények ilyen teljessége járhat azzal az eredménnyel, hogy az ismeretértékek megkapják érzelmi akcentusaikat is, amelyek aztán képesek akarati tendenciákat is teremteni.

Különösen nagy jelentősége van pedagógiai szempontból általában annak, hogy a lélektudomány a jelenségek egyetemes összefüggéseire mutat rá. Ez hathatósan figyelmezteti a nevelőt

arra, hogy részfeladatok megoldásánál is az egészre kell gondolnia. Kell, hogy vérébe menjen át a nevelőnek, hogy szaktárgyát tanítva, a növendék akaratát is neveli és azzal érzésvilágára is hatnia kell. De ugyanabban a körben a részletfeladatok munkálásánál is a feladatok nagyobb összefüggéseire kell mindig gondolnunk. Ez a tanulság igen szemléletesen bontakozik ki mindjárt akkor, ha az emlékezeti aktusnak a gondolkozásiba való átmenetét figyeljük meg. Bár minden lelki élmény lényegében aktivitás, vannak mégis aktívabb és kevésbbé aktív jelenségek. Így főleg az emlékezetnél érvényesül erősen a receptivitásnak első tekintetre talán passzívabb jellegű folyamata. Viszont azonban maga az emlékezeti munka is lehet passzívabb vagy aktívabb lefolyású. Egy tudományos tétel, esemény vagy szöveg emlékezeti rögzítése nevezetesen történhetik úgy, hogy a tanuló kényszerűségből vagy a tanár személyes hitelében bízva, egyszerűen elfogadja úgy, ahogyan elibe adják: betanulja. De sajátjává teheti úgy is, hogy az közben saját élményévé válik. Ilyenkor a tudományos tétel összefüggéseit lelkében ő maga is rekonstruálja, a logikai összefüggések átélésével mintegy ő maga is újjáteremti; a történeti eseményeket a képzelet megjelenítő erejével szinte konkretizálja, saját szemei előtt pergeti le, mint maga a történetíró, aki az ő számára rekonstruálta. Így a szöveg, melynek betanulására a tanuló vállalkozott, nem lesz egyszerűen puszta akusztikomotorikus láncolat, hanem saját belső élményeinek a kifejezése és mint ilyen, spontán módra válik tulajdonává. Mindez megannyi tanulság a pedagógus számára; éles tiltakozás a lelketlen szórágás, a régi iskola gyötrő „magolása" ellen. Ilyen eljárás mellett az emlékezet munkája is ki fog emelkedni az asszociatív tevékenység sorából, mert az összefüggésekből kiérezzük a kapcsolat kauzalitását; ezzel pedig már értelmeztük és értékeltük is a jelenségeket, tehát a gondolkozás erős sodrába kerültünk bele. Pedig eredeti szándékunk szerint még csak ott tartanánk, hogy a kívánatos tudásnak valamelyik nyers anyagát egyszerűen emlékezetileg tegyük sajátunkká. Sokszoros előnye van tehát a *Kant* óta úgynevezett judiciózus memorizálásnak. Mindenekelőtt a munka megkönnyítése és az anyag tartós megrögzítése; továbbá az, hogy a növendék az eseményeket okozati összefüggésükben fogja látni. De ehhez csatlakoznak még azok a kihatások, amelyek a növendék egyéniségének fejlődését befolyásolják jótékonyan. Megszokja a tárgyszerű ítéletek alapján a helyes véleményalkotást; továbbá a vonatkozások kihasználásával és az élmények egyéni jellegénél fogva mindez megfelelő érzelmi akcentust is nyer. Íme az emlékezeti munka kisugárzásai a gondolkozás és érzelmi élet irányában!

Minden tanítással foglalkozó ember tapasztalhatta, milyen nehéz a fogalomalkotó tevékenységre rávezetni még nagyobb diákokat is. Még egyetemi kollokviumokon és vizsgákon is gyakran kezdődik a felelet, amikor valamely fogalom körül-

írását vagy meghatározását várjuk, így: „Például..." Vagyis absztrakció helyett a kérdezett valami konkrétummal akarja elütni a dolgot. Ez a tapasztalat kell, hogy szükséges óvatosságra intsen bennünket. Az óvatosságnak nemcsak arra kell azonban kiterjednie, hogy idő előtt ne követeljünk absztraháló munkát, hanem a módszer helyes megválasztására is. Tanulmány tárgyává kell tennünk: mi módon és milyen fokozatokban indul meg gyermekeknél a fogalom- és ítéletalkotás és ebből kell tanulságokat levonnunk a fokozatokra és módozatokra magunknak is, mikor növendékeinket efféle tevékenységre akarjuk rávezetni.

Mivel a gyermeki lélekben csak egymásba folyó összbenyomásokkal számolhatunk az első időkben, ebben az irányban kell keresnünk a fogalomalkotás első nyomait is. Föltehetőleg a tárgyak egész csoportjára kiterjedő sematikus képzetek alkothatják nála a fogalmak első csíráit. Fejlődés eredménye már, mikor az egyes képzetek határozottan elkülönülnek; csak ekkor merül fel nála a szükséglet, hogy ezeket fogalmi egységekbe kapcsolja. Csakhogy ez nem megy így egyszerre! Először a gyermek- és a fejlődéslélektan tanulsága szerint bizonyos reprezentatív vagy *Berkeley* szerint helyettesítő képzetek emelkednek ki a többiek sorából. A gyakrabban ismétlődő azonos tulajdonságok természetesen maradandóbban rögzülnek meg az emlékezetben. De az is kétségtelen, hogy az érzelmi hangsúlyozottság is elősegíti az emlékezetnek kiemelő és megrögzítő tevékenységét.

Már az eddigiekből is több helyes pedagógiai gyakorlat pszichológiai alapját találhatjuk itt meg. Így mindenekelőtt annak, hogy a fontos részleteket, melyek alkalmasak lesznek a fogalom tartalmi jegyeinek összegyüjtésére, valahogyan emeljük ki. Erre a kiemelésre nagyon alkalmas eszköz az érzelmi hangsúly, mely mindenekelőtt a figyelem kiválasztó tevékenységét állítja munkába. De annak a megismerési elvnek is megtaláljuk itt a gyökerét, amely szerint a megismerés globális szemlélettel kezdődik, majd a részletek elemzésével folytatódik és ismét azok összetevésével tetőződik be. Íme a gyermek fejlődésében is sematikus képzetek válnak szét lassú fokozatokban egyes képzetekre, majd ezekből emelkednek ki a reprezentatív vagy helyettesítő képzetek és csak utoljára következnek a fogalmak. Mindezt kiegészítendő, nagyon tanulságos még *W. Stern*nek a fejlődés egyes fokozataira vonatkozó megállapítása. A szubsztanciális fokozatban a megfigyelt személyek és dolgok szétválasztatlanul, egybeolvadva jelentkeznek és élnek a gyermek tudatában. A második fokozat a cselekvési, amikor a cselekvés külön is megragadja már a gyermek figyelmét; a harmadik a viszonyszerűségé, amikor a tulajdonságok kapcsolatait már különállóan is megfigyeli. Ezek a fejlődési fokozatok — bár sokszor egészen differenciálatlanul, erősen összefonódva — ebben a sorrendben követik egymást.

Talán nem szükséges túlságosan előtérbe állítani a filogenetikus és ontogenetikus fejlődés párhuzamosságának tételét, mégis utalhatunk arra, hogy eme fejlődési fokozatokon túlhaladva is ajánlatos eme fejlődési állomásoknak figyelembevétele. Ha valamennyivel dolgozik is már a fejlettebb gyermek, föltehető mégis, hogy különösebb könnyedséggel bánik a fogalomalkotás alsóbb fokozataival, mint a felsőbbekkel. Ajánlatos azért — főleg, ha nehezebb feladat előtt állunk — a kialakítást mindig az alsóbb evolúciós formával kezdeni meg és csak azután, lépésről-lépésre haladva menni át a felsőbbekre, míg végül a logikailag kiformált, szabatos fogalmi meghatározás eredménye után nyúlunk. Példák és részletes kidolgozás nem tartoznak ide. Mindezzel öntudatlanul már a régibb pedagógia is élt, amikor oly példákból indult ki, amelyeket a mai pszichológia reprezentatív képzet névvel jelöl. Ennek elismerése, mikor erkölcsi elveket, történelmi eseményeket egyénekkel hozunk kapcsolatba. Talán a történetírás fejlődése is mutat ezzel némi párhuzamosságot: a hősök kultuszát követte az események pragmatikus előadásában a népek élettörténete, ma pedig a gazdasági, erkölcsi és kulturális vonatkozások hátteréből emelkedik ki az emberiség életküzdelmének lelki rajza.

A fogalom kialakulásával kapcsolatos az a kép is, amelyet a gyermek a dolgok mennyiségéről alkot magának. Voltaképen a fogalomképzés a viszonyszerűségek fejlődési fokán a vonatkozásos gondolkozás körébe tartozik. Itt a „több"-ről szerzett tudomás az átmenet a fogalomhoz. A mennyiség fogalmának kialakulását elősegíti a tárgyak felsorolása. Éles megfigyelő azután megállapíthatja, hogy a gyermek hajlandó kezdetben a számokat a tárgyak tulajdonságának tekinteni. Azért jobban érzékeltetjük a számfogalmat úgy, ha különböző tárgyakkal hozzuk kapcsolatba, mint ha ugyanazon dolgok mellett változtatjuk a számokat. Így sikerül fokozatosan elszakítani a mennyiségeket a tárgyképzetektől. Ezzel elősegíthetjük a tiszta „viszonyszerűség" fogalmának is a kialakulását.

A fogalomképzéssel kapcsolatban még egy megállapításra kell rámutatnunk. Nevezetesen főleg *Groos*ra támaszkodva megkülönböztethetünk aktuális és potenciális fogalmakat. A név magyarázza a közöttük levő különbséget. A gyakorlati életben a felnőtt is igen sokszor, mondhatni a legtöbbször, potenciális fogalmakkal dolgozik, a gyermek pedig csaknem kivétel nélkül mindig. A tudományos képzés érdeke, hogy a fogalmak szabatos és tudatos kiképzésének előmozdításával a potenciális fogalmakat lehetőleg aktuálisakká alakítsuk át, illetőleg tisztázzuk a gyermekkel annyira, hogy bármikor aktuálisakká, azaz világosan kialakított tudatos logikai élményekké alakulhassanak át. Ez nélkülözhetetlen föltétele a gondolkozási hibák elkerülésének. A módja pedig az, hogy előbb ezeket a potenciális fogalmakat puhatoljuk ki a gyermekeknél és azután már

ezekre támaszkodva segítsük elő náluk a tudatos aktuális fogalmak kialakulását.

A fogalomalkotás kérdésével kapcsolatban kell megemlékeznem az osztályozással járó nehézségekről, amikor ugyanis arról van szó, hogy az egymás mellé, alá vagy fölé tartozó dolgokat csoportosítsuk. Az a körülmény, hogy a gyermek ismereteit nem elméleti levezetésekkel, hanem közvetlen szemléletekkel gyüjti, arra enged következtetni, hogy tanítás közben leginkább kezünk ügyébe esik a fogalmi rendszernek alulról fölfelé való kiépítése, aminthogy a máskülönben legmegfelelőbb induktív tanítási módszerben tényleg ezt alkalmazzuk is. A gyermekpszichológiai vizsgálatok azonban itt is bizonyos óvatosságra intenek. *Vogel* kísérletei ugyanis, amelyeket hívó szavakkal végzett, arra a megállapításra vezettek, hogy az egymás alá rendelés viszonya sokkal nagyobb arányban érvényesül a gyermek feleleteiben, mint bármi egyéb kapcsolat, így a fölérendelés is. Azért *Vogel* arra a következtetésre jut, hogy gyermeknél kezdetben nem igen van hajlandóság arra, hogy a speciálisból következtetve eljusson a fajhoz, hanem inkább megfordítva, az általános fogalomból képes következtetni a speciálisra. A tétel gyakorlati alkalmazását azonban fölöttébb megnehezíti az a körülmény, hogy viszont általános fogalmak birtokához meg igen nehéz a gyermeket hozzájuttatni. Kiegészítésképen meg kell azonban jegyeznem, hogy ugyancsak *Vogel* kísérletei a gyermekek ellenkező irányú fejlődésének feltűnő gyorsaságára is rámutattak. Azt a gyakorlati tapasztalatok az iskolában szintén megerősítik, hogy a leggondosabb induktív előkészítés mellett is még mindig nagyon nehéz a növendékekkel a kívánt eredményhez eljutni, és definíció vagy fajfogalom helyett valami reprezentatív képzettel hajlandók mindig előállni. Nem szabad tehát ebben egyéni gyöngeséget keresnünk, mert ez természetes fejlődési állapot. Ellenkezőleg, emez akadályokra való rámutatás kényszerítsen bennünket arra, hogy egyfelől itt se siessünk az általánosítással, másfelől ne takarékoskodjunk az induktív anyag felhalmozásával. De mindez arra is int, hogy a fajfogalom megtalálása, esetleg az általános tétel elvonása után bőségesen éljünk az alárendelések és további, most már deduktív következtetések levonásával, mert ez egyfelől megfelel a gyermeki gondolkozás fejlődésének, másfelől eredményekkel kecsegtet, mindenesetre pedig a gondolkozás körének tágulásával jár.

Az ítéletalkotás kérdésére térve át, itt mindenekelőtt arra az ellentétre kell rámutatnom, amely a mondat keletkezését illetőleg *Wundt* és *Siegwart* megállapítása között áll fenn. Mint ismeretes, *Wundt* szerint az ítélet, tehát a mondat is, valamely „összképzetnek" a felbontása részleteire; *Siegwart* szerint pedig ellenkezőleg, a szétbontott alkotórészek összefoglalása. Ha közelebbről vizsgálnók a kérdést — ami azonban most nem lehet feladatunk —, arra az eredményre kellene jutnunk, hogy a *Wundt* meghatározása inkább pszichológiai, a *Siegwarté* logikai ter-

mészetű. Mivel pedig a gyermek lelkéhez pszichológiai és nem logikai úton lehet könnyebben hozzáférni, a *Wundt*-féle meghatározás tanulságait nem mellőzhetjük. (A mondatképzés kérdésének tanulságos megvitatását találjuk *Flagstad*nál: Psychologie der Sprachpädagogik. 1913. 118—127. l.) Ebből következik, hogy a gyermeknél sem arra kell törekednünk, hogy mintegy kívülről építse föl az ő mondatát, hanem saját belső szemlélet-, képzet- és gondolategységéből fejtse ki. Hiába pepecselünk tehát, főleg az anyanyelv körében, a kifejezendő ítéletek képzésénél mondatrészek összetevésével, ha megelőzőleg a gyermek tartalmilag nincsen rá előkészítve.

Természetesen, ha már a legegyszerűbb emlékezeti munkát is az aktivitás jellemzi, mennyivel inkább uralkodó vonása az a felsőbbrendűeknek, a fogalomalkotásnak és az ítéletnek! Ez utóbbi élményszerűségét kiválóan fokozza érvényességének és evidenciájának a tudata. Mindkét mozzanatban csak olyan ítéleteket követhet, amelyek valóban belső átéléseknek az eredményei; amelyeket magunk alakítunk ki, vagy azokat legalább is revideálva, magunk is mintegy újra átéljük. Ellenben elmarad olyanok mellől, amelyeket másoktól készen veszünk át. Mivel pedig formailag ítéletélmény az érvényességi tudat és az evidencia erős átérzése nélkül valójában nem is ítéletélmény, hanem csak asszociatív, tehát emlékezeti tevékenység — aminthogy *K. Groos* tényleg találóan pszeudoasszociációknak nevezi őket —, az ilyen módon szinte átkölcsönzött ítéletanyagnak nincs is semmi nevelői jelentősége. Sőt ellenkezőleg, a növendék lelkét idegen, hozzá nem tartozó anyaggal terheli meg s azért inkább elidegeníti attól az eszmekörtől, amelynek sorából ráerőszakolták. Ezek még mint asszociációk sem élményszerűek. Hogy aztán hogyan lehet az ítéletalkotás komoly belső tevékenységére a növendéket rávezetni, itt röviden csak utalunk *K. Groos* és *W. Stern* megállapításaira, akik annak megindulását a meglepetés és várakozás formális érzéseire vezetik vissza. Általában úgy látszik, mindkét érzés egyetemes jelentőségű a lelki aktivitás bármely irányú megindulásában.

Az élményszerűségnek s mindannak, amit már az ítélettel kapcsolatban röviden kifejtettünk, a legmagasabbrendű gondolatfunkciókban, így nevezetesen a következtetések körében való jelentőségét már szükségtelen tovább vezetnünk, mert egészen világos, hogy ha mindezek nélkülözhetetlenek az alsóbbrendű tevékenységi körben, még kevésbbé nélkülözhetők a legmagasabb funkcióknál. Csak egyszerűen hivatkozunk még a váratlan akadály fölbukkanásának nagy jelentőségére, amely egyébiránt a meglepetés alakjában általánosságban már bentfoglaltatik. Mindenki tapasztalhatta, mennyire fokozza tevékenységünket, milyen ingerlő hatású, ha tudományos kutatás közben az ember akadályokra talál. Azonban nemcsak a tudós tevékenységét fokozza ez, hanem általában a hétköznapi érdeklődést is; ezért didaktikailag ezt is ki kell aknáznunk, sőt mesterségesen is föl-

színre vetnünk. Nem nehéz erre alkalmat találnunk, mert minden igazságnak vannak kevéssé megvilágított részletei vagy éppen ellentételei. Legyen azonban elég ennyi is annak a jellemzésére, hogy semmit sem szabad mintegy kikészítve vinni növendékeink elé; tudnivalóikat problémák alakjában kell fölvetnünk számukra, hogy a megoldásban és az eredmény elérésében személyesen vegyenek részt. Ezzel nemcsak azt érjük el, hogy az ismeret élővé válik számukra, s még ezt szinte megelőzőleg az emlékezeti munkát is megkönnyítjük, hanem egyúttal problémaérzéküket is kifejlesztjük; azért erre nálunk méltán fektet olyan nagy súlyt *Kornis Gyula*, mint a tudományos nevelés gerincére.

E vázlatos ismertetés folyamán többször rámutattunk az emocionális elemeknek, az érzelmeknek közbeiktatott szerepére. Mint hangsúlyozó, kiválasztó vagy ellenkezőleg gátló tényező szerepelnek a szemlélettől kezdve valamennyi lelki élmény lefolyásában. Ennek meg is van a maga nagyon természetes magyarázata. Az emocionális élmények ugyanis a megfelelő idegközpontokban vérbőséget és ezzel oxigénnel való teltséget idéznek elő és így kiválóan alkalmassá teszik a megfelelő folyamat kiélésére; vagy pedig ellenkezőleg érszűkülést idéznek elő, ami erős gátlásokat von maga után. Utóbbira iskolai példák a félelem, szorongó érzések, amelyek rosszul alkalmazott szigorúság mellett az iskolában mindennapiak. Ezért a rossz módszerű tanár úgyszólván már biológiailag leszereli a növendék idegrendszerét és képtelenné teszi a munkára.

Mindezek miatt különös súlyt fektettem arra, hogy az érzelmek pedagógiai jelentőségét előtérbe állítsam. Azért az érzelmeknek szorosabb értelemben vett pszichikai kihatásait is számításba vettem. Itt különösen perszeveráló, expanzív és diffúziós természetüknek van igen nagy pedagógiai jelentősége. Az érzések perszeverációs hatása a tárgy melletti kitartást, a tárgyba való elmerülést vonja maga után. Diffúziója fokozatosan az egész testi-lelki szervezet birtokbavételét jelenti, amely azzal jár, hogy egész organizmusunk a vállalt feladat szolgálatába szegődik. Az érzelmek expanziója pedig mindezeknél még fontosabb hatású, mert azt jelenti, hogy lelkünket nemcsak a jelen pillanatra ejti meg a feladat varázsa, hanem messze kihatólag hajlamosít megfelelő irányba. Ennek tehát a közvetlen hatás idején túl, az iskolai élet határain kívül is hatalma van a növendék fölött és éppen azért a legkitűnőbb eszköz hivatott nevelő kezében, hogy egész életre szóló hatást gyakoroljon vele a nevelő s azzal növendékének egész életirányát befolyásolja. Márpedig mindenféle nevelésnek ez a legmesszebbmenő s egyben legfontosabb feladata. *P. Barth* — aki különösen a nevelés szociológiai szempontjai iránt mutat kiváló érzékenységet s ebből a szempontból hatalmas kötetben írta meg a nevelés történetét — a nevelés célját éppen abban látja, hogy a társadalom szellemi életfolytonosságáról gondoskodjék. Ez pedig nem tör-

ténhetik másképen, mint úgy, hogy a társadalom kívánatos életirányának megfelelően növendékeink lelkébe egész életre szóló tendenciákat inspirálunk.

Pedagógiai szempontból termékenynek mutatkozik az érzések felosztása materiálisakra és formálisakra; az előbbi tárgyaikra, az utóbbi kapcsolataikra vonatkozik. Természetesen a nevelőnek arra kell törekednie, hogy mindig a tárgy ébresszen benne hajtóerő gyanánt felhasználható érzéseket. Ám ez igen sok esetben teljes lehetetlenség, pl. szótanulásnál, szorzótáblánál, logarszámoknál stb. Szükség van tehát a formális érzésekre. Alkalmilag ezek mindig kisegíthetnek bennünket, amikor a tárgyi vagy materiális érzések támogatására nem számíthatunk. Az érzéseknek azonban ilyetén, hogy úgy mondjam, fölületi felosztásánál nem állhatunk meg. Árnyalataik kiismerése elengedhetetlen, ha a nevelés szolgálatába akarjuk őket hajlítani. Ebből indulva ki, célszerűnek láttam a már érintett fejlődési fokozatok szerint osztani fel őket, hogy a nevelésben oly fontos fejlődési elvnek a szolgálatába mentől könnyebben odaállíthassuk az emocionális tényezőket. Ilyen fejlődési fokozatok a személyiség evolúciójában — mint már említettem is — az egyéniség, a társadalmi vagy erkölcsi és a transcendentális életközösség fokozata. Ebben a sorrendben ezeknek felelnek meg először az egyéni, nevezetesen az elemi, funkcionális és intellektuális; másodszor a közösségi és pedig a szimpatikus vagy erkölcsi és az esztétikai; harmadszor az egyetemes vagy transcendentális, közelebbről a kozmikus és vallásos érzések. Ezt, ha talán nem felel is meg mindenben a szokásos felosztásnak, mivel a teleologikus szempontok belőle erősen kihangsúlyozhatók, nevelési célból igen alkalmasnak találom. És pedig másrészről azért is, mert az emberi evolúció folyamatába illeszkedik bele, a tiszta humanitás fogalmából bontakozik ki és így az általa képviselt célkitűzések pszichológiai eszközökkel leginkább megközelíthetők.

Tudvalevőleg az érzéseknek az akarati élettel a legbensőbb a kapcsolatuk; még más irányban is az akaraton keresztül érezteti nem egy esetben hatásukat. Így például *K. Groos* joggal él azzal a föltevéssel, hogy az emlékezetmérésre vonatkozó kísérletek a felnőttek előnyét azért állapítják meg a gyermekek fölött, mert a felnőttek emlékezeti tevékenységében az akarat nagyobb szerepet visz, mint az iskolásokéban; felnőtteknél a siker magyarázata ugyanis nem a jobb emlékezet, hanem a nagyobb önfegyelem és erősebb koncentráció, ezek pedig az akarat beavatkozásának az eredményei. Az akaratnak más lelki élménynyel való ilyetén belső összeforrottsága miatt állott elő a voluntarisztikus jelenségeknek kétféle, és pedig hetero- és autogenetikus magyarázata. Tekintettel a lelki élet konstitucionális egységére, igazán csak felfogás dolga, a vonatkoztatások szakadatlan sorozatában mily mértékben látjuk érvényesülni a relatív önállást. Éppen ezért a két felfogás közötti eltérésnek nem lehet nagy jelentőséget tulajdonítani. Azt pedig az autogenetikus fel-

fogás is megerősíti, hogy lelki jelenségeknek elszigetelt értékelése ma már nem lehetséges. Ez a kétségtelen igazság aztán önmagában is fölveti az akaratszabadságnak ősi problémáját még akkor is, ha az erkölcsi nevelés és beszámíthatóság kérdése annak tisztázását nem kívánná is meg.

Felfogásom szerint a kérdést a lelki élet konstitucionális egységének megállapítása már eleve el is döntötte. A pszichikai egység tétele mellett lehetetlenség az egyes lelki jelenségeknek az autonómiájáról beszélni abban az értelemben, ahogyan a régi gondolkozók, főleg pedig a moralisták tették, sőt némely metafizikai irány hívei ma is teszik. A tételt helyesen úgy fogalmazhatnók meg, hogy az akaratszabadság kérdése elvesztette jelentőségét. Más kérdés, hogy ily esetben miként alakul az erkölcsi felelősség kérdése. Ez kívül esik vizsgálódásunk körén, mert etikai probléma. A neveléstudomány azonban erkölcsi célkitűzéseivel nem jöhet zavarba, mert egyenesen az akarat befolyásolhatósága, tehát determináltsága teszi lehetővé feladatának a megoldását, magát a nevelést. Ami mégis a felelősség kérdését illeti, a valláserkölcsi személyiség egysége, színvonala, ereje, tehát következetessége is az alapja a beszámításnak. A valláserkölcsi eszményektől való elferdülés ennek rovására megy, ez a humanitás eszményének a megsértése, ezért tehát felelősség terheli. Az emberi méltóságról mond le, aki a valláserkölcsi eszmékkel kerül összeütközésbe és ezért méltán vonhatja felelősségre az emberi közösség; isteni törvényeket sért s ezért méltán sujtja a vallás büntető szankciója. Az autonóm akarat helyére tehát a valláserkölcsi személyiség egésze lép.

Az akarat determináltsága eszerint tehát nem jelenti azt, hogy most már teljesen ki vagyunk szolgáltatva a pillanatnyi külső impressziók szeszélyeinek. Itt csak arról van szó, hogy az akarat iránya valamennyi más lelki élmény rezultánsa gyanánt tevődik össze, viszont azonban ez az akarat maga is befolyásolja a többiek keletkezését és lefolyását. Vagyis minden lelki élmény egy szerves totalitás akciója. Ebben a totalitásban az akarat primátusát aztán biztosítja mégis az a körülmény, hogy benne összpontosul és benne kulminál a lelki élet valamennyi más tényezője. Az „akarat"-tal tehát csak az egész lelkiség állandó tendenciáit juttatjuk kifejezésre. Ezek a tendenciák azonban nem autonóm produkciói az akaratnak, hanem a lelki élet egész konstitucionális egységének a folyományai.

Ha mármost a három jelenségcsoportnak egymáshoz és a külső benyomásokhoz való viszonyát akarjuk jellemezni, hogy ebből aztán a pedagógiai eljárásra vonhassunk következtetést, arra a közismert, régi megállapításra kell hivatkoznunk, hogy a megismerési, általában az értelmi jelenségek centripetális jellegűek, az érzelmek centrálisak, az akaratiak pedig centrifugálisak. Ebből önként következik, hogy lelki élményeink irányítása a külvilág részéről egészben véve az intellektuális élmények útján történik, ideszámítva a szenzuális jelenségeket is. A kül-

világgal érintkezünk természetesen az akarat útján is, ekkor azonban már mi törekszünk arra hatást gyakorolni. Ebből folyik az a pedagógiai következmény, hogy a lélek fejlődését és tendenciáit természetesen csak centripetális irányban, azaz intellektuális úton vagyunk képesek befolyásolni. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy az érzelmekre és az akaratra is voltaképen csak értelmi úton tudunk hatni. Az érzelmekre olyformán, hogy olyan intellektuális jelenségeket hozunk felszínre, amelyek a nevelői célunk érdekéből kívánatos érzelmi kísérőkkel járnak; így módunkban van a megfelelő hangulati és érzelmi állapotokat előhívni. A pszichológiai alapokon nyugvó pedagógia sem fog tehát közvetlenül érzelmeket fakasztani; éppen azért a különbség a régi és az új eljárás között nem az, hogy ez utóbbi az érzelmi nevelésből kirekeszti az intellektuális elemet és önállóan dolgozik az emocionális tényezőkkel, hanem az, hogy az intellektuális fejlesztést is az emocionális élményekre való különös tekintettel végzi, tehát a tanítás munkájában is szem előtt tartja az érzelmi kihatásokat.

Hasonló közvetítésekkel történik az akarat befolyásolása is. Csakhogy itt már két közvetítő tag iktatódik be, úgymint az értelmi és az érzelmi elem. Közvetlenül az érzelmiek váltják ki az akarati aktust. Beszélünk ugyan az akarat közvetlen neveléséről is a szoktatásnál és a fegyelmezésnél; a kifejezésnek azonban itt is csak relatív értelemben van jelentősége: közvetlenebb a hatás, mint az értelmi és érzelmi közvetítések lehetőségeinek a kiaknázása. Mindez mutatja, hogy a kerülő utak mellőzésére expedienseket lehet ugyan találni, ezekkel azonban távolabbi célokat megvalósítani nem vagyunk képesek. Mutatja, hogy mint az emberi lélek egységes, úgy a nevelés maga is egységes feladat, tehát részleteiben is teljesen összefüggő feladatot kell alkotnia.

MITROVICS GYULA.

AZ IDEGEN NYELVI SZÓTANULÁS NYELVLÉLEKTANI VIZSGÁLATA.

Az idegen nyelv elsajátításának egyik legnehezebb része a szókészlet megszerzése. A tanuló munkája főként abban merül ki, hogy az idegen szókat tanulja. Általános tapasztalat, hogy a szókészlet elsajátítására fordított idő és erő nincs arányban az elért eredménnyel. A sokévi keserves küszködésnek a legtöbb esetben igen silány az eredménye és a tanulókat leginkább ez a hiábavalónak bizonyult idő- és erőpazarlás kedvetleníti el. Régóta kutatják ennek az eredménytelenségnek az okát, de kielégítő magyarázatot nem igen tudtak találni. Nem is találhattak, amíg a kérdést nyelvlélektani szempontból nem vizsgálták. Feladatunk az lesz, hogy nyelvlélektani magyarázatot keressünk a szótanulás lelki folyamatára, hogy azután megállapíthassuk,

miben rejlik az eddigi, a szokásos szótanulás tapasztalt gyenge eredményének az oka, továbbá, hogy próbáljunk olyan eljárási módot keresni, amely a szokásos szótanulásnak a hibáit kiküszöböli, elkerüli.

Hogy a kérdést világosabban lássuk, vizsgáljuk meg a szokásos szótanulási eljárást kissé közelebbről. A szokásos szótanulás lényege az, hogy a tanuló egy kétnyelvű szójegyzékből addig olvassa az anyanyelvi és idegen nyelvi szópárt, amíg tudni véli. A szójegyzéktanulásnak két módja szokásos: az egyik az, hogy a tanuló teljesen ismeretlen szókat tanul, vagyis olyanokat, amelyek a következő óra leckéjében, a következő órán tárgyalandó olvasmányban fognak előfordulni; a másik pedig az, hogy a tanuló a szójegyzékben lévő szót már az órán megismerte és feladata az, hogy utólag vésse jól emlékezetébe a szójegyzék alapján. Az előbbi eljárást a szintétikus-grammatizáló módszer, az utóbbit az analitikus-direkt módszer alkalmazza. Ez utóbbi eljárás kétségtelenül jobb, mert a tanuló itt többé-kevésbbé ismert szót emléz be. A tapasztalat azonban azt igazolja, hogy akár ilyen, akár olyan úton tanulja a tanuló a szókat, az eredmény mégis csak gyarló. Mindkét módszer ugyanis teljesen hibás lélektani feltevésből indult ki, s így természetesen jó eredményhez nem is juthatott. A szintétikus-grammatizáló módszer ugyanis a nyelvet mint szók összetételéből álló lelki folyamatot fogta fel, s elegendőnek vélte, ha a tanuló a szókat és a nyelvtani szabályokat ismeri, amelyek alapján összerakhatja a mondatokat; a direkt módszer pedig abban tévedett, hogy azt hitte, az idegen nyelvtanulás lelki folyamata azonos a gyermek nyelvtanulásával, az anyanyelv tanulásával. Mindkettő tévedés.

Vizsgáljuk meg a szokásos szótanulás, az úgynevezett szójegyzéktanulás lelki folyamatát. Előttünk van egy szópárokból álló szójegyzék. A tanulás lehet néma vagy hanggal kísért; az előbbi esetben látási és látási képzetek társulnak, vagyis az anyanyelvi szó betűsorozata az idegennyelvi szó betűsorozatával, az utóbbinál, vagyis amikor a tanuló a szókat ki is ejti, a látási képzetekhez még hangképzetek és beszédmozgási képzetek is társulnak. A tanuló lelkében tehát egy egymásutáni, folyamatos, úgynevezett szukcesszív asszociáció keletkezik, betűsorhoz betűsor, hangsorhoz hangsor, beszédmozgási képzetsorhoz beszédmozgási képzetsor társul. Ezeket a látási, hallási és mozgási sorokat a tanuló addig ismétli, amíg az egyik tag feltűnésekor a másik tag is feltűnik a tudat előterében. A tanuló abban a hitben él, hogy most már „tudja" a szókat. A következő órán a tanár a szójegyzék alapján kikérdezi a szókat, s a tanuló minden hangkép feltűnésekor reagál a megfelelő, vele társult hangképpel, vagyis amint az egyik hangsort hallotta, kiejti a vele társult hangsort. A tanár is meg van elégedve, hisz a tanuló kifogástalanul „tudja" a szókat. Egy későbbi órán beszédgyakorlatra kerül a sor a tanult szókészlet köréből.

A beszédgyakorlat azonban sehogy sem megy, amin a tanár módfelett csodálkozik, hiszen a tanulók oly jól „tudták" a szókat, most meg sem a kérdést nem értik meg, sem feleletet nem tudnak adni. Érthetetlen! Hol a hiba? A hiba ott van, hogy a tanár megelégedett a *szóismerettel* és nem kívánta meg a *szótudást*. A szóismeret ugyanis azt jelenti, hogy a tanuló ismeri a szót, ráismer, ha olvassa vagy ha hallja, hogy mely hangkép felel meg neki, de a szót használni, lelki tartalmának kifejezésére felhasználni nem tudja. Szótudásnak csak azt tekinthetjük, ha a szót egy mondatban megértem, vagy gondolatom kifejezésére fel tudom használni. Az iskolai nyelvtanítás rendszerint megelégszik szóismerettel, vagyis azzal, hogy a tanuló egy anyanyelvi hangsornak megfelelő idegennyelvi hangsort tud mondani. Ez azonban a legtöbb esetben puszta hangasszociáció, tehát *üres szó*, amelyhez a szónak többi képzetelemei, a fogalom, a mondattani elemek nem kapcsolódnak. Hogy a tanulók nagy része csak üres szóismerettel rendelkezik, semmi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy a szójegyzék kikérdezésénél mindaddig jól szokott menni minden, amíg a szókat a jegyzék sorrendjében kérdezzük; mihelyt azonban egyet átugrunk, vagy megakad a tanuló, vagy a sorrendben következő szónak a megfelelőjét mondja, mert lelkében csak hangasszociációk vannak, nem szóasszociációk. A szójegyzéktanulásnál ugyanis az összefüggéstelen szók természetéből és a tanulás módjából folyólag csak fogalomnélküli, lelki tartalomnélküli szukcesszív hangasszociációk keletkeznek, holott a mondatban felhasznált szónak lélektani sajátsága, hogy összes alkotóelemei, összes képzetrészei, tehát a fogalom, a hangképzet, a beszédmozgásképzet, a helyzeténél fogva kívánatos szintaktikus képzetek, a hangulati képzetek stb. mind egyszerre, egyidőben, szimultán módon jelennek meg a tudat előterében, világosságában. A hangsort nem tekinthetjük addig szónak, amíg legalább is a fogalommal, minden szó elsődleges lelki alkotóelemével nem alkot egyidejű képzettársítást, szimultán asszociációt. A puszta hangsor, mint a fogalomnak jelképe, szimboluma, csak másodlagos lelki alkotóelem. A hangsor fogalom nélkül „üres szó", s egy szójegyzék tanulásánál, mint az összefüggésnélküli szók olvasásánál általában, a lélek rendszerint csak a hangsorra, az üres szóra figyel, a vele kapcsolatos fogalom, a tárgyi képzet nem is lép a tudat előterébe, s ennek a következménye az, hogy a szójegyzéktanulás alkalmával a tanuló nem szókat tanul, hanem egymásután következő, váltakozó nyelvű hangsorokat, amelyekhez fogalom nem tapad. Fogalom nélkül pedig nincs szó, lelki tartalom nélkül a szó csak üres hangsor.

Már nagyfokú akaratra van szükség, hogy egy szójegyzék olvasása közben a szók fogalmi részére is gondoljunk, ami azonban rendszerint bonyolult lelki folyamat, amilyenre az átlag tanuló nem is képes, de kényelmes is ahhoz. A tanuló rendszerint csak a szópárok hangsoraira irányítja a figyelmét,

s így valójában csak üres szókat tanul, ezzel pedig nem szótudásra tesz szert, hanem csak szóismeretre. Az iskolai szótanulás sikertelenségének legfőbb oka az, hogy a tanulók üres szókat tanulnak, hangképeket, amelyekhez fogalom, tartalmi elem nem társul, s az ilyen módon tanult szóknak látszó hangsorokat lelki tartalmuknak, gondolataiknak a kifejezésére nem tudják felhasználni. A szójegyzéktanulásnak legfőbb hibája az, hogy a hangból (esetleg betűből), tehát egy másodrendű lelki képletből, a szimbolumból indul ki, nem a fogalomból. Az az ellenérv, hogy az anyanyelvi szó kiejtésekor feltűnik tudatunk előterében a megfelelő fogalom is, nem helytálló, mert az összefüggésnélküli szók olvasásakor a lélek nem találván gondolatot, figyelmét csak a hangsorokra irányítja, sőt sokszor másfelé is kalandozik. A lélek minden hangsor hallásakor, olvasásakor keresi a benne rejlő gondolatot, s ha ilyet nem talál, figyelmét a hangsorra irányítja.

A szójegyzéktanulásnak azonban csak egyik hibája az, hogy üres szók tanulására készteti és szoktatja a tanulókat. A másik hibája az, hogy a szójegyzék természetéből és a tanulás módjából folyólag nem keletkezhetik egyidejű képzettársítás még akkor sem, ha az akarat közbelépésére a fogalmi képzet is társulna a hangsorhoz, hanem csak egymásutáni képzettársítás (szukcesszív asszociáció). Az ilyen képzettársítás folytán keletkezett szóismeret azonban nemhogy segítségére volna a tanulónak, hanem egyenesen gátolja az idegen szó felhasználását. Azáltal ugyanis, hogy a tanuló a szójegyzékben az idegennyelvi szót mindig az anyanyelvi szóval kapcsolatban látja és ejti ki, a lélekben megrögződik az egymásutániság a két hangsor között, s az így tanult szót a tanuló mindig csak az anyanyelvi szón keresztül tudja emlékezetében is felidézni, a tárgyképzet fellépésekor az idegen szót, illetőleg hangképet csak úgy tudja felidézni, ha előbb az anyanyelvi szóképzetre, hangsorra irányítja a figyelmét, amit másképp úgy is szoktak mondani, hogy előbb kénytelen „fordítani". A szótanulásnak az a módja, amely azt kívánja a tanulótól, hogy szójegyzékből, vagyis az anyanyelvi szón keresztül tanulja meg az idegen szót, arra kényszeríti a tanulót, hogy kerülő úton jusson a fogalomtól az idegennyelvi hangsorhoz, a szimbolumhoz; az anyanyelvi hangsor gátló képzetként fog itt fellépni mint a fogalom és az idegennyelvi hangképzet közt álló ék mindaddig, amíg a fogalom és az idegennyelvi hangképzet közti asszociációs út automatikussá nem válik.

A szójegyzékben a tanuló az anyanyelvi és idegennyelvi szópárokat mindig egymásutániságban látja, abból a szókat szukcesszív asszociáció formájában vési lelkébe, amelynek vagy első, vagy második tagja az idegennyelvi hangképzet. A szukcesszív asszociációknak azonban a nyelv kevés hasznát veheti. Az emberi beszéd természete az, hogy szimultán asszociációkon épül fel. Beszéd nem is volna lehetséges szimultán asszociáció

nélkül. A nyelv csak olyan szókészletet tud gondolatok kifejezésére felhasználni, amelyben a fogalom, a tárgyi képzet egyszerre lépett a lélekbe a hang-, a beszédmozgás-, az érzelmi, hangulati képzetekkel. Ha az ember csak szukcesszív asszociációkra volna képes, vagyis ha beszédközben a gondolat feltűnésekor a fogalomnak megfelelő hangképzeteket, beszédmozgásképzeteket stb. csak egymásután tudná társítani, akkor lehetetlen volna folyékonyan beszélni, mert akkor a lélek minden szónál kénytelen volna előbb a szukcesszív képzetsort megalkotni, hogy a szót, mondatot kifejezhesse. Lelkünkben beszédközben az egy-egy szó kifejezéséhez szükséges összes képzetek, tehát a tárgyképzet, a hangképzet, a beszédmozgásképzet, a hangulati képzet, sőt a hangsúly, a szórend, a szintaktikus képzetek is mind egyszerre, egyidőben lépnek a tudat előterébe, a tudat hozzájárulása nélkül. Olyan képzetsorokat azonban, amelyek nem szimultán módon jutottak a lélekbe, hanem szukcesszív úton, a beszédnél nem tudunk felhasználni, vagy legalább is addig nem, amíg az ilyen úton szerzett képzetek közti kapcsolat annyira nem gyengül, hogy egy szimultán asszociáció keletkezésekor a nem kívánatos tag már ne lépjen fel zavarólag. Ha azonban szójegyzékből tanulunk, az anyanyelvi szó feltétlenül zavarólag fog hatni, sőt mivel erősebb, mint az idegennyelvi szóképzet, inkább ez lép a tudat előterébe, nem az idegennyelvi szóképzet. A szójegyzéktanulás tehát ebből a szempontból inkább kárára van a nyelvtanulásnak, mint előnyére.

Hogy megtalálhassuk a szótanulás helyes vagy legalább is helyesebb útját, meg kell még ismernünk azt a viszonyt, amely az anyanyelvi és idegennyelvi szó között van és azt a lelki szerepet, amelyet az idegen szó az anyanyelvi szó mellett betölt. Mindenekelőtt még egyszer ki kell emelnünk, hogy lényeges különbség van a puszta hangkép és a szó között. Lelkünk tele van üres hangképekkel, hisz nap nap mellett olvasunk az újságban, az utcán neveket, címeket, amelyeket meg is jegyzünk, amelyekhez azonban semmiféle tárgyképzet, fogalom nem tapad. Ilyen hangkép az idegen szó is addig, amíg fogalommal nem társul. Szóvá akkor válik az idegen hangkép, ha lelki tartalommal, tárgyképzettel, fogalommal társul és lelki tartalmunk kifejezésére is csak ekkor válik alkalmassá. Amikor tehát idegen szóról beszélünk, mindig ilyen lelki tartalommal, fogalommal társult hangképre gondolunk.

Minden idegen szó lényegében úgy szerepel lelkünkben, mint az anyanyelvi szó szinonímája. És az idegen szó megtanulása semmivel sem okoz több nehézséget, mint bármely szinoníma megtanulása. Az az egyszerű ember, aki így beszél: „Tedd a koffert a spórhert mellé és hozd ide a vekkert", éppúgy tanulta meg ezeket az idegen szókat, mint a szomszédfalusi ember, aki ugyanezt a mondatot így mondja: „Tedd a kézitáskát a tűzhely mellé és hozd ide az ébresztő órát." És mind a ketten meg is értik egymást. Az idegen szó csak szino-

ním jellegű. A kétnyelvű környezetben felnövő gyermek egyforma könnyedséggel tanulja meg mind a két nyelv használatát, neki minden előtte ismert fogalomnak megvan a rokonértelmű szava. És amikor gondolatát hol az egyik, hol a másik nyelven fejezi ki, nem tesz egyebet, mint rokonértelmű mondatokat használ. Lényegében a fordítás sem más, mint az egyik mondat helyébe illesztett rokonértelmű mondat. Ezek a mondatok: „A ló fut, a paripa szalad, a gebe siet" egymással hasonló viszonyban vannak, mint ezekkel: „Das Pferd läuft, das Ross rennt, der Gaul eilt." A kétnyelvű környezetben ilyenféle mondatcsere mindig hallható.

Az iskolás tanuló idegen nyelvtanulása persze nem oly egyszerű, mint a kétnyelvű környezetben élő gyermeké, de a lelki folyamat sok hasonlóságot mutat. A főkülönbség az, hogy a kétnyelvű környezetben a tanuló rendszerint egyszerre ismeri meg az egy-egy fogalomnak megfelelő kétnyelvű hangképet, hangszimbolumot és két nyelvnek a szerkezetét is. Az iskolában idegen nyelvet tanuló azonban akkor, amikor idegen nyelvet kezd tanulni, már egy erősen társult és automatikussá vált nyelvtömbbel és nyelvkészséggel rendelkezik, amelyet gondolatainak kifejezésére automatikusan tud használni, s amelynek segítségével környezetének a beszédét meg tudja érteni. Az új nyelvi szimbolumok és nyelvi formák elsajátítása elé igen erős gátként emelkedik a gondolat kifejezésekor az anyanyelvi jelképtömb, a szókészlet és az anyanyelvi formarendszer, a nyelvtan. Minden új szó tanulásakor abban a pillanatban, amikor az illető szó fogalma lép a tudat előterébe, megjelenik a vele erősen társult anyanyelvi szinoníma is, hol a tudat előterébe lépve, hol csak a tudat alatt lappangva. Az anyanyelvet, vagyis azt a nyelvet, amelyet gondolataink kifejezésére állandóan használunk, az idegen nyelv tanulása alkalmával semmiképen sem tudjuk kikapcsolni. De nem is kell kikapcsolni, sőt nem is szabad, mert a nyelvtanulás kiinduló alapja nem a hang, mint például a direkt módszer szerint, hanem a fogalom, amely csak az anyanyelvi hangszimbolummal kapcsolatban kerülhet a tanuló elé. Lelki tartalmunk hordozói nem a szók, helyesebben a hangszimbolumok, hanem a fogalmak és az azok összefűzéséből álló gondolatok. A hallható vagy olvasható szók, illetőleg mondatok csak jelképek. Az idegen szó vagy mondat csak más jelképe a fogalomnak, illetőleg mondatnak. Az idegennyelvi jelkép azonban csak akkor válik szóvá, lelki tartalmunk kifejezésére alkalmas eszközzé, ha a fogalommal társult, de ekkor egyben az anyanyelvi jelképpel is társul. Az anyanyelvet tehát a lélek törvényei miatt sem kapcsolhatjuk ki az idegennyelvi szótanulásból. A direkt módszer nagy erőpazarlásának oka főleg abban rejlett, hogy az anyanyelv kikerülésével akarta az idegen szót elsajátíttatni abban a feltevésben, hogy így kikerüli a gátló képzetként szereplő anyanyelvi szót, illetőleg hangképet s így a tanulás útját megrövidíti, holott

éppen ellenkezőleg meghosszabbította és megnehezítette. Tetézte a hibát még azzal, hogy szójegyzéket adott a tanulónak, amivel éppenséggel azt érte el, amit el akart kerülni, tudniillik az anyanyelvi hangképnek a fogalom és az idegennyelvi hangképzet közé való beiktatását.

Ezek után tehát megállapítható, hogy az idegennyelvi szótanulás sem szójegyzékkel, sem az anyanyelv kikerülésével nem érhető el. Kérdés mármost, milyen úton jutunk az idegen szó birtokába. Ha az idegen szót úgy fogjuk fel, mint az anyanyelvi szó szinonímáját, akkor meg kell figyelnünk, hogyan jutunk az anyanyelvi szinoníma birtokába. A legáltalánosabb és legközvetlenebb módja a rokonértelmű szó megismerésének az, hogy egy olyan mondatban vagy kifejezésben fordul elő az új szó, amelynek tartalmi összefüggéséből következtetni tudunk az ismeretlen jelkép fogalmára. A gyermek például megtanulta ezt a mondatot: „A *kutya* ugat." Egyszer csak hallja valakitől: „Az *eb* ugat." Következtetés útján minden tanítás nélkül megállapítja az *eb* szó fogalmát. Vagy a mesében olvassa, hogy a „király fehér *paripán* lovagolt", vagy „a kocsit egy sovány *gebe* húzta". Persze előfordulhat, hogy a fogalmat mégsem tudja megállapítani. Ilyenkor kérdést intéz olyanhoz, akitől a szó jelentésének megmagyarázását várja. A lényeges lelki mozzanat ebben a folyamatban az, hogy az új szó mindig valamely értelmi összefüggésben, valamely mondatban, kifejezésben, tehát gondolatban, fogalmi kapcsolatban kerül a tanuló elé, úgyhogy az új hangkép és a megfelelő fogalom egyszerre, egyidőben lép a tudat előterébe, a fogalom és a szimbolum között szimultán asszociáció keletkezik, nem mint a párhuzamba állított szóknál a szójegyzékben. A szinoníma tehát nem üres hangkép marad, hanem a szó minden lelki kellékével ellátott lelki tartalom. Az így megismert szó rendelkezik mindenekfelett azzal az indukáló készséggel, amely alkalmassá teszi arra, hogy más mondatban, más gondolat kifejezésére alkalmas eszközzé válhasson és képes legyen azokat a mondattani elemeket is felidézni, amelyek nélkül nem tudunk értelmes mondatot alkotni.

Az anyanyelvi szinonímához hasonló módon az idegen szót is csak úgy tanulja meg a tanuló, ha értelmes összefüggésben, gondolatot kifejező mondatban, szólamban kerül eléje, vagyis amikor olyan idegennyelvű mondatban ismeri meg, amelynek értelméből következtetés, kérdezés, esetleg szótár segítségével meg tudja állapítani az új szimbolum, az új szó hangképéből a megfelelő fogalmat. Így ismeri meg az idegennyelvű környezetben tanuló ember az idegen szókat, így tanulja meg a beszédgyakorlatokban is őket. Az iskolai tapasztalat is azt igazolja, hogy rendszerint azokat a szókat tudják jól a tanulók, amelyeket beszédgyakorlatok révén ismertek meg, s nem azokat, amelyeket szójegyzékből próbáltak megtanulni.

Persze nem elég az új szót értelmes összefüggésben csak hallani, illetőleg olvasni, hanem be is kell gyakorolni. Emlékezetünkben az marad meg jól, amit értelmes összefüggésben, egy gondolat kifejezésére felhasználtunk, mégpedig azért, mert ilyenkor megtörténik a fogalomnak és a jelképnek kívánatos egyidejű tanítása. A fogalomnélküli hangképeket is meg tudjuk ugyan őrizni emlékezetünkben, megtanulhatunk előttünk teljesen ismeretlen nyelven mondatokat, versikéket, de ott a hangképek közt csak egymásutáni társítások keletkeznek, s az így szerzett hangképeket lelki tartalmunk kifejezésére nem használhatjuk fel. Lelki tartalmunk kifejezésére csak a fogalommal társult, egyidejű társításra alkalmas hangképek használhatók fel. Ez a megállapítás, hogy a szinonímákat is, az idegen szókat is csak értelmes összefüggésben, valamely gondolat kifejezése során tanuljuk meg, ahol a fogalom és a jelkép között egyidejű képzettársítás keletkezik és sohasem összefüggésnélküli szók egymásutáni társítása során, igen fontos útmutatásul fog szolgálni a helyes módszer kialakításában.

Mielőtt azonban erre rátérnénk, meg kell még emlékeznünk egy látszólag jelentéktelen, de amint később látni fogjuk, mégsem egészen mellékes lelki mozzanatról a szinonímák tanulásával kapcsolatban. A rokonértelmű szó tanulása ugyanis nemcsak annyit jelent, hogy egy meglevő fogalomhoz egy újabb szimbolumot, hangsort kapcsolunk, hanem rendszerint a fogalom körét is egy újabb jeggyel bővítjük. A szinoníma fogalmi köre nem fedi teljesen az eredeti szó fogalmi körét. A *ló* szó után megismerjük a *paripa*, a *gebe* szókat, de ezzel rendszerint bővül a ló fogalmi köre. Ugyanez érvényes azonban az idegen szók tanulására, azzal a különbséggel, hogy ott ez a fogalmi körbővülés nem annyira szembeötlő, de valójában minden idegen szó fogalmi köre különbözik az anyanyelvi szó fogalmi körétől. Egy-két példán bemutatom, mennyire különbözik például a *blind* és a *Grund* fogalmi köre a magyar nyelv megfelelő szavainak fogalmi körétől. A szokásos szótanulás ennek a két szónak megfelelőjeként ezeket tünteti fel: *vak* és *alap* vagy *ok*. Néhány német mondat azonban arról fog bennünket meggyőzni, hogy e szavaknak igen sokféle homoním jelentésük van még. Például: *Der Spiegel ist blind:* a tükör homályos; *hier ist eine blinde Sandbank:* itt víz alatt levő, nem látható homokzátony van; *blinder Angriff:* látszólagos támadás; *Blindgänger:* fel nem robbant gránát; *blinder Reisender:* olyan utas, aki egy társaságban ingyen utazik; *blind blühen:* meddő, termést nem hozó virágzás; *blinde Suppe:* olyan leves, amelynek a tetején nem úszik zsírszem; *er ist blindvoll:* tökrészeg. — *Er schlug den Amboß in den Grund:* a *földbe* verte az üllőt. *Ein Glas Bier auf den Grund leeren:* egy pohár sört *fenékig* kiinni. *Einer Sache auf den Grund gehen:* egy ügynek az *okát* kikutatni. *In einem kühlen Grunde:* egy hűvös *völgyben. Der Grund eines Hauses:* egy ház *alapja. Grundbesitz: föld*birtok; *Grundbuch: telek*könyv; *Grundform: fő*alak; *Grundton:*

*alap*hang; *grundgelehrt: igazi* tudós; *grundsätzlich:* elvileg; *Grundschuld:* jelzálogos kölcsön stb.

Ha nincs is mindig ilyen nagy jelentésbeli eltérés, mégis azt mondhatjuk, hogy az alakszók kivételével, de még azok között is, alig fogunk két nyelvben két oly szót találni, amelynek fogalmi köre teljesen fedné egymást. Ennek a felismerése és figyelembevétele a tanításban igen fontos. A szokásos szójegyzékek rendszerint csak egy értelmi megfelelőt állítanak szembe az anyanyelvi szóval, azt, amire az olvasmányban szükség van. A szójegyzékek nagyon ritkán mutatnak rá az idegen szók homoním jelentésére, s ha rámutatnak is, nem tulajdonítanak neki különösebb jelentőséget. A tanulók ilymódon megszokják, hogy minden anyanyelvi szónak csak *egy* értelmi megfelelőjét ismerjék meg, mihelyt azonban a szó más értelmi változatban fordul elő, már nem értik meg. Ha ellenben kezdettől fogva arra szoktatjuk őket, hogy minden szónak többféle homoním jelentését ismerjék meg, akkor figyelmük sokkal jobban ráterelődik a szó fogalmi körére, s így sokkal erőteljesebb képzettársítás keletkezhetik a fogalom és az idegennyelvi hangkép között. Művelődésrajzi szempontból is sokkal helyesebben járunk így el, mert a tanuló az idegen nyelv sajátos észjárását, az idegen lélek sajátos szerkezetét ezen az úton sokkal jobban megismerheti, mint a szokásos szójegyzékek alapján. Ha kezdettől fogva rámutatunk az idegen szók homonímáira, sokkal jobban elérjük a nyelvtanításnak azt a célját, amely az idegen nép sajátos lelki világának megismerését célozza. Minden nyelv tudniillik egyben a legjellemzőbb tükre az illető nép sajátos lelki szerkezetének.

Miután így rámutattunk a szokásos szótanulás, az úgynevezett szójegyzéktanulás hibáira, eredménytelenségének okaira, próbáljuk megkeresni azt az utat, amely ezeket a hibákat elkerüli, s inkább megfelel azoknak a nyelvlélektani folyamatoknak, amelyek szerint a természetes szótanulás folyik. A szokásos szótanulásnak legnagyobb hibájául azt mondottuk, hogy nem igazi szótanulás, hanem a legtöbb esetben összefüggésnélküli hangképsorozatok társítása. Hogyan küszöbölhetjük ki ezt a hibát? Hogyan lehetséges idegen szót úgy tanulni, hogy a hangkép egyidejűleg társuljon a megfelelő fogalommal? Hogyan tudjuk kiküszöbölni a szójegyzéktanulásnak azt a hibáját, hogy az anyanyelvi hangkép ne ékelődjék az idegennyelvi hangkép és a fogalom közé? Hogyan tudjuk biztosítani a fogalomnak és az idegennyelvi hangképnek közvetlen társulását? Ennek első feltétele, hogy *ne adjunk a tanuló kezébe anyanyelvi és idegennyelvi szópárokból álló szójegyzéket.* Küszöböljük ki a tankönyvekből az olvasmányokhoz fűződő szójegyzékeket és adjunk ezek helyett megfelelően szerkesztett *mondatjegyzékeket,* amelyek úgy csatlakoznak az olvasmányokhoz, mint a szójegyzékek. Ha egy anyanyelvi egyszerű mondat mellé odaállítjuk a neki megfelelő idegennyelvi mondatot, amelyben csak az ismertetendő

szó új, akkor el fogjuk kerülni az üres szók tanulását, mert akkor a tanuló az új szót egy mondat, egy lelki tartalom, egy gondolat keretén belül ismeri meg és gyakorolhatja be, a fogalom és az idegennyelvi hangkép egyszerre társulhat, az új szót a tanuló nem kiszakítva, hanem mondattani összefüggésben, a szükséges viszonyító elemekkel ellátva ismeri meg, a szó tehát rendelkezik a mondatalkotáshoz szükséges indukáló készséggel, nem holt, hanem élő szóként raktározódik el a lélekben. Ha mondatjegyzék alapján gyakoroljuk be a szót, akkor kirekesztjük a beszéd szempontjából nem szükséges, sőt káros szukcesszív asszociációkat, amilyenek a szójegyzéktanulás alkalmával az idegennyelvi hangképzetek közt keletkeznek, s közvetlen kapcsolatot teremtünk a fogalom és az idegennyelvi hangkép között.

Ilyen mondatjegyzék szerkesztése természetesen sokkal nagyobb feladat, mint egy szójegyzék készítése, mert a mondatjegyzékben a mondatot úgy kell szerkeszteni, hogy csak az új szó legyen benne ismeretlen, hogy a tanuló a mondatot megértse. A tanuló előtt érthetetlen mondat vagy olyan mondat, amelyben több ismeretlen szó van, nem éri el a célját. Figyelemmel kell lenni továbbá arra is, hogy a tanuló a szót ne csak *egy* értelmi vonatkozásban ismerje meg, hanem néhány homoním változatban. Ahol csak alkalom kínálkozik, a tanulót mindig figyelmeztetni kell a szók értelmi változatainak felismerésére. A mondatjegyzék tehát olyan változatokban is be fogja mutatni a szót, amilyen jelentésben az olvasmányban nem fordul elő.

Tagadhatatlan, hogy az ilyen értelemben szerkesztett mondatjegyzék terjedelemre esetleg felül is múlhatja azt az olvasmányt, amelyhez csatlakozik. De ez nem hátrány, sőt bizonyos tekintetben előny, mert ilyen mondatjegyzék bőséges alkalmat ad a *szóismétlésre*, amely nélkül szótanulás nincs.[1] A mondatjegyzék alapján azonban nem puszta hangképeket ismétel a tanuló, hanem a szót mindig egy értelmes összefüggés, egy gondolat tagjaként használja. Azáltal pedig, hogy a szót többféle változatban mutatja be, sokirányú asszociációt létesít, ami a szótudásnak csak előnyére válik.

Ezek után azonban azt kérdezhetjük: hogyan ismeri meg a tanuló a szók szótári alakját? Avagy talán nincs is szükség a szók önálló alakjainak megismerésére? Nem támad-e hiány a tanuló nyelvi tudásában azáltal, hogy a tanuló szójegyzék hiányában nem ismeri az önálló szókat, a szók főbb nyelvi alakjait?

Mielőtt erre a kérdésre felelnénk, meg kell vizsgálnunk az önálló és a mondatban szereplő szók lélektani természetét. Azonos-e a szótári szó lélektanilag és hangtanilag a mondatbeli szóval? A vizsgálat arról győz meg bennünket, hogy egy szó-

[1] A tankönyvek rendszerint nincsenek úgy szerkesztve, hogy a kívánatos szóismétlésről gondoskodnának; a tanárra bízzák a szóismétlést, pedig a tanár nem ér rá arra, hogy olyan mondatokat szerkesszen, amelyek az új szókészlet kellő ismétlésére és begyakorlására alkalmasak lennének: Erről a tankönyvnek kell gondoskodnia. Legalkalmasabbnak látszik erre az olvasmányokhoz kapcsolódó mondatjegyzék.

nak más a lelki és hangtani alkata, ha a mondatban szerepel és más, ha önállóan, külön mondjuk ki. A beszédben felhasznált szó ugyanis sohasem fordul elő mondattani vonatkozások nélkül. Ilyen szó a fogalmi, hangbeli, beszédmozgásbeli elemeken kívül még sok viszonyító, hangsúlybeli (nyomatékos és dallami), szórendi stb. elemet is tartalmaz, amelyek az önállóan kiejtett szóban nem találhatók. A beszéd közben felhasznált szó szerves alkotórésze egy-egy gondolatnak, amelyből kiemelhető ugyan, mint ahogy az élő szervezetből a sejt kiemelhető, egy virágból egy szirom letéphető, de a szervezettől függetlenül nincs sejt, a virágtól függetlenül nincs szirom. Éppúgy nincs a beszédtől független szó sem. Valaki megtanulhatja egy idegen nyelvnek egész szókészletét a szótárból, megtanulhatja az összes nyelvtani szabályokat, beszélni mégsem fog tudni, mert a szókat nem gyakorolta be azokkal a mondattani, hangtani és egyéb elemekkel, amelyek nélkül mondat nincs. Más az elvonatkoztatott szó, más a mondatban élő szó. Egyes szó, szótári alakú szó az élő beszédben nincs. A szokásos szótanítás pedig a szónak önálló létet tulajdonít, amilyennel ez nem rendelkezik.

De ha a beszédben különálló, szótári alakú szó nincs, van-e akkor egyáltalában szükség arra, hogy a tanulók megismerjék az idegen nyelv szótári alakjait is? A nyelvtanulás szempontjából tulajdonképen alig van szükség erre, hiszen a legegyszerűbb ember is megtanul idegen nyelvet, aki alig ébred annak a tudatára, hogy különálló szók is vannak. Az iskolai nyelvtanítás munkáját azonban igen nagy mértékben megkönnyíti az, ha a tanulók a beszédnek alkotóelemeit a maguk elvont alakjában is megismerik, mint ahogy óriási könnyebbséget okoz a tanulónak a szó egyes elemeinek, az egyes hangoknak és a megfelelő betűknek az ismerete. A tanulónak meg kell ismernie a fogalmak szimbolumait és e szimbolumok főbb alakjait a maguk különállóságában is, mert ezek nélkül tudatos nyelvtanulás nincs.

Mármost az a kérdés, hogyan történjék ez. Hogy szójegyzék formájában nem, az a fentebb elmondottak alapján természetes. Legegyszerűbb módja az, hogy az új szót az olvasmányhoz készült mondatjegyzékhez kapcsoljuk. A mondatjegyzékben szereplő új szót ritkítva szedetjük vagy aláhúzva adjuk. A mondat után tüntetjük fel az új szó szótári alakjait, de csak idegen nyelven. Tegyük fel, hogy az olvasmányban előfordult ez a mondat: *Auf der Straße kam ein Mann und ein Weib.* Ebben a mondatban új szó a M a n n és W e i b. A mondatjegyzékben így lehet az új szókat feldolgozni:

Látok egy férfit: *Ich sehe einen* M a n n.
A kertben van két férfi: *Im Garten sind zwei* M ä n n e r.
40 ember, 6 ló: *Vierzig* M a n n, *sechs Pferde.*
d e r M a n n, d e s M a n n e s, d i e M ä n n e r.

Ez az asszony szorgalmas: *Dieses* W e i b *ist fleißig.*

A kertben asszonyok dolgoznak: *Im Garten arbeiten* W e i b e r.
Ennek a férfinak még nincs felesége: *Dieser* M a n n *hat noch kein* W e i b.
d a s W e i b, d e s W e i b e s, d i e W e i b e r.

Összegezve a mondottakat, megállapíthatjuk, hogy a szótanulás szokásos módja, a szójegyzéktanulás sok tekintetben ellenkezik a nyelvtanulás lélektani törvényeivel, a tanulókat hozzászoktatja üres szók, tartalomnélküli hangképek tanulásához, megakadályozza a fogalom és az idegennyelvi hangkép közvetlen társítását, megakadályozza a szótudás egyik fontos lelki oldalának kialakulását, a fogalomnak, a hangképzeteknek, mozgásképzeteknek és egyéb szóképzeteknek a lélekben egyszerre való fellépését, nem nyujt kellő alkalmat a szók homoním változatainak megismerésére és begyakorlására, a szóknak különálló, önálló létet tulajdonít, nem tesz különbséget a szónak beszédbeli és szótári alakja között, nem gondoskodik az új szók kellő gyakorlásáról és ismétléséről, a szóknak hangképéből indul ki, nem pedig fogalmából és erre építi a szótanítás módszerét. Mindezek ellentétben állnak a nyelvtanulás lélektani törvényeivel és így a szójegyzéktanulás sok tekintetben nem előmozdító, hanem hátráltató módja a nyelvtanulásnak.

A mondatjegyzéknek sokkal nagyobb jelentősége a szójegyzékkel szemben kitűnik nemcsak abból, hogy a mondatsorok a szónak alaposabb és lélektanilag helyesebb tanulását biztosítják, hanem abból is, hogy a nyelvtani szabályok szemléltetésére és a nyelvi formák begyakorlására fokozatosabb, következetesebb és céltudatosabb menetet biztosítanak, amit sem a szójegyzék, sem a szójegyzékkel ellátott nyelvkönyv ilyen mértékben biztosítani nem tud. A gyakorló mondatokat ugyanis mindig úgy lehet szerkeszteni, hogy a kívánatos nyelvi formában nyujtjuk őket, s így egy mondat keretén belül egyszerre két dolgot is gyakorolhatunk, a szót és a nyelvi formát. Ezzel függetlenítjük az olvasmányt is a nyelvtani formától, különösen a tanulás első éveiben, nagyobb szabadságot biztosítunk az olvasmányválasztás számára, mentesítjük az olvasmányt a mondvacsinált, mesterkélt nyelvű olvasmányoktól, mert a nyelvi formát nem vagyunk kénytelenek az olvasmányba erőszakolni, hanem tőle függetlenül gyakorolhatjuk.

Tudatában vagyok annak, hogy a szótanulás összes lélektani vonatkozásait ilyen értekezés keretén belül kimeríteni nem lehet, hogy még nagyon sok kutatásra van szükségünk, amíg a szótanulásnak lélektanilag helyes útját meg fogjuk találni. De az az érzésem, hogy az általam vázolt út mégis szerény kezdet a szótanulásnak a lélektani törvények szerinti módjához, s az a hitem, hogy ezen az úton — és csak ezen az úton — sikerül talán lassankint elhárítani az akadályokat a nyelvtanítás rögös útjából.

Lux Gyula.

IRODALOM.

Lux Gyula: Modern nyelvoktatás. Budapest, 1932. (K. 8-r., 174 l.)

Kétségtelen, hogy a magyar középfokú iskolák egyik nagy és égető problémája évtizedek óta az élő idegen nyelvek *eredményes* tanításának kérdése, s az is bizonyos, hogy könyvünk szerzője hivatott és képzett, lelkiismeretes és talán legszorgalmasabb művelője e tárgykörnek. E két körülmény szerencsés találkozása avatja e könyvet az utóbbi idők egyik legértékesebb s legnevezetesebb magyar didaktikai tanulmányává.

Szerzőnk ebből a tárgykörből való előző műveivel, *A nyelv* (Budapest, 1927.) című nagyobb nyelvlélektani tanulmányával, *A modern nyelvek tanulása és tanítása* (Miskolc, 1925.) című könyvével, *A német nyelvtanítás módszeréről* (Budapest, 1923.) szóló dolgozatával és számos más, ebbe a körbe vágó kisebb-nagyobb értekezésével, valamint a legújabban megjelent, szóban forgó szép kötetével is igazolta, hogy nemcsak mint hivatott pedagógiai író, hanem mint ennek a fontos gyakorlati ügynek ma talán legjelesebb magyar szakértője nyúlt hozzá újra e témához, hogy lehetőleg összefoglaló és rendszeres, részben elméleti, részben gyakorlati vademecumot adjon kezünkbe. Azoknak is, kik a magyar iskolában élő idegen nyelv tanításával foglalkoznak, s azoknak is, akik esetleg e tárgy iránt tisztán elméletileg érdeklődnek.

Lux Gyula könyvének tartalmi főérdemén kívül, amennyiben igen áttekinthető alakban egy nagy művelődési problémának keresztmetszetét adta, jelessége még az a világos szerkezet és előadás is, mely gondolatmenetének, anyagának kitűnő tagolásában és fejtegetéseinek még laikusokra nézve is teljes megérthetőségében nyilatkozik. Ez a hasznos könyvet egyúttal élvezetes olvasmánnyá is teszi.

Szerzőnk az idevágó gazdag külföldi szakirodalom figyelemmel kísérésével is tanúságot tesz arról, hogy ő, ki több mint egy évtized óta foglalkozik ezekkel a kérdésekkel, nem gondolt arra *sem* 1923-ban, első ilytárgyú könyve kiadásakor, hogy azzal a maga részéről az utolsó szót kimondta, *sem* azóta, újabb nyelvlélektani és módszertani tanulmányai során. Könyve egészen biztos kilátást jelent arra, hogy állandóan benne élve elméletileg is, gyakorlatilag is ebben a gondolatkörben, bizonyára becses munkásságot fog kifejteni e téren a jövőben is.

Szerzőnk rövidségre és tömörségre való törekvése mellett is alapos és rendszeres munkát végez. A nyelvtanítás céljának fejtegetéséből indul ki és a fogalmak tisztázásával kezdi. Négyféle lehető nyelvtanítási célt tárgyalva, megkülönböztetései oly elfinomodók, hogy nem törődik avval, ha esetleg a valóság és a gyakorlat nem egészen fedi az elméletet. Nem bánja például, hogy az úgynevezett *realisztikus-materiális* nyelvtanítási cél, mely azt követeli, hogy „a tanuló ismerje meg az idegen nép irodalmát, irodalomtörténetét, szellemi és anyagi kultúráját", majdnem egybevág a *művelődésrajzi* céllal, vagy nagyon is közel áll hozzá, amennyiben szerzőnk fogalmazása szerint ez utóbbi cél „az idegen irodalom tanulmányozása révén ki akarja fejleszteni a tanuló ítélő-

képességét az idegen népiség megítélésénél és személyiséget nevelni az idegen kultúra megismerése révén". Úgy véljük, a realisztikus-materiális nyelvtanítási cél elérésével is csak azt a törekvést szolgáljuk végeredményben, mint a szerzőtől különösen körülírt és kiemelt úgynevezett művelődésrajzi cél követésével.

Szerzőnk ilynemű hajszálfinom disztinkciói, aminők később is előfordulnak, egyébként — ha itt-ott kritikai megjegyzésre adnak is alkalmat — mindenesetre gondolatébresztők, éppen mert a leghivatottabb szakemberek egyikének tollából erednek.

Lux Gyula ezután történeti áttekintést nyujt arról, hogy milyen kérdések foglalkoztatták a nyelvtanítókat a multban. Szól azokról a nyelvoktatási vezérelvekről, melyek a XIX. század nyolcvanas éveiben megindult reformmozgalom előtt voltak érvényben, azután a reformmozgalom vezérelveiről Igen részletesen ismerteti az egy darabig egyedül üdvözítőnek hirdetett direkt módszert s beható kritikáját adja. Következő fejezeteiben a munkaiskola, helyesebben a munkáltató iskola, majd a művelődésrajz elvei alapján álló modern nyelvoktatást ismerteti. Ezek a szakaszok különösen becses részei szerzőnk fejtegetéseinek, mert az ezekre a kérdésekre nézve általában fölmerült zavaros fogalmak tisztázására különösen szükség van még szakemberek körében is.

Szerzőnk szerint leglényegesebb azonban a nyelvtanulás lélektani alap elveinek taglalása. Idevágó fejtegetései valóban elmélyedő szakszerűségről tesznek bizonyságot és hivatva vannak új és egészséges fordulatot adni a modern nyelvtanítás ügyének; egyben azonban bizonyságai annak is, hogy ezeket a gondolatokat a legnehezebb igazán világosan és közérthetően, mondjuk mindenkit érdeklő és lekötő módon fejtegetni, amiben éppen szerzőnk írói művészete mutatkozik.

A könyv további részei külön foglalkoznak a kezdők tanításának kérdésével, a grammofon szerepével a nyelvtanítás szolgálatában, majd egészen részletekre térve át, a szókészlet, a beszédkészség, a nyelvtan, a fordítási gyakorlatok, az olvasmány kiválasztása és tárgyalása és az írásbeli munkák kérdései kerülnek sorra, vagyis a rendszeresen fölépített modern nyelvtanítási módszer elméletének összes részletei. Hogy valóban hasznossá válhasson a mű, szerzőnk öt tanítási mintával fejezi be könyvét. Ezek közül három — kezdő, haladó és felső fokon — a német nyelvre, egy-egy pedig a kezdőfokon a francia és angol nyelvre vonatkozik. A függelék a tárgyról szóló gazdag külföldi szakirodalom lajstromán kívül jól használható, gondos név- és tárgymutatót tartalmaz.

Mindent összefoglalva, minthogy minden kérdést, mely az idegen nyelvek tanítási módszerére vonatkozó irodalomban félszázad óta fölmerült, nemcsak érint, hanem meg is világít s minthogy a jövőbeli modern nyelvtanításnak egészen határozott irányt jelöl, Lux könyvét didaktikai irodalmunk valódi nyereségének tartjuk.

Egészen mellékesen, inkább a levonható pium desiderium kedvéért megemlítjük, hogy a szövegbe zárójelek között beszőtt idézet-források kissé zava-

rólag hatottak reánk. Biztosabb és helyesebb mód a lap alján levő jegyzetekbe foglalni ez utalásokat. A tudós ember s a módszeres olvasó és gondolkodó hozzá van szokva ezekhez és jobban szereti, ha nem szakítják meg minduntalan a figyelemmel követett gondolatmenetet.

A könyvet Koszó Jánosnak kissé szubjektív hangú előszava vezeti be, melynek értékelő mondatait azonban a szerzőnek e tárgy szolgálatában szerzett érdemeiről szívesen aláírjuk mindannyian, kik a modern nyelvtanítás sorsát az utóbbi évtizedekben figyelemmel kísértük és szívünkön viseljük.

Gyulai Ágost.

Dr. Varga Gábor: A földrajztanítás szimbolikus szemléltető eszközei és azok módszertani alkalmazása. Megjelent a pécsi m. kir. középiskolai tanárképzőintézeti Gróf Széchenyi István gyakorló reáliskola 1932/33. tanévi Értesítőjében, 3—15. l.

Benkő Gyula: Jegyzetek a földrajztanítás módszertanához. Megjelent a mezőtúri református gimnázium 1932/33. évi Értesítőjében, 13—57. l.

Anyagi nehézségekkel küszködő középiskoláink az elmult évben ismét kénytelenek voltak szokásos tanévvégi kiadványukat, az Értesítőt csökkenteni. Ennek következtében a régi jó világ terjedelemben és tartalomban értékes értekezései megfogytak. Nem jutott számukra hely. Érthető tehát, ha a kis számban megjelenteket annál nagyobb figyelemre méltatjuk, hiszen a magyar élniakarásnak mindmegannyi beszédes tanúja.

Az első helyen említett értekezés szerzője a földrajz módszertanának tágas térségén kis területet jelöl ki, de azt azután alaposan feldolgozza. Tárgya a térkép, glóbus, relief, modell, térképvázlat, grafikon és diagramm. Amit mond, azt olvasmányai, tapasztalata és pedagógiai elmélkedései alapján állítja és éppen ezért figyelemreméltó. Szem előtt tartja mindenütt a való helyzetet és így érthető, hogy a térképpel foglalkozik legtöbbet, míg a többi szemléltető eszköz közül egyik-másikkal már nyolc sorban végez. Az értekezés általában komoly dolgozat, s mikor a következőkben néhány részletét kifogásoljuk, korántsem akarjuk értékét csökkenteni. Nem tartjuk szerencsésnek a következő fogalmazást: „Atlaszunk, falitérképünk nem ábrázolhatja a növény- és állatvilágot, a gazdasági élet folyamatát, a vallási viszonyokat, a népi élet jelenségeit, nem ábrázolhatja, hol teremnek gabonaneműek, ipari növények stb." (8. l.) Így beállítva ez nyilvánvalóan tévedés, hiszen vannak külön úgynevezett biológiai térképek, falitérképek és atlaszok egyaránt, sőt az újabb magyar kiadványok, amelyek egyenesen iskolai használatra készültek, szintén tartalmaznak már ilyen lapokat és részeket. Metodikai szempontból, mivel nincsen lélektanilag kellőképen megokolva, nem helyeselhető a következő állítás: „Módszertani követelmény, hogy csak akkor használjuk őket (tudniillik a reliefeket), ha a valóságot nem tudjuk szemléltetni. Mert minden igazi ismeret alapja a szemlélet." (10. l.) Ezzel szemben éppen az a helyes eljárás, amely a közvetlen környezet, az úgynevezett szülőföld domborművű térképéből indul ki és már itt gyakorolja azokat az elvonásokat, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy az idegen tájakat a

relieffel megérthessük. A modellek sorában feltétlenül meg kellett volna emlékezni a fizikai földrajzi jelenségeket és tényeket (gyűrődés, vetődés stb.) szemléltető eszközökről.

A másik értekezés tartalomban, átgondoltságban és így értékben messze marad az imént ismertetettől. Eredetileg a tanári karnak egyik módszeres értekezletén hangzott el, azután kibővült és így látott nagyobb nyilvánosságot. Sokkal jobb lett volna azonban, ha megmarad, mint annyi száz rokon célzattal készült testvére, a tanári értekezletek jegyzőkönyveinek hasábjain. Első kifogásunk, hogy nem egységes s ennek következtében nem tartalmazza, amit címe után ígér. Tartalmilag különben négy részre oszthatjuk: 1. a földrajz lényege és nevelő értéke, 2. közvetlen a háború előtti, alatti és utáni időkből származó különféle földrajztantervi javaslatok ismertetése, 3. a jelenlegi tanterv, a hozzá készült utasítás és a kettőn alapuló tankönyv bírálata és végül 4. az alapfogalmak tanításáról, a térkép használatáról, kirándulásról stb. igazán csak néhány jegyzet. Természetes, hogy ennek következtében az első rész közhelyek sorozata, a második valami földrajzpedagógiai munka megfelelő történelmi fejezetében talán helyet foglalhatna, hiszen ha ma kellene valami új tantervet készíteni, azokat a javaslatokat már az illető szerzők sem nyujtanák be, mert akkorát haladt azóta a világ. A harmadik rész semmi körülmények között sem idevaló. Tantervet, utasítást és tankönyvet szabad és kell bírálni. Kötelessége ez a tanárnak is és van is rá helye és módja. Ott vannak a különféle szaklapok, egyesületek (például a Magyar Földrajzi Társaság Didaktikai Szakosztálya), különböző értekezletek (módszeres, főigazgatói stb.), de ezt a munkát az Értesítőben elvégezni: elhibázott eljárás. Minden utasítás és módszertani munka ugyanis azzal kezdődik, hogy tanítványaink előtt, bármennyire is más felfogásunk van, mint a tantervnek, utasításnak és tankönyvnek, azokat tekintélyként kell elismernünk és nem szabad kritizálásukkal tanítványaink lelkivilágában káros következményeket előidéznünk. Ami helyes és találó a szaklapokban, egyesületekben és tanári értekezleteken, az nem való minden esetben az Értesítő révén a diákságnak és az iskola iránt nem egyszer ellenszenvet érző szülőknek kezébe. Márpedig az Értesítő első olvasói ők. Különben is a mai utasítások a tanárnak annyi szabadságot biztosítanak, hogy ilyesféle panaszokat igazán kár kinyomatni. Hasonlóan az ilyen színezetűeket is: „A nagyobb kirándulásokra legalább a 75%-os vasúti kedvezmény megadását kellene biztosítani. Még így is sok lenne vidéki, szegényebb tanulóinknak." (32. l.) Ezek a panaszok mindnyájunk előtt ismeretesek és a földrajz módszertanához édes-kevés közük van. *Karl János.*

Kiss Sándor: Az elemi iskolai számtan- és mértantanítás módszere. Vezérkönyvül tanítónövendékek és tanítók számára. A szerző kiadása. Borbély Gyula könyvnyomdája. Mezőtúron. 1932. (102 l.) — Ára 2·50 pengő.

Az elemi iskolai számtantanítás módszere az utolsó évtizedek alatt meglehetősen kialakult, ezért elég könnyű is rendszerbe foglalni. Mégis csodálatosképen olyan számtantanítási módszertan vagy vezérkönyv, mely az elemi iskolai számtantanítást kimerítően tárgyalná, eddig magyar nyelven nem jelent meg.

Ez a könyv sem az. Címében benne van a „számtantanítás módszere" de a könyv tartalma ezt a címet nem fedi. Inkább utasítástervezetnek lehetne tekinteni. Addig, amíg a népiskolai Utasítás nem jelent meg, ilyen értelemben lehetett volna is értéke, de ezzel a könyvvel egyidejűleg a népiskolai Utasítást is kiadta a közoktatásügyi minisztérium, emiatt a könyv nagyot veszített értékéből és hasznosságából. Pedig vannak benne hasznos utasítások és eljárások is. Az általános elveket ugyan nagyon szűken és teljesen egyénileg állította össze, de amit mond, helyes, gyakorlati, csak hiányos. Az egyes osztályok anyagának tanításáról írt fejezetek határozottan helyes alapgondolatokból indulnak ki. Jól csoportosítja az elvégzendő műveleteket és helyesen látja az alkalmazandó módszert is. Ezt a részt haszonnal forgathatják az elemi iskolai tanítók is. A mértani rész, mely a könyvnek 1931-ben megjelent első kiadásából teljesen hiányzott, kevésbbé sikerült. A bevezetésében bírálja a népiskolai tantervnek mértani anyagát, különösen a felosztását. A felhozott érveket, mikor az új tanterv megjelent, mások is hangoztatták; azóta a tapasztalat igazolta a tanterv által követett sorrend helyességét. De nem is szabad egy vezérkönyvben, — mely mindenkor a meglevő tantervhez kell, hogy illeszkedjék, — ilyen nagymérvű átcsoportosítást hajtani végre, mint a szerző tette; különösen, ha az a könyv tanító- és tanítónőképző-intézetek V. osztályában a számolás- és méréstanítás vezérfonalául akar szolgálni. Például a kocka ismertetését a IV. osztály helyett a VI. osztályba tette át. Ezzel azonban a módszer is lényegesen megváltozik, mert egészen másként járunk el, ha a kockát a IV. osztályban tanítjuk, mint ha a VI.-ban. A szerkesztő-rajzolásnak a népiskolai mértantanítás alapjává tétele téves, ugyancsak hibás elgondolás a mértantanításban a képletek alkalmazása; ezt a népiskolai tanítási módok nem engedik meg. Az I. osztály anyagát jól dolgozza fel, a II. osztályéban a szögek rendszeres ismertetése korai, egyebekben jó. A III. osztály anyagának feldolgozása is jó. A IV. osztályé teljesen hibás, emlékeztet a régi szintetikus geometriák tárgyalási módjaira; ennek a népiskolában nem lehet teret adni. A romboid bevezetése felesleges, a szerkesztési módok ismertetése nem az elemi iskolába való. A háromszög területe megállapítható a téglalap területéből is, ezért nem szükséges a romboid ismertetése. A földmérési problémák megoldása a IV. elemi osztályban korai, ezért tette a tanterv is hátrább. Az V. osztály anyagát helyes elgondolással dolgozta fel. A VI. osztály anyagába olyan részt is felvett, mely a tantervben nincs meg, így a henger, árok stb. térfogatát. Ez gyakorlati szempontból helyes lenne, de a tanterv a túlterheléstől való tartózkodásból mellőzte. A szerző nem mindig használja a tanterv elnevezéseit, például mindig számtant és mértant ír a hivatalos *számolás* és *mérés* helyett, az V. elemi osztályban a számok négyzetéről beszél. A logikus haladásra való törekvése azonban dícséretet érdemel. *Kiss József.*

Georg Kerschensteiner: Theorie der Bildungsorganisation. 1933, VIII + 268 l.

A nemrég elhúnyt szerző egyike korunk kimagasló pedagógusainak, aki átfogó felkészültséggel, az elmélet és gyakorlat szintéziséből fakadó önálló gondolkodással, a történeti fejlődésnek és a jelen követelményeinek figyelembe-

vételével, szabatos, világos nyelven állapítja meg a jövő fejlődést szolgáló irányelveket. Ezek a kiváló tulajdonságok jellemzik a mesternek előttünk levő hátrahagyott munkáját is, mintegy pedagógiai hagyatékát, amelyet egy sikerült arcképpel és kezeírásának másával díszítve, özvegye rendezett sajtó alá és a Teubner-cég adott ki előkelő köntösben. Kerschensteinerné az előszóban megható módon emlékezik meg e munka keletkezéséről, fejlődéséről, sorsáról, arról az aggódó szeretetről, amellyel szerzőjük haláláig kísérte. Kerschensteiner a *Theorie der Bildung* (1931[3]) kiegészítéseként tervezte ezt a művelődés szervezésének elméletével foglalkozó munkát, amelynek célját ő maga ebbe foglalta össze: „Főfeladata megvizsgálni, hogy az élet valóságos hatóerőinek *(Lebensmächte)*, amelyeket a művelődés eszméjének megvalósítása érdekében fel kell használnia, hogyan lehet időbelileg korlátozott művelődési eszmények és művelődési utak keretében eleget tenni."

A munka két főrészre oszlik: az első, az elméleti, már 1929-ben elkészült, befejezett egészet alkot és három fejezetben tárgyalja a művelődés szervezetének alapelveit, az iskolaszervezés és iskolapolitika szociológiai problémáit, a művelődés ügyének tagolása, felépítése és működése körében fellépő szervezési kérdéseket. E három fejezeten belül szóba kerülnek a ma homloktérben álló és erősen vitatott pedagógiai problémák, amelyeket a szerző kritikai megvilágítás után dűlőre igyekszik vinni. A második, gyakorlati rész csak körvonalaiban maradt ránk *(Összefoglaló gondolatláncolatok és aforizmák a művelődésszervezésnek elméletéhez)* és tömör feljegyzésekben (l. alább) sejteti az elmaradt és kidolgozásra váró rész tartalmát, irányelveit.

A Bevezetésben a szerző nagyjában kifejti, érezteti azokat az okokat és szempontokat, amelyek e munka megírására ösztönözték, annak kiindulópontját és végcélját alkotják. Az iskolaügy terén is mindjobban elhatalmasodó differenciálódással szemben felmerül az az elvi kérdés, vajjon ez a sokféleség az egész nemzet szükségleteit kielégítő rendszerbe foglalhatja-e és vajjon ebben vezető szerep jut-e a *művelődés eszméjének*. Ezzel pedig egyidejűleg jelentkeznek a művelődéseszme egyetemes érvényességű fogalmának nehézségei. Erre a vezető szerepre nemzeti értelemben és az egész emberre való tekintettel a neohumanisztikus klasszikus eszmény ma már éppoly kevéssé alkalmas, mint az úgynevezett általános műveltség. A kérdés, célkitűzés lényege azon fordul meg, hogy az „ember" ne merüljön el a „munkában" (még a hivatásra előkészítő iskolákban sem), másszóval: *a tanintézetek művelődési intézetekké váljanak*, amelyek a művelődési szomjat ébrentartsák és kielégítsék, hogy a már Pestalozzi követelte *Menschenbildung* még a legszegényebbeknek is osztályrészül jusson. Mert a legmagasabb, amit valamely iskola elérhet, a művelődéséhség; ez pedig nem csupán a tantervektől függ, hanem a tanítók művelődési fokától is, amiről az úgynevezett *Lehrplanschneider*ek megfeledkeznek. (Ezt a jellemző elnevezést a 245. lapon, mintegy ellenpárral, ezzel egészíti ki: *Lehrererzieher.)*

Az első részből az olvasó figyelmét főleg azokra a fejezetekre hívom fel, amelyek az osztály- és szaktanítás, továbbá az úgynevezett „életközelség"

időszerű és sokat vitatott kérdésével foglalkoznak és az egyedül helyes egyezményes megoldást a meggyőzés erejével tárják elénk (208—15., 215—32. l.). Ezt megelőzően behatóan foglalkozik az egyháznak, a családnak, az államnak, valamint a többi művelődési és életköröknek az iskolával szemben támasztott igényeivel.

A mű második, gyakorlati részében a szerző álláspontját körülbelül 100 aforisztikus megjegyzésben rögzíti meg, amelyek közül rövidítve álljon itt néhány: 12. A nyilvános iskolaszervezés legnagyobb problémája az, hogy a kiképzés követelményeit összhangba hozzuk a művelődés követelményeivel, ami csupán amannak korlátozásával érhető el az utóbbi javára. 22—23. A közösségnek jóval nagyobb szüksége van művelt vezetettek és végrehajtók, mint művelt vezetők számára szolgáló iskolákra. Minthogy a művelődés kezdetén senkiről sem lehet megállapítani, vajjon vezetésre hivatott-e, tévesnek kell minősíteni az úgynevezett vezető-iskolákat, úgyszintén a tehetségesek iskoláit. 28. A műveltek alaptulajdonságai, amelyek minden gondos kiművelési eljárással elérhetők, ezek: a tárgyi és személyi javak megbecsülése, felelősségtudat, alárendelési készség, hivatásbeli és társadalmi teljesítőképesség, kötelességérzés. 36. Az értelmi iskolázás mellett az iskolarendszereknek ugyanolyan gondos intézményekre van szükségük a jellemképzés érdekében. 38. A tevékenység *(Aktivität)* általános iskolájából elágazik a szemlélődés *(Kontemplativität)* iskolája: a középiskola. 44. Ezeknek újabb elágazása a műszaki (technikai) gimnázium. 68—73. A főiskoláknak meg nem felelő elemekkel való elözönlése ellen sikeresen nem lehet általános felvételi vizsgálattal védekezni, hanem már a II. félévben megindúló és folytatott kiszemeléssel, megrostálással. A 75—81. pontok a főiskolai tanulmányok betetőzéseként tervezett eredeti „filozófiai zárófakultás" rendeltetését körvonalozzák.

A 75 éves tudósnak meg nem fogyatkozott szellemi frisseséggel megírt, mindvégig vonzó és tanulságos munkája nem szorul külön ajánlásra. *kf.*

Bertrand Russel: Education and the Social Order. London, George Allen & Unwin Ltd. 1932. 254 l.

Bertrand Russelnek, a rendkívül termékeny és kiváló angol matematikus-filozófusnak régebben már megjelent egy ragyogó humorral írott pedagógiai műve *On Education especially in early Childhood* címen. Ennél még érdekfeszítőbb itt ismertetendő munkája, amely izgató és ösztökélő hangjával, sokszor teljesen meggyőző érvelésével folyton-folyvást gondolatokat ébreszt, hol feltétlen helyeslésre, hol meg élénk ellentmondásra kényszerítve az olvasót. Tizenhat fejezetre oszlik, ezekből hármat óhajtok kiemelni mint olyanokat, amelyekben az író legfőbb eszméi s különösen a mai állapotokkal szemben felmerült bíráló megjegyzései sorakoznak fel. Címeik a következők: *Home versus School, Propaganda in Education* és *The Reconciliation of Individuality and Citizenship.*

Mindenekelőtt megállapítja a szerző, hogy a gyermek tanítása és nevelése, valamint tanulmányainak végzése szempontjából még az ideális otthoni környezetnél is jobb az ideális iskola, mert ott több levegőt és napfényt, több szabad-

ságot és függetlenséget, több barátkozási és mozgási lehetőséget talál a gyermek, mint odahaza. Azok az apró emberkék vagy akár serdülőkorban levők, akik mindettől el vannak vágva, könnyen válhatnak betegekké, gyámoltalanokká és idegesekké. Természetesen nem szabad elfelejteni, hogy az otthonnak azért megvan a maga kiemelkedő és semmi más tényező által nem pótolható szerepe az ifjak gondolkodásának, egész lelkiségének kialakulásában. A családi körben tapasztalja a gyermek az igazi meleg ragaszkodást, ott látja először a közösségben lefolyó életet, a testvéreivel és rokonaival való együttlétben szinte észrevétlenül belejön a mindkét nembeliekkel való érintkezés természetes módjába. Az sem árt neki, sőt még inkább hasznára van, hogy az egymásra torlódó évek során lassan-lassan megismeri közvetlen környezetében a felnőttek ügyes-bajos dolgait is.

Minden egyes családi miliőnek megvan a maga sajátos élet- és világszemlélete, amely belevési jellegzetes vonásait a gyermek lelkébe. Ennek folytán persze meglehetős elkülönböződés keletkezik már a gyermektársadalom egyedei között is. De ez rendes körülmények közt az emberi társaséleti szolidaritás létrejöttének egyáltalán nem hátráltatója, sőt ellenkezőleg: lehetővé teszi a legváltozatosabb jellemtípusok kifejlődését, amire a nagy embertömegek harmonikus összeműködésének éppúgy szüksége van, mint a jó zenekarnak a különféle színezetű hangszerekre. Veszedelmes dolog lenne tehát erőszakosan csökkenteni a családi légkörnek a gyermekre tett jótékony befolyását. Szem előtt kell ugyanis tartani azt, hogy a szülőknek gyermekeik iránti szeretete, értük való áldozathozataluk az állami létre is fellendítő hatást gyakorol. A szülőket ezer viszonylatban teszi áldozatrakészekké a köznek érdekében, általában főforrása altruizmusuknak. Igaz, hogy a szülői szeretet, a szülőnek gyermeke feletti szertelen hatalmi vágya nem ritkán túlzásba csap s már-már káros következményekkel járhat. Ilyenkor valóságos szerencse, ha még idejében közbelép az iskola és józan, tárgyilagos útmutatásaival az apa-anya köteles nevelői munkáját helyes mederbe téríti.

Mint a mai életnek minden vonatkozásában, a nevelésben is tág tere van a propagandának. Ebben a tekintetben is az a fontos, hogy a nevelőknek bizonyos célok érdekében való síkraszállása mindig az ifjúságnak érését, testi és szellemi gyarapodását vigye valamicskével előbbre.

Bármilyen irányban fejt is ki propagandaszerű tevékenységet az iskola, feltétlenül arra kell törekednie, hogy a gyermeket megtanítsa a helyes következtetésre s alkalmat adjon neki a tisztánlátásra. Akármilyen problémáról legyen szó, azt sohasem szabad politikai vagy más okokból megtévesztően, ridegen egyoldalú megvilágításban tárni az ifjúság elé, hanem csakis tárgyilagosan, vagyis akként, hogy az illető probléma különböző, esetleg egymással ellentétes felfogású beállításai mind élesen megrajzolva kerüljenek eléje és ilyen alapon alkothassa meg a maga véleményét. Ha például Indiáról van szó, rendkívül fontos megmondani a gyermeknek, hogy mit tart az indiai kérdésről az indiai alkirály (a brit birodalom álláspontjának helyszíni hivatalos képviselője) és hogyan vélekedik róla Gandhi, az indusok szabadságmozgalmának vezér-

alakja. Az emberiség haladása ugyanis csak abban az esetben lehet biztosítva, ha már az ifjúság számára lehetővé tesszük a vitás kérdések különféle megoldási lehetőségei mellett és ellen felhozható érveknek tárgyilagos megismerését.

Semmiképen sem helyeselhetjük az olykor túlontúl sötéten látó Russelnek ama felfogását, hogy a mai vallástanítás csak bárgyúságot érlel a gyermekekben, a nemiséggel összefüggő kioktatásuk idegrendszeri zavarokat idéz fel bennük, a hazafias-nemzeties érzés ápolása gyilkolásra való hajlamot olt beléjük és versenyre való buzdításuk könyörtelenné teszi majd őket későbbi küzdelmeik közben. Ne tévesszük szem elől, hogy mindezekben a vonatkozásokban az iskolát mindig az arany középút gondolata vezeti, amely megóvja attól, hogy szélsőségekre ragadtassa magát. Ellenben teljesen igazat adunk Russelnek abban, hogy a társas együttműködés iránti érzékre ma, a mesterséges és kóros válaszfalak emelésének világában sokkal nagyobb szüksége van mindenkinek, mint valaha volt.

A legteljesebben osztozunk Russelnek abban a nézetében is, hogy az élet csak akkor elégítheti ki igazán az embert, ha egyrészt értelmi, érzelmi és akarati megnyilvánulásai egymással mindig összhangzók, másrészt célkitűzései másoknak akaratával is harmóniában vannak. Szomorú tény, hogy ezidőszerint az egyének közös érdekű összeségeinek legnagyobb egységei, a népek, eme külső harmónia sorsdöntő jelentőségét feledve, gyűlölettel vannak eltelve egymás iránt, ami az iskolában is elkerülhetetlenül és veszedelmesen érezteti hatását. Viszont mivel éppen a gyűlöletnek ama magvai, amelyeket vétkes meggondolatlanságból sokhelyt már az iskola padjaiban elhintenek a gyermeki lélek szűz talajába, maguk is az idegen népek és fajok elleni gyűlölködés vegetációjává fejlődnek: itt voltaképen egy szörnyű és romboló circulus vitiosus-szal állunk szemben. Abból a lehetetlen helyzetből, amelyben az emberiség ilyenformán megrekedt, Russel szerint is csak egyetlen út vezet ki. A pusztulás lejtőjére zuhant emberi fajtának a végső órában meg kell ragadnia fennmaradásának egyetlen biztosítékát. Ez pedig nem lehet más, mint az egész világnak gazdasági egységbe olvadása és a kölcsönös megértés szellemének a gyűlölet helyébe való állítása.

Láczer István.

Új magyar könyvek és füzetek.

Benkő Gyula: Jegyzetek a földrajztanítás módszertanához. (Különlenyomat a mezőtúri református gimnázium 1932—1933. évi Értesítőjéből.) Mezőtúr, 1933. (N. 8-r., 26 l.)

Jeges Sándor: A biológia tanításának vezérkönyve. Az előszót írta: *Dr. Greguss Pál.* (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára. VI.) Szeged, 1933. Délmagyarország hírlap- és nyomdavállalat rt. nyomása. (N. 8-r., 200 l.) — Ára 10 pengő.

Vázlatok a földrajztanításhoz. Mit rajzoljunk a földrajzi órán? Írta és rajzolta: **Kendoff Károly.** I. rész: Alapfogalmak, Magyarország. II. rész: Európa. III. rész: Idegen világrészek, csillagászattan. IV. rész: Általános

földrajz, Magyarország gazdasági földrajza, térképismeretek. (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára. VIII.) Szeged, 1933. Délmagyarország hírlap- és nyomdavállalat rt. nyomása. (N. 8-r., VI + 36, VI + 28, VI + 36, VI + 28 l.) — A négy füzetből álló sorozat ára 6 pengő.

Kiss Sándor: Az elemi iskolai számtan- és méréstanítás módszere. Vezérkönyvül tanítónövendékek és tanítók számára. A szerző kiadása. Mezőtúr, 1932. Borbély Gyula könyvnyomdája. (N. 8-r., 102 l.) — Ára 2 pengő 50 fillér.

Matzkó Gyula: Kísérleteztető fizikatanítás. A bevezetést írta *dr. Kovács János.* (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára. V.) Szeged, 1933. A Délmagyarország hírlap- és nyomdavállalat rt. nyomása. (N. 8-r., 280 l.) — Ára 12 pengő.

Múth János: A magyar nyelvtan módszeres megvilágításban. (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára. VII. *Radnóti Dezsőné* és *Múth János:* Életre nevelő anyanyelvi tanítás. I. kötet.) Szeged, 1933. Prometheus-nyomda. (N. 8-r., 128 l.) — Ára 4 pengő 40 fillér.

Dr. Pintér Jenő: A budapesti tankerület 14. számú Értesítője. 1932—1933. Bp. 1933. Stephaneum-nyomda rt. (N. 8-r., 32 l.)

VEGYES.

Kenyeres Elemér ravatalánál. Mélyen megrendülve állok itt e koporsónál, hogy a Magyar Paedagogiai Társaság nevében és megbízásából búcsút mondjak kiváló rendes tagjának és a Társaság keretében működő Magyar Montessori-Egyesület ügyvezető alelnökének, Kenyeres Elemérnek, ki a pedagógiai tudomány hivatott és jeles művelője volt. A dolgok természetes rendjétől eltérően a pályája végéhez ért tanár búcsúzik örökre, viruló sorban állt volt kedves tanítványától, az idősebb férfiú jóval ifjabb barátjától, ami e búcsúzást reám nézve még százszorta fájdalmasabbá teszi.

Kenyeres Elemér tudós pályája nagy reményeket keltve indult meg örvendő szemeink láttára már főiskolai tanulmányai idején. Nagy ismeretszomja, széleskörű olvasottsága, komoly nevelői érdeklődése, kitartó szorgalmas munkája előre láttatta az őt különösen szerető tanáraival az életben is jeles és tudós emberré való biztos kifejlődését. Féltő gonddal kísértük őt a világháborúban a harcmező borzalmai között s szívünk mélyén megelégedés honolt, mikor a háború befejeztével Isten kegyelméből visszatérni láttuk őt magaválasztotta tudós munkaköréhez, s láttuk, hogy a nevelő-tanári pályán elhelyezkedve, boldog családalapítás után mint vetette bele magát tudós szenvedéllyel a gyermekpszichológia rejtelmeit kutató munka tengerébe, hogy soksok becses eredményt hozzon felszínre a neveléstudomány számára.

Mily öröm volt Társaságunkra nézve az ifjú tanárt tudományos irodalmi munkássága alapján szorosabban kapcsolni magához rendes taggá való megválasztásával, ami neki is új ösztönzést adott tudós törekvéseiben. A magyar tanügynek és a nevelésügyi irodalomnak fáradhatatlan és értékes munkását tiszteltük és szerettük benne mindannyian, jelességeiért örömmel és büszkén

vallottuk őt magunkénak s tudós érdemein kívül emberi erényeinél, egyenes és határozott jelleménél, őszinte és tiszta érzelemvilágánál fogva is közel állott szívünkhöz.

Mi, a Magyar Paedagogiai Társaság, e koporsónál Kenyeres Elemérben, ki megválasztása után egyetemi magántanári habilitációjával is értékesen gyarapította a Társaság erkölcsi tőkéjét, leghívebb tagtársunkat gyászoljuk. Minden törekvésünkben velünk volt, mindenkor lelkesen és odaadóan állította be munkásságát a Társaság tudós céljainak szolgálatába s fájdalmunk valóban mély és őszinte a veszteség fölött, mely az ő korai és váratlan örök eltávozásával sorainkat és a magyar neveléstudományt érte.

Korán elhúnyt barátunk! Hűségedet fájó szívvel viszonozzuk most. Mindnyájunk szeretete híven kísér Tégedet, ki elindulsz az örökkévalóságba. Emléked, kedves emléked velünk marad s élni fog Társaságunkban.

Szeretett társunk, Kenyeres Elemér, Isten veled! *Gyulai Ágost.*

Neveléstudományi szakértekezlet. Tanügyi kormányzatunk — tekintettel azokra a fontos tanulmányi érdekekre, amelyeket ugyanazon tárgykört tanító tanároknak időnkint való összejövetele és tanácskozása jelent — ez évi július hó 3—8. napján a budapesti I. ker. áll. tanítóképző-intézetben szakértekezletet rendezett azon tanárok számára, akik neveléstudományi tárgyakat tanítanak vagy gyakorlati kiképzést vezetnek. Ezzel az intézkedéssel valóban régóta és országszerte érzett szükséglet nyert kielégítést. Bizonyítja ezt az a tény, hogy nemcsak a szakértekezletre kiküldött tanárok jelentek meg teljes számban (104-en), hanem több tanítóképző-intézeti igazgató és gyakorlóiskolai tanító is önként résztvett a szakértekezlet munkájában.

A szakértekezlet, amelynek szellemi és anyagi irányítója *Frank Antal* igazgató volt, *Balázs Béla* főigazgató megnyitójával indult meg és naponként hat órán át folyt. A nagy gyakorlati érzékkel összeállított munkarendbe 28 elméleti előadást és 7 mintatanítást vettek fel s így minden neveléstudományi tantárgy szerephez jutott. A munkából 19 részvevő mint előadó, illetőleg mintatanítást tartó, a többi pedig mint hozzászóló vette ki a részét. A szakértekezlet néhány határozatot is hozott és felterjesztett a minisztériumhoz. Egész munkássága pedig, amint Frank Antal megállapította, „az idealizmustól áthevített gyakorlat jegyében folyt le". *Váradi József.*

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1933 szeptember 16-án tartott felolvasó ülésünk tárgysorán két előadás szerepelt. 1. *Kornis Gyula* elnöki megnyitója: *Az ötvenéves középiskolai törvény.* (L. a 97—110. lapon.) 2. *Kiss József* székfoglalója: *A matematikai tehetségről.*

19.554. — K. M. Egyetemi Nyomda, Budapest VIII, Múzeum-körút 6. — (F.: Czakó Elemér dr.)

NEMZETNEVELÉS ÉS TELEPÍTÉSÜGY A NÉMETEKNÉL.

Évek óta mindenütt a gazdaság- és társadalompolitika napi eseményei tartják fogva az emberek érdeklődését. A megélhetés nehézségeivel terhelten a ma és a közvetlen holnap áll oda mindenki elé kérdőjelként. Ezen túlmenő súlyosabb kérdések, amelyek a bizonytalan nemzeti jövő mélyén szunnyadnak, nem igen izgatják a kedélyeket. Itt van a magyarázata annak, hogy a németség keleti kérdéséről is aránylag kevés szó esik. A legtöbben, akik tudomást vesznek róla, vagy pusztán politikai jelentőségét látják, vagy helyi érdekű, részleges gazdasági jelenségek érdeme szerint ítélik meg. Pedig itt többről van szó. A kérdés mögött szerves összefüggésben nagy nemzeti feladatok egész sora húzódik meg. Ezeknek a megoldása különösen tanulságos lehet olyan nemzet számára, mint a miénk, amelyet a békeszerződések igazságtalansága sok tekintetben hasonló bajokba döntött s amelyet a telepítés kérdése a Magyar Gazdaszövetség kezdeményezése révén napjainkban ugyancsak kezd foglalkoztatni. De ezen a nemzeti jellegen kívül van a megoldási törekvésekben valami, ami a gazdasági élet túlságosan kitaposott s éppen ezért ma már járhatatlan útjáról letérni látszik, s ami mögött embrionális állapotban talán egy, a jelenleginél jobb társadalomgazdasági rendszer ígérete rejtőzik. Ezért is érdemes az ügyet közelebbről megismerni.[1]

A németség keleti kérdése röviden Kelet-Poroszországnak a németség egészéhez való politikai, gazdasági, társadalmi és művelődési viszonyából adódik s abban a törekvésben jut kifejezésre, hogy ezt a területet ne csak politikai, hanem szellemi

[1] Irodalom. Herm. *Nohl:* Landbewegung, Osthilfe und die nationale Aufgabe der Pädagogik; Die Erziehung 1931., 7. Jahrg., Heft 2. — *U. a.:* Die pädagogische Osthilfe; Die Erziehung 1932., 7. Jahrg., Heft 8. — *Hoffmann:* Die Not der ländlichen Jugendhilfe; Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt, Dez. 1930. — Erna *Schmidt:* Praktische Erfahrungen und erprobte Formen der ländlichen Kinderfürsorge in Ostpreussen; Der Kindergarten, Febr.—März 1931. — Th. *Stelzer:* Siedlung, freiwilliger Arbeitsdienst und Volksbildung; Die Erziehung 1932., 7. Jahrg., Heft 9. — *Provinzialschulkollegium* von Ostpreussen: Landbewegung, Osthilfe und Pädagogik; Die Erziehung 1932., 7. Jahrg., Heft 5. — O. *Hintze:* Über die Industrialisierungspolitik Friedrichs II., Berlin 1903. — Mich. *Hainisch:* Die Landflucht, ihr Wesen und ihre Bekämpfung im Rahmen einer Agrarreform, Jena 1924. — J. *Dierkes:* Volk ohne Raum. Zum Problem der inneren Kolonisation, Jena 1927. — Elis. *Boehm:* Die deutsche Landfrau, Berlin 1927. — Fr. *Meyer zu Schwabedissen:* Arbeitslosigkeit und Wirtschaftspolitik, München 1931. — Günter *Krolzig:* Die wirtschaftliche und geistige Struktur eines Siedlungsdorfes, Berlin 1932.

tekintetben is a nagy német köztársaság szerves alkotórészévé tegyék. Fennállott már a multban is, de különösen alkalomszerűvé vált a világháborút befejező versailles-i szerződés óta. Ez a szerződés Kelet-Poroszországot mint a németektől lakott területeknek a Keleti-tengertől és Lengyelországtól határolt nyúlványát — egyrészt az ú. n. Lengyel-folyosó megalkotása, másrészt Danzignak szabad állammá nyilvánítása által — teljesen elválasztotta a Németbirodalom törzsétől. Az utóbbi is csak papíron szabad állam. Noha egyik országba sincs bekebelezve s legfőbb pártfogója a Nemzetek Szövetsége, mégis valójában a lengyelek itt az urak. Ezek kezében összpontosul a „szabad állam" külügyeinek intézése, sőt a vasutaival való rendelkezés joga is. Így Kelet-Poroszországnak az anyaországgal való érintkezése rendkívül meg van nehezítve. Ennek a 37.000 km² területnek az 1925-i népszámlálás adatai szerint mintegy 2 és ¼ millió lakosa van, s így a sorsa iránt nem lehet közömbös a birodalom.

A kérdés sürgős megoldását a mai helyzetben azok a sajátos viszonyok követelik, amelyek egyrészt Kelet-Poroszországban, másrészt a birodalom többi részében uralkodnak.

Az alapbaj, amelyben az egész probléma gyökerezik, a keleti porosz falvak elnéptelenedésének több évtizedes jelensége. A falu népének a központi fekvésű városokba való húzódása a világháború óta általános tünet egész Európában. Az azonban, ami Kelet-Poroszországban végbemegy, jóval több ennél. A helyzet ismerői tudják, hogy a németség létkérdése a keleti határtartományokban egyenesen problematikussá vált. Félszázad óta a lakosságnak egyre nagyobb tömegei vándoroltak ki az itteni falvakból. A határszéleken egész sora van a kerületeknek, amelyekben ma kevesebb ember lakik, mint 1870-ben. Vannak helyek, ahol egy négyzetkilométerre csak 43 ember jut. Pomerániának Bütow-kerületében 41, Rummelsburg-kerületben pedig mindössze 33 lakos jut egy négyzetkilométerre. Ezzel szemben a német határral szomszédos lengyel területeken 120, magában az ország belsejében pedig átlag 91 ember él egy négyzetkilométeren. Lengyelországban a lakosság száma az utolsó tíz év alatt, az élénk települések következtében, 17%-kal növekedett. Ez azt mutatja, hogy a lengyel a világ legerősebben szaporodó népe, s a németek joggal aggódnak a miatt, hogy néhány év mulva valószínűleg ugyanannyi katonaköteles embere lesz, mint nekik.

Világos a porosz falvakból való kivándorlás nemzetpolitikai hátránya. Az elnéptelenedett területek egyenesen beözönlésre csábítják az erősen szaporodó szomszédokat. S tekintve, hogy ez a beözönlés a németektől elhagyott falvakba a lengyelek részéről minden erőszak nélkül mehet végbe, az lehet az eredmény, hogy a németség egyszersmindenkorra elveszíti jogát ezekre a területekre.

A kivándorlásnak és elnéptelenedésnek nemcsak gazdasági okai vannak. Közrejátszik igen nagy mértékben e területek művelődésbeli elhanyagoltsága is. Sőt főok gyanánt egyes mér-

tékadó tényezők határozottan a kultúrnyomorúságot (Kulturarmut) jelölik meg. S valóban igazat kell adnunk ennek a feltevésnek, ha a keleti falvak szociálpolitikai és nevelésügyi viszonyait a közelmultban vizsgáljuk.

Sok helyen már az ú. n. egyosztályos iskolák létesítése is nagy vívmánynak volt tekinthető. Nagy baj volt, hogy a meglevő iskolákban nem a falusi lakosság életszükségleteit és művelődésbeli igényeit vették tekintetbe, hanem a városokat utánozva, azok iskoláinak tananyagát vették át és tanítási módszerét alkalmazták. A falusi lakosság szellemi vezetői panaszolják, hogy az összes német törvények és közigazgatási rendeletek, amikor a falusi iskolák igényeinek kielégítéséről van szó, többnyire a városi viszonyokból indulnak ki, amelyek természetesen a falusi élet kifejezetten agrár-jellegének semmiképen sem felelhetnek meg. Szemére vetik a hivatalos német szociálpolitikának, hogy mindig csak a nagyvárosi nyomorúságot látja, ellenben a falut nagyon is mostohán kezeli. Mintha falun gazdasági és erkölcsi tekintetben jobbak volnának a viszonyok! Ellenkezőleg: sokkal rosszabbak. Pl. Steinau-kerületben 1927-ben csak minden harmadik gyermeknek volt saját ágya, pedig a külön fekvőhely igénylését erkölcsi és egészségügyi tekintetben ma már igazán a legelemibb emberi jogok közé kell számítani. A német szépirodalom kiváló képviselői is gyakran rámutatnak műveikben azokra a bajokra és erkölcsi veszedelmekre, amelyek a falusi gyermekek testi és lelki épségét fenyegetik.

Hoffmann szemére hányja a porosz kormányzatnak, hogy az említett Steinau-kerületben milyen keveset fordít ifjúságjóléti célokra, hogy hiányzik a kellő szakértelem a központi irányításban, amennyiben az ifjúsági ügyek intézése négy miniszternek a hatáskörébe is tartozik. A reszort-ellentétek nem egyszer gonosznál gonoszabb következményeket robbantanak ki. Így különösen a politikai és felekezeti szétdaraboltságot. S mivel felismeri, hogy csak az igazán előrelátó politika foglalkozhat eredményesen az ifjúság jólétének ápolásával, ezért a leggondosabb tervszerűséget kívánja a szociális jóléti munka terén.

A bajok okát egyesek abban az egyoldalú kedvezésben látják, amelyben a kormány az elmult évtizedek alatt az iparosodás folyamatát a mezőgazdasági fejlődés érdekeivel szemben részesítette. Vagyis a falu kulturális elhanyagolása a kizárólagos iparpolitikának volna a következménye.

Már a világháború előtt is az volt a nézet, hogy a keleti tartományok a gazdasági fejlődés terén egy évszázaddal hátrább vannak, mint a birodalom középső és nyugati országai. Egyesek a lengyel előnyomulás tanulságaként megállapítják, hogy az állam gépezetében valami nincs rendjén. Rámutatnak arra, hogy a németségnek ezeken a perifériákon lakó tagjai nem rendelkeznek megfelelő ellenálló erővel. Így nincs is meg az a képességük, hogy tisztán a maguk belső egyéni erejéből, a birodalom egészének segítő beavatkozása nélkül, eredményesen védekezhessenek

„a lengyel bacillus ellen". Hintze, a kiváló porosz történetíró, akinek gondolatmenetére céloztunk, a jelen század első éveiben még úgy látta, hogy a keleti területek gazdasági és kulturális fejlesztése érdekében újra a II. Frigyesével azonos iparpolitikát kell a kormánynak követnie. A magasabb német kultúrának a veszélyeztetett keleti határ megmentése érdekében történendő sorompóba állításában az iparosítást tartotta megfelelő segítségnek. Ez azonban a szükséges bányatermékek hiánya következtében csak csekély mértékben sikerült. E mellett akadály volt az országnak a nagybirtokrendszeren alapuló gazdasági és társadalmi szerkezete is.

Ezzel a felfogással szemben ma már az egész németség a földmívesítés gondolatának minél tökéletesebb keresztülvitelével akarja a keleti kérdést megoldani.

A megoldásnak ezt a formáját sürgetik az egész birodalomban uralkodó gazdasági viszonyok is. Ezek eredménye a munkanélküliség, amely Németországban — tekintve azt, hogy az állam nagyrészt iparos jellegű — még nagyobb arányban érezteti romboló hatását, mint nálunk. A munkanélküliség kérdését a németek össze kívánják kötni a keleti kérdés megoldásával. Jól tudják, hogy a megoldás csak a jövőben következhet be, mégis azt a reményt, hogy egyszer be fog következni, többre becsülik a tétlenségnél. A két probléma összekapcsolása nem hiú ábránd, hanem olyan komoly és elszánt törekvés, melyet a mögötte rejlő nemzeti szükségesség is támogat. Azzal tisztában vannak a németek, hogy a munkanélküliség csak egy tag a megoldatlan gazdasági kérdések sorozatában, amelytől semmiféle elmélet nem szabadíthatja meg őket, mint ahogy a gazdaság gyakorlatának régebben bevált fogásai sem képesek ma erre. De azzal is tisztában vannak, hogy az egyetlen, ami segíthet, az összes meglevő anyagi, főként pedig szellemi erőknek a produktív munka szolgálatában való egyesítése.

Nem kevesebbről van szó, mint a birodalomnak mezőgazdasági állammá való fejlesztéséről. Tudjuk jól, hogy ez a törekvésük nem egyedülálló. Ugyanezt teszi ma a kényszerűség hatása alatt pl. Hollandia és Olaszország. De a többiek is — szükségleteik kielégítése tekintetében — önállósítani igyekeznek magukat. A gazdasági autarchia szinte megváltó gondolatként hirdetett jelszóvá lett abban a szörnyű kaoszban, amely ma sötét ködként egész Európa mellét fojtogatja. A nagy tőkeszegénység következtében ezen az úton akarja Németország is megtakarítani azt a több mint 3 milliárd márkát, amelyet eddig évenként különböző növényi és állati termékekre a külföldnek kiadni kényszerült. S ennek a szorosan vett gazdasági és nemzeti ügynek a munkálásában most kapóra jön neki a keleti kérdés.

A németség abban a meggyőződésben van, hogy a két kérdés összekapcsolásával egészséges alapot teremthet további terjeszkedése számára. A birodalom földművelősítésének alapjául Kelet-Poroszországot szemelték ki. Elejtve a nagybirtok eddigi gépgaz-

dálkodási rendszerét, olyan emberek ezreit kívánják az elhagyott keleti falvak helyére telepíteni, akikben van akaraterő és képesség, hogy saját kezük munkájával, verejtékük árán műveljék földjüket. Ezeket törekszenek szellemileg és lelkileg is éretté tenni arra, hogy új lakóhelyükön meghonosodva, odaadó szeretettel vonzódjanak földjükhöz s képesek legyenek azért — amíg lehet, ekével, de ha kell, fegyverrel is — küzdeni.

Az elméleti és gyakorlati szervezés intézőinek ezt a törekvését kedvezően mozdítja elő az a kelet felé áramlás, amely már egynéhány év óta erősen észlelhető mind a fizikai munkát kereső felnőttek, mind a szellemi munkája révén elhelyezkedni kívánó ifjúság részéről. Élénk jele ez annak a települési kedvnek, amely első feltétele a birodalom agrárizálásának.

A kelet felé irányuló nagyobbmértékű áramlást megelőzte a németség általános érdeklődése a keleti tartományok sorsa és életmódja iránt. Ez az érdeklődés az utóbbi évtizedben nagy lendületet vett. Jellemző tünetei: a keleti irodalom iránt tanusított előszeretet s a falusi élet iránt régebben érzett idegenkedés rokonszenvre fordulása. Mintegy ráeszmélnek az emberek arra, hogy a régi viszonyokhoz mért nyugati mentalitás talán ki is élte magát, míg a keleti részeken új tér nyílik az ember alkotásvágya számára. Kedveznek e folyamatnak a keleti háborús tapasztalatok, a német győzelmek legendás emlékei. Az itteni lehetőségekkel szembeállítják azoknak a politikai csalódását, akik a háború után Nyugat restauráló erejében bíztak. S a szembeállítás is Keletnek kedvez, amennyiben eredménye: az itteni tartományok nemzeti jelentőségének csodálatos megérzése.

A települési kedvnek okszerű hátteret ad az említett munkanélküliség. Az emberek remélik, hogy itt sikerülni fog biztos életalapot teremteniök. Ennek következtében az odaözönlés az utóbbi években oly óriási méreteket öltött, hogy a porosz mezőgazdasági minisztérium multévi jelentése szerint nincs elegendő terület, amellyel az igényeket megközelítőleg is ki lehetne elégíteni. 1919—1929-ig 312 új falut alapítottak Kelet-Poroszországban. Szinte csodával határos az odavándorló egyszerű emberek vállalkozó kedve és cselekvő akarata.

Az ifjúság részéről is rendkívül nagy az érdeklődés. Ezren és ezren utaznak oda, részint, hogy ott folytassák tanulmányaikat, részint, hogy valamilyen munkát vagy hivatalt vállaljanak. Pedig régebben az ifjabb nemzedék nagy ellenszenvet érzett e vidék iránt. A háború előtt egyes vállalkozó német ifjak külön ösztöndíjakat (Ostmarkenstipendium) kaptak ama kötelezettség fejében, hogy tanulmányaik befejezése után néhány évet valamilyen közszolgálatban itt fognak tölteni. A legtöbben azonban, alig végezték el tanulmányaikat, igyekeztek a kapott ösztöndíjat az államnak visszafizetni, csakhogy a szolgálat kötelezettsége alól szabaduljanak. Most teljesen megváltozott a helyzet. A tanárjelöltek és kezdő hivatalnokok szívesen mennek Hannover helyett Königsbergbe, mert tudják, hogy ezzel egyrészt nem-

zeti hivatást töltenek be, másrészt egyengetik ott saját jövőjük útját.

Pedig a dolog nem megy símán. Kelet-Poroszország intéző körei nem igen vannak abban a helyzetben, hogy minden igénylő kívánságának megfelelhessenek, mert a rendelkezésre álló helyeket elsősorban természetesen azok részére kell fenntartani, akik odavalók s kezdettől fogva ott végezték tanulmányaikat. Ezért újabban felmerült az a gondolat, hogy csere útján kellene a kérdést megoldani. Mindeme nehézségek ellenére is 1931-ben egyrészt a tanuló, másrészt a munkát kereső ifjak köréből állítólag mintegy 400.000 ember utazott a Lengyel-folyosón túl fekvő tartományokba.

A keleti kérdéssel kapcsolatos mozgalom, noha háttere főként gazdasági, mégis egész lelkesítő erejét a nemzeti eszméből és a politikai helyzetből meríti. Ez a helyzet fontos nemzeti feladatot ró az itteni német lakosságra. A feladat: a lengyelek beözönlésének meggátlása. Ez az, ami különösen az ifjúságot sarkalja s aminél jelentősebb nemzetpolitikai küldetést az ifjúság 1870 óta nem ismert.

Az állammal karöltve a kisebb-nagyobb közösségek is mindent elkövetnek, hogy a falusi gazdálkodást megkedveltessék az ipari munkához szokott s annak hagyományain nevelődött néppel s így segítsenek a városok nyomorúságos viszonyai között élő családokon. Ezt a célt szolgálják már néhány éve a politikai intézkedéseken kívül a különböző ifjúsági és gazdasági egyesületek elméleti és gyakorlati úton egyaránt. A porosz mezőgazdasági minisztérium 1931-ben belső telepítési célokra havi 12 millió márkát bocsátott rendelkezésre. A keleti telepítés céljaira pedig az idevonatkozó, külön megszavazott törvény alapján egyelőre a következő évekre egyenkint 50 milliót irányzott elő. A német közvélemény szerint a döntő fordulat ma attól függ, vajjon az a nagyszerű szociálpedagógiai energia, amely a háború vége óta annyira előrehajtotta Németországot a társadalmi evolúció útján, képes lesz-e most nemzetpedagógiailag érvényesülni. Nem jelenti ez az eddigi feladatkör elejtését, inkább annak kitágítását, helyesebben annak hegeli értelemben vett beolvasztását egy olyan új feladatkörbe, amely a réginek eszközeit, tapasztalatait és tanulságait a maga munkájában felhasználja. A részlegesnek látszó baj ez esetben egyértelmű az egésznek a bajával. Így a keleti kultúra kiépítése nem a német nép egy rétegének az ügye, hanem az egész német nemzet életkérdése lesz.

Érthető tehát, ha a németek a keleti kérdést nemcsak gazdasági, hanem nemzetnevelési problémának is tekintik, mert az odatelepített nép a reá várakozó gazdasági és nemzeti feladatokkal csak úgy tud megbirkózni, ha egész lelkületét megfelelő szellemi energia hatja át.

Ennek a felismerésnek az eredménye, hogy a kultúra fegyverével a Német Diákegyesülettel (Deutsche Studentenschaft) együtt a göttingai egyetem is sorompóba lépett. Az általuk 1931

tavaszán és 1932 februárjában rendezett „Keleti határvédelmi hét" (Ostmarkenwoche) keretében kiváló szakemberek igyekeztek előadásaikkal felvilágosítani az ifjúságot az itteni veszedelemről. Bebizonyították, hogy sem a Lengyel-folyosó eltüntetése, sem kedvezőbb agrárvámok felállítása, sem szövetkezeti szervezkedések nem hoznák meg a kívánt fordulatot, ha nem sikerül megfelelő kulturális viszonyokat teremteni. Ezek megteremtése pedig már a nevelés feladata. Ki kell fejleszteni a falusi ember öntudatát saját foglalkozásának megbecsülése tekintetében. Emelni kell a mezőgazdasági kiképzés fokát. Gyökeresen meg kell változtatni azt a téves felfogást, amely eddig a városi életviszonyokat magasabbra értékelte a falusi életnél.

Nohl szerint az ilyen gazdaságinak látszó kérdés megoldása a multban is mindig elsősorban nevelésügyi feladat volt. Bizonyságul felhozza a 18. század fiziokrata mozgalmát, amelynek eredményeként gazdasági testületek vállalták magukra a gazdasági nevelést. Ugyancsak felemlíti a nevelői célkitűzés irodalmi megoldásaként Rousseau Emiljének a szerepét, amely a természet ölén földműves munkát végző, de e mellett bölcsen gondolkodó ember ideálját akarta a közönséggel megkedveltetni. Sőt e mozgalom eredményének tudja be a Salzmann- és Pestalozzi-féle gyakorlatias irányú nevelés terjeszkedését is. Mindezek a falusi gazda típusát állították előtérbe a városi emberrel szemben. Poroszországban különben is hagyományszerű volt a gazdasági és művelődési kérdések szoros összekapcsolása. 1809-ben Fröbel is erre az országra hivatkozik, mikor pedagógiai reformjának megvalósítását szorgalmazza. Megemlíti, hogy bár a poroszok uralkodója nagyon is szorongatott helyzetben van, mégis különböző alapokat igyekszik létesíteni ama költségek fedezésére, amelyek a Pestalozzi-féle nevelő eljárás bevezetéséhez szükségesek.

A világháború előtti évtizedekben a keleti német politika nem volt szerencsés kezű. Megfelelő német művelődési központ kiépítése főként a kormány szűkkeblűsége következtében nem sikerült. Így érthető, hogy a katonatisztek, hivatalnokok és tanerők idehelyezésüket szolgálati büntetésnek tekintették. A háború alatt megint kedvezőbbé alakult a helyzet. A közös veszély tudata mintegy elevenebbé tette a német lakosság itteni küldetésének megérzését. Minden német külön „őrhelynek" tekintette a maga otthonát. A háború után azonban újra felbomlott a cél egységének tudata, pedig a németek, saját kijelentésük szerint, sokkal nagyobb cselekvőkészséggel kerültek ki a szörnyű pusztulásból, mint bármely más nép. Az ottani régi lakosoknak az elszakítottság és elhanyagoltság érzete nem adhatott olyan ösztönzéseket, amelyek alkalmasak lettek volna arra, hogy az egyeseket az egész felé irányítsák. Ezért egységes nagy nemzeti eszme híján a különböző radikális irányzatok karjaiba vetették magukat. Újabban azután megint belátják az intéző körök, hogy nem az egyesít egy nemzetet állammá, „ami tegnap volt, hanem amivé a tagjai

holnap közösen lesznek", s hogy az állam nemcsak véren és történelmen alapszik, hanem mindenekelőtt „a jövő magával ragadó programmján". A keleten végzendő nemzetpedagógiai munka jelentőségének felismerése ma az egész németséget áthatja, s a minél nagyobb arányokban megindítandó telepítés jelenleg az összes német pártok és egyesületek egyöntetű követelése.

Nem elég azonban a jóakarat és segítő szándék. Sőt azok a kisebbszerű és töredékes intézkedések sem vezetnek célhoz, amelyeket eddig a kormány végrehajtott. Ugyanis itt nem kevesebbről van szó, mint 80.000 embernek a letelepítéséről. Intézkedésekben eddig sem volt hiány, de mindenütt ott kísértett az esetlegesség és alkalomszerűség átka. Így a helyi tényezők minden jó igyekezete mellett is 1928-ban 145 olyan falu közül, amelynek lélekszáma 1—2000 között mozog, csak egynek volt kisdedóvója. Pedig egy jól vezetett óvodának éppen a falura nézve igen nagy művelődésbeli jelentősége van. Egyrészt megkönnyíti a munkától különösen megterhelt falusi asszonyok helyzetét, másrészt tevékenysége minden egyéb intézménynél sokkal jobban a családi élet mélyére hat, s kivált az anyákra van igen üdvös hatása egészségi, nevelésügyi és általános emberi szempontból. Az intézkedésekben tehát a legnagyobb tervszerűségnek és összefüggésnek kell uralkodnia, s az egyetlen felelős vezető és irányító a legfőbb hatalmi szervezet, az állam lehet. Ennek szükségessége ma követelő erővel lép fel mindenütt. A németség meggyőződése szerint olyan szabályozó elvekkel és rendelkezésekkel kell itt az államnak sorompóba lépnie, aminőket 1736-ban I. Frigyes Vilmos bocsátott ki s amelyek annak idején lehetővé tették, hogy Kelet-Poroszországban 1500 iskola márólholnapra úgyszólván a földből nőjön ki. Vagyis az irányadó elveknek egy nagyvonalú szervezés programmjába kell beilleszkedniök. A végzendő feladatnak csak így lesz pozitív jellege s csak az ilyen alapon megszervezett intézmény végezhet építő munkát az ifjúság lelki életében s kerülhet szoros összefüggésbe a népneveléssel.

Az egységes vezetés és egységes cél érdekében, amely eddig a keleti kérdés megoldására irányuló tevékenységből hiányzott, mindenekelőtt egy összefoglaló tervezet készítését sürgetik. Steltzer különösen a reális szempontok figyelembevételét hangsúlyozza. Abban a véleményben van, hogy nagyobb mértékű települést csak úgy lehet végrehajtani, ha a mezőgazdálkodás kifizeti magát. Először tehát olyan viszonyokat kell teremtenie a kormánynak, amelyek egy ilyen irányú gazdálkodást lehetővé tesznek. Nohl a meginduló kultúrmunka megfelelő előkészítésére olyan memorandumot kíván szerkeszteni, amely egyrészt tiszta képet nyujt a jelenlegi helyzetről s a meglevő kezdeményezésekről, másrészt olyan alaposan kidolgozott munkatervet tartalmaz, amely szemléltetővé teszi a különböző erők egységes kultúrmunkára történő összefogását. A kivitelben távoltartandónak ítél

minden élettelen bürokráciát és olyan állami megbízottra ruházná az intézkedési jogokat, aki képes volna a különböző hivatalok közt összekötő kapocsként szerepelni.

Ismételten hangoztatják, hogy a település nehézségei és nyomorúságai elsősorban a művelődés útján szüntethetők meg. Meg kell gondolni, hogy a telepesek ki vannak szakítva régi környezetükből, rokonaik, szomszédaik, barátaik köréből. Ki vannak téve a legsúlyosabb gazdasági nyomásnak. Szerencsétlenség vagy betegség esetén ott állnak minden támasz nélkül. Szinte vissza kell menniök a művelődés korszakának kezdetére, a kenyérsütéstől kezdve mindent maguknak kell végezniök. Ahhoz, hogy ezek az emberek itt meghonosodjanak, új hazát találjanak s összeolvadjanak egy nagy áldozatos érzésben a földjükkel, kultúrát kell számukra teremteni, amely nem engedi őket szétzilálódni, összekapcsolja és egybeforrasztja őket, segít kialakítani bennük a közös sors érzetét, szellemi erővel tölti meg őket s kedélyt varázsol a lelkükbe. E mellett konkrét pedagógiai feladatokkal is kell számolni. Szükséges, hogy a települési munkálatok teljesen az adott helyzet ismeretén alapuljanak. A földműves ifjak általában rendelkezni fognak a megfelelő képességekkel. De nem minden körülmények közt áll ez azokra a munkásokra, akik egyébként talán ügyesek, de nem volt alkalmuk a mezőgazdasági munka természetével megismerkedni. Ezekkel tehát el kell sajátíttatni a hiányzó képességet.

Ennek a sokrétű feladatnak a végrehajtása a mai német szociálpolitika egyik legnagyobb célkitűzése. Az Ostmarkenwoche előadásai azt a különválasztást, amelyet egyesek hangoztatni szeretnek, hogy t. i. első a gazdaság s csak azután jön a kultúra, helytelennek bélyegzik. Véleményük szerint csak a kultúra és ennek szellemisége adja meg azt a mozgékonyságot, bátorságot és kedélybeli erőt, amelyek magát a gazdálkodást is lehetővé teszik. A kettőről tehát egyidejűleg kell gondoskodni. Ez a meggyőződésük mindazoknak, akiknek némi ismeretük van az emberi lélekről.

Az utóbbi kérdés tisztázásában fontosnak tartja Nohl egyrészt a szellemiség, másrészt a nemzetnevelés helyes értelmezését.

A szellemiségnek két fajtáját különbözteti meg: az egyiket *faustinak*, a másikat *idillinek* nevezi. Az előbbit a nagy német klasszikus irodalom képviseli a művészetekkel és tudományokkal együtt, amelyek az ifjút kiemelik a család szűk köréből, hogy a nagy történelmi világgal kössék össze. Ezzel szemben az idilli kultúra lényege a tömegek millióinak minden nagyobb lelki hullámzástól mentes, békés családi élete, a mindennapi kicsinyes és szürke, de meghitt és meleg nyárspolgári életforma, amelynek feje, intézője és kormányzója az édesanya. Ebből a körből nő ki a feltörekvő ifjú is, hogy egyideig a fausti szellemiség részese legyen s később újra visszakerüljön a családi élet egyszerű, de tiszta légkörébe, amelyre az anya egyénisége és tevékenysége nyomja rá a bélyegét. Amint Hagedorn, Voß, Jean Paul stb

működése mutatja, ennek a világnak is megvan a maga irodalma, amelynek melegsége és hatása alól a legnagyobb fausti szellem se vonhatta ki magát. Bizonyítja ezt Goethe Hermann és Dorottyája.

A fausti szellemiségnek nemzetnevelő jelentőségét Fichte öntötte pedagógiai formába a 19. század elején. Fichte ki akarja emelni az ifjút a családból s teljesen elszigetelt szellemi környezetben, internátusi rendszer szerint akarja állampolgárrá nevelni, hogy távol legyen a mindennapi élet kicsinyes gondjaitól és törekvéseitől s teljesen a közösségnek szentelhesse magát. Viszont az idilli világ szellemiségének pedagógiai kifejezését Pestalozzinál és Fröbelnél találjuk. Amannál Gertrud otthonának megmintázásában mint irodalmi alkotást, emennél a kisdedóvóban mint reális intézményt. Mindketten meg vannak győződve, hogy a nemzeti kultúrát csak alulról kiindulva lehet felépíteni. Ennek pedig legfőbb hordozója a család, illetve a nő, akiben rendes körülmények közt mindig több a valóságérzék, mint a férfiban, mert ennek elgondolásai bizonyos tekintetben mindig a jelen felett lebegnek. A férfi ott is romantikus, ahol a nő úgy szerepel, mint a szenvedés józan hordozója.

Nohl szerint eddig az volt a baj, hogy a népművelésnek majdnem minden kísérlete Fichte elgondolása szerint felülről történt. Abból a bonyolult problematikából indultak ki, melyet az élet a maga sokszoros összetettségében vet fel. Elméletekkel és megvitatásokkal akarták a szellemiséget fejleszteni. Szó sincs róla, erre is szükség van. De kizárólag ezzel nem lehet beérni, mert ez a módszer nem képes lenyúlni a nép lelkének mélységéig.

Ezekből a tényekből tehát le kell vonni a tanulságokat, mikor a keleti német kultúra kiépítéséről van szó. A valóban hathatós kezdeményezés csakis a családnak sokkal életszerűbb szellemiségéből indulhat ki. Annak a kultúrának és erőnek a kifejlesztésén kell a munkát kezdeni, amelyet az egyszerű családi környezet s az otthon közvetlensége sugároz ki magából.

Mivel a keleti kérdés nemcsak helyi, hanem egyetemes nemzeti érdekű is, ezért a végső cél olyan nemzetpedagógiai mozgalom kialakítása, amelyben a népművelés valamennyi erőeleme összetalálkozik, hogy az itteni társadalmi életet formálja s az anyagi lét biztosítása mellett szellemi fegyvereket adjon az emberek kezébe az élettel való küzdelem megharcolására. Nohl szerint nem elég, ha az egész németség egynek tudja magát, hanem ezt az egységet éreznie és látnia is kell. A német népben különben is megvan a hajlam a széttagolódásra. Ritkán akad olyan gondolat, amely őket közös munkába tudná egyesíteni. Most ilyen kivételes, nagy, történelmi jelentőségű eszmének látszik a német műveltség kiépítése keleten. A helyi cél éppúgy, mint az egyetemes, csak úgy érhető el, ha ez a kiépítés mindenütt a Fröbel- és Pestalozzi-féle elvek szerint, alulról felfelé haladva történik.

Mindebből következik, hogy a keleti részeknek s velük

együtt az egész birodalomnak lehető agrárizálása a német népnevelés jelentős átalakítását kívánja. Az átalakítás lényegét az újabb német pedagógia abban látja, hogy olyan rendszer általánosítását sürgeti, amely már számol a falusi iskola sajátos jellegével s ennek megfelelően közelebb hozza azt a természethez.

Ama neveléstervezetek közül, amelyek már ilyen alapon akarják a keleti kérdés egész komplexumát megoldani, reális felfogásuk alapján különösen kiemelendő a Nohl- és a Steltzerféle. Nem befejezett és hiánytalan egészek ezek, hanem olyanok, amelyek még csiszolásra, összeegyeztetésre, kiegészítésre várnak. De így is megvan az értékük.

Nohl művelődési tervezetének legfőbb pontja: bizonyos időn belül a keleti határon ezer ifjúsági otthon *(Jugendheim)* létesítése. Ezek útján akarna e kultúrában szegény területekbe erőteljes szellemi energiát befecskendezni. Ezekből az ifjúsági otthonokból kerülnének ki azok az agyak és szívek, amelyek Németország különböző vidékeiről származva, „a nagykiterjedésű haza magasabbrendű életét transzformátorokként tették és segítséggé alakítanák át". Az a műveltség, amelyhez ezek útján jutna a nép, a szó szoros értelmében magából a nép hivatásából és lelkéből sarjadna ki. Igazi társadalompedagógiai műveltség volna ez, a mindennapi élet szellemivé tétele. Ez az ifjúsági otthon volna az a sejt, amelyben helyet találna a serdülők lelki gondozásának feladata, a falusi továbbképző és a népfőiskola, főként pedig az otthon szíve: a kisdedóvó. A kapcsolatot a rendes népiskolákkal természetesen fenntartaná. A családi szervezetnek megfelelően az otthonok vezetői nők volnának, akik az anyai tanácsadást is vállalnák. Szoros egységbe fognák őket a kerületi vezetőnők, ezeket viszont egy központ irányítaná, amely ébren tartaná bennük az összetartozandóság érzetét, személyes ellenőrzésével, tanácsaival, ösztönzésekkel s egy folyóirattal támogatná őket. Az anyának a családban viselt szerepénél fogva legfontosabbnak ítéli Nohl a női műveltségnek megfelelő irányú fejlesztését az említett Pestalozzi—Fröbel-féle elgondolás alapján. Így lehetne elérni a nők gazdasszonyi kiképzésének intézményes megszervezését is, amely ma a fiúké mellett alig jöhet számításba.

Az ilyen nagyszabású teljesítményhez szükséges erőkben a németség nem szenved hiányt. A nemzeti lelkesedéstől áthatott kiváló egyének egész sora áll rendelkezésre. Csak a falusi továbbképző és a háztartási iskolánál mutatkozik bizonyos nehézség, amennyiben itt még kevés a kellő számban kiképzett munkaerő. De itt is lehet a dolgon segíteni az állásnélküli tanerők átképzésével. A mai elhelyezkedési nehézségek mellett sokan a legnagyobb készséggel vállalkoznának erre. Különösen az ifjabb nemzedékre hívja itt fel a kormány figyelmét.

De a nők nevelő támogatását magukon a telepeken, a telepítéssel járó gazdasági természetű nehézségek leküzdésére s a telepesek munkájának minél nagyobb sikere érdekében is fel

akarja Nohl használni. Így művelődéstervezete a szó legnemesebb értelmében vett nemzetpedagógiai szervezetnek a tervévé szélesül. Minden telepre egy segítőnőt (Siedlungshelferin) állít be. Ilyen segítőnőkkel 1932 nyarán Köslin-kerületben már tettek is a németek kísérletet, de Nohl rendszeressé kívánja tenni alkalmaztatásukat. A segítőnő az asszonyoknak összes gazdasági természetű teendőikben tanácsal szolgál, időnkint leveszi vállukról a gyermekápolás gondját, fejleszti a szomszédi viszony kialakulására alkalmas társadalmi erőket, betegeket vigasztal s az anyák összejövetelei, valamint a gyermekünnepélyek útján bensőséget, melegséget és kedélyt igyekszik az egyszerű családok életében meggyökereztetni. Különösen fontos feladata volna, hogy az asszonyokat, leányokat a házi, főként kerti gazdálkodás titkaiba beavassa. Ez ugyanis keleten a mezőgazdasághoz viszonyítva nem mellékes, hanem jelentőség tekintetében közvetlenül a mellett áll. A mezőgazdaságot azért űzik, hogy a házi gazdálkodást, amely itt a földműves családok megélhetésének alapja, sikerrel folytathassák. Egyszóval a segítőnők a településsel járó munkálatok minden mozzanatát kezdettől fogva átélnék a telepesekkel együtt. Összetartaná őket egy főtanácsadónő (Hauptberaterin), aki megszabná a munkák végzéséhez szükséges irányelveket s gondoskodnék arról, hogy a telepsegítőnők működésében egyöntetűség és összhang uralkodjék.

Arra a kérdésre is megadja Nohl a feleletet, hogyan kapcsolódjék bele a főiskolai ifjúság ebbe a nagyarányú mozgalomba.

Ötféleképen veheti ki részét a közös munkából. 1. Aki csak teheti, utazzék keletre s legalább is néhány féléven át ott folytassa tanulmányait. De ne maradjon csak Königsbergben, az egyetem székhelyén, hanem járja be a falvakat s igyekezzék megismerni az embereket. Szünidőben pedig dolgozzék velük együtt a szántóföldön s vegye ki a részét mindenféle népművelő munkából. 2. Aki maga nem utazhat oda, az igyekezzék megismerkedni az ottani feladatokkal és saját szaktudományának keretein belül maradva, irányítsa oda tanulmányait, hogy — amennyiben lehetséges — ott vállalhasson később hivatalt. 3. További lehetőség a folyamatban levő teleprendezési munkákban való részvétel. 4. Lépjen összeköttetésbe valamelyik magánosan küzdő családdal; esetleg lakjék valamely telepesnél, segítsen neki az aratásban s tartsa fenn vele később is az ismeretséget, küldjön neki könyveket, olykor egy-egy ruhadarabot, gyermekeinek játékszert s így törekedjék a családnak örömet szerezni. Ilyen gyámkodó szerepet nemcsak egyesek, hanem testületek is vállalhatnak. Működésüknek az az eredménye lenne, hogy ilymódon egy családot vagy egész falut odakapcsolnának a szellemi Németországhoz s megerősítenék bennük azt a tudatot, hogy nincsenek magukra hagyatva. 5. Végül az utolsó lehetőség, hogy az ifjú maga is telepessé lesz. Az igazi férfiú számára megvan itt annak a lehetősége, hogy boldogulásához szerény, de biztos alapot teremt-

sen anélkül, hogy a proletariátusba süllyedne. Hiszen fenntarthatja a kapcsolatot szülőföldjével s új otthonát környezete számára a szervezet támogatásával a szellemi élet színhelyévé avatja. Azzal természetesen tisztába kell jönnie mindenkinek, hogy a romantikáról le kell mondania, keményen meg kell fognia a dolog végét, különösen pedig derék feleségnek kell az oldala mellett állnia, mert erre háramlik itt a tehernek legsúlyosabb része.

Steltzer kétféle kiképzést különböztetne meg. Az egyiket azok részére, akiknek főhivatásuk volna a mezőgazdaság. Ennek tárgyai volnának: a lelki gondozás mellett a gazdasági és állampolitikai összefüggések megértetése s a készség felkeltése az iránt, hogy a részvevők képesek legyenek a nép összeségének szolgálatára; ehhez csatlakoznék a sportszerű kiképzés, népzene és kézügyességre való oktatás. A másik irányú kiképzés azoknak szólna, akik a földgazdálkodást csak mellékhivatásként, tehát házi vagy kerti gazdálkodás formájában űznék, ellenben főhivatásuk, a kormány iparáttelepítő politikájának megfelelően, valamely keresett iparág űzése volna. Ez a kiképzés természetesen már magasabb színvonalú tanfolyamokon történnék.

Steltzer, Nohltól eltérően, az egész hatalmas szervezet adminisztrációjának tervezetét is megrajzolja. Idevonatkozó javaslatait tíz pontban foglalja össze. 1. Az egész feladat legfőbb felelős tényezője és irányítója a birodalmi kormány. 2. A munkaszolgálat felelős tényezője a földet igénylő önkéntes vállalkozók szervezete. 3. A munka irányításában az állam ténykedését realizálná egy Tanács, amely az igénybeveendő gazdasági szakértők, pedagógusok és az érdekelt munkások köréből kerülne ki. 4. A telepesek munkájának irányítása egyelőre ideiglenesen a telepítési és a munkavállalási mozgalom személyiségei révén történnék, később pedig végérvényesen a kialakítandó kormányzati szerv útján. 5. Külön albizottságok állanának rendelkezésre azokon a vidékeken, illetve kerületekben, ahol a szervezet helyi berendezkedései vannak. 6. A feladat legfőbb terhét hordozó állam teendői: földszerzés az egyes vidékeken, berendezési hitelek kieszközlése s a gazdasági ellenőrzés. 7. A munkaszolgálat felelős tényezőjének feladatai: a telepítéssel kapcsolatos intézmények belső megszervezése. 8. A munkálatot irányító legfőbb felelős tényezőnek, vagyis a birodalmi kormánynak és a munkaszolgálatért felelős tényezőnek, vagyis a telepesek szervezetének közös feladatai: a legfelsőbb pedagógiai vezetésre vonatkozó rendszabályok alkotása; a szükséges intézmények létesítése a vezetők, valamint a különböző rendű tanerők kiképzésére. 9. Pénzügyi ellátás: folyó költségekre szolgálna a fejenként és munkanaponként számítandó 2 márka; szervezési költségekre minden telepestől évenként 20—30 márkát vonnának le; berendezési hitelek különleges követelmény és jóváhagyás szerint; földszerzés évjáradék fejében. 10. A telepesképző tanfolyamok időtartama: legalább is félév, de ha lehet, egy teljes év.

Ami Nohl és Steltzer elgondolásaiban leginkább figyelemre-

méltó, az, hogy megoldási módozataikban összeolvadnak mindama problémák megoldási kísérletei, amelyek időszerűségüknél fogva ma úgyszólván minden országot foglalkoztatnak. Ilyenek: a gazdasági nyomorúság és autarchia, a munkanélküliség, az agrárizálás, az ifjúság elhelyezkedése, a vitássá vált női hivatás, a helyes népművelés, nemzeti misszió stb. Ki tudja, talán e mozgalomnak a mélyén már ott vajúdik az új életforma, amely majd az önző tőkét igazi rendeltetésére szorítja s helyébe mindenütt, ahol emberről van szó, a lélek és szellem magasabb értékeit fogja trónra emelni!?

BARANKAY LAJOS.

A TEHETSÉG MEGÁLLAPÍTÁSÁNAK PROBLÉMÁJA.

1. Az emberismerés, magunk és mások hajlamainak, tehetségeinek minél mélyrehatóbb és minél exaktabb megismerése nemcsak az öncélú elmélet számára csábítóan érdekes probléma, hanem gyakorlati szempontból is sokszor döntő jelentőségű. Mi vagyok én, milyenek az én gyermekeim, tanítványaim, munkatársaim és alkalmazottaim, miféle hajlamok, tehetségek rejlenek bennük, mi várható egyes személyektől? E kérdésekre a legrégibb idők óta keressük a minél pontosabb és minél hamarabb megadható feleletet, napjainkban pedig egyik legaktuálisabb, valósággal divatos problémává lett a tehetség vizsgálata. Elsősorban a *pszichiátria* (Rieger, Kraepelin, Ranschburg stb.) és a *gyógypedagógia* (Binet, Simon és mások) részéről merült fel újabb törekvés abban az irányban, hogy egységes, objektív és exakt módszerrel állapítsák meg a beteges és gyengeelméjűek szellemi életének egyes defektusait. Majd a különböző irányú és fokú normális és kiváló tehetségek kiválogatása céljából is kerestek ilyen módszereket, hogy mindenkit olyan iskolába juttassanak, amely a legkevesebb idő-, pénz- és energiapazarlással az optimumot nyujtja neki (Stern, Claparède, Moede, Piorkowski stb.). A modern pedagógia ugyanis arra törekszik, hogy mindenkinek ne csak ruhája, cipője, hanem iskolája is „mérték után szabott", vagyis tehetségeinek ideálisan megfelelő legyen. A minden téren szükségesnek mutatkozó racionalizálás is megkívánja, hogy a szellemi és anyagi energiákkal egyaránt észszerűen takarékoskodjunk. Végül pedig a modern társadalmi életnek ma már úgyszólván mindenütt demokratikus berendezettsége lehetővé teszi, hogy kiki tehetsége szerint kapjon szerepet a társadalomban. Ehhez azonban szükséges, hogy kinekkinek tehetsége objektív, megbízható módszerrel jó előre megállapíttassék. Se tehetségek ne heverjenek parlagon, se erejét meghaladó szerephez ne jusson senki, hanem mindenki a maga helyére! Így a *pályaválasztás* kérdésével kapcsolatban is felmerült az exakt tehetségvizsgálat szükségessége.

Kérdés azonban, eljutottunk-e már olyan módszerhez, melylyel a tehetséget kielégítő pontossággal megállapíthatjuk? És egyáltalán mekkora exaktság várható e téren? Nincsenek-e olyan elvi nehézségek, melyek most és a jövőben is kilátástalanná tesznek teljesen exakt módszert? E kérdésekkel szándékozom a következőkben foglalkozni.

2. E kérdések eldöntéséhez mindenekelőtt a *tehetség mibenlétének* nem éppen egyszerű problémáját kell megoldanunk. Hiszen e téren még kifejezéseink is meglehetősen határozatlanok, többértelműek. E problémával azonban e helyen a rendelkezésre álló keretek miatt kénytelen vagyok sommásan végezni.[1]

Egy egyszeri teljesítmény, aktus, lelki folyamat vagy jelenség önmagában még nyilván nem adja magát a tehetséget. Így például a helyes felelet egy adott kérdésre önmagában még nem a tehetség, sem annak kétségtelen jele. Hiszen lehetséges, hogy e feleletet az illető csak másoktól eltanulva értelem nélkül utánamondja. De nem azonosítható a tehetséggel valamely teljesítménynek, például egy matematikai műveletnek vagy idegennyelvű fordításnak elvégzésére való állandó képesség,[2] készség vagy tudás sem, mely megfelelő tanulás, gyakorlás, környezethatás következtében kialakult. Hiszen ugyanaz a képesség, készség, tudás kialakulhat igen különböző tehetségek mellett is. Az ilyen képességre vonatkozó diagnózis önmagában még nem prognózis arra nézve, hogy a jövőben milyen képesség alakulhat még ki az illető egyénben.

E képességek ugyanis többféle belső és külső fejlesztő tényező, kor, tanulás, gyakorlás, környezet hatására bizonyos változáson, fejlődésen mehetnek keresztül. Azonban azt tapasztaljuk, hogy különböző egyéneknél ugyanazon fejlesztő tényezők hatására is e képességek igen különbözően fejlődhetnek, például ugyanolyan életkor, tanulás, gyakorlás mellett is az egyik jobban megtanul számolni vagy zenélni, mint a másik. E különbség nem magyarázható semmiféle külső tényezőből, hanem csak az egyénnel eredetileg adott belső hajlamból. Mivel pedig e hajlam nem származhat külső tényezőkből, nyilvánvaló, hogy mindenkivel veleszületik, elődeitől öröklődik. *Ezt az öröklött hajlamot nevezzük tehetségnek.*

A tehetség ezek szerint az átörökléssel egyszeri adottságként egyszersmindenkorra adva van, azt megváltoztatni, abból elvenni vagy hozzáadni nem lehet. Azonban a tehetségnek mint hajlamnak kifejlődése, megnyilvánulása a ráható külső és belső fejlesztő tényezők szerint igen különböző fokot érhet el. Ezt a bizonyos fokig kialakult tehetséget vesszük a mi elnevezésünk szerint (jobb kifejezés híján) képességnek, mely közvetlenül képessé tesz bennünket bizonyos teljesítményre. Vagyis *a tehetség elsődleges, a képesség másodlagos diszpozíció.*

[1] Részletesebben egy készülő nagyobb munkámban foglalkozom e kérdéssel.
[2] W. Stern a tehetséget és a képességet *Fähigkeit* és *Fertigkeit* néven különíti el egymástól (Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. 3. Auflage. Leipzig, 1922, 17. l.).

A tehetség számunkra közvetlenül meg nem ragadható, hanem csupán valamely teljesítmény. A teljesítmény azonban nemcsak a tehetségtől függ, hanem az életkorral járó érettségtől, neveléstől, tanulástól és egyéb környezethatástól, továbbá a pillanatnyi lelkiállapottól, érzelmi és akarati tényezőktől, fáradtságtól stb. Mindezen tényezők szorzataként vagy vektoriális eredőjeként foghatjuk fel a puszta teljesítményt. Ebből pedig a puszta tehetséget csak akkor tudnók pontosan megállapítani, ha egyéb tényezők hatását pontosan le tudnók számítani a puszta teljesítményből.

Itt természetesen nem lehet szó abszolút mértékről, mert hiszen sem a tehetség, sem a fejlesztő tényezők legtöbbje számára nem állapíthatunk meg abszolút mértékegységet. Csupán relatíve, más személyekhez vagy az átlaghoz viszonyítva beszélhetünk ezeknek kisebb-nagyobb mértékéről. Így a tehetségnek is csak relatív, másokéhoz viszonyított mértékét kereshetjük, mégpedig legegyszerűbben azon esetben, amikor a többi tényezők többé-kevésbbé egyenlők, vagyis az egyenlő korú, egyenlő tanulmányokat végzett, egyenlő gyakorlaton átment, egyenlő környezethatásban levő egyének teljesítményének összehasonlításánál. A többi tényezők egyenlősége esetén ugyanis a teljesítmények különbsége egyedül a tehetség különböző voltára vezethető vissza. De ilyen kedvező helyzet legfeljebb az egy családban nevelkedő, egynemű ikreknél adódik, akik egyúttal a legvilágosabban igazolják a tehetség örökölt voltát. Legtöbbször azonban olyan egyének tehetségét kell megállapítanunk, akiknél az egyéb tényezők kisebb-nagyobb mértékben eltérők vagy éppen ismeretlenek. Milyen módon juthatunk ezeknél is lehetőleg exakt eredményhez?

3. Régi, hagyományos és a gyakorlatban ma is legtöbbször alkalmazott eljárás erre nézve a *szubjektív becslés*, illetve az ugyancsak szubjektív becsléssel megállapított iskolai eredményből, a bizonyítványból való következtetés. Az iskolai bizonyítvány alapján döntenek legtöbb esetben ma is az egyén életsorsáról az iskola vagy életpálya megválasztásában és általában mindazon esetekben, ahol a tehetség alapján kell dönteni. Csakhogy az iskolai eredmény a tehetségen kívül számos egyéb tényezőtől is függ és a szubjektív becslésnek is sok tökéletlensége van. Ezért két egyforma iskolai bizonyítvány, főleg ha különböző iskolákból vagy bizottságoktól származik, még nem feltétlen bizonyítéka a tehetségek egyenlőségének is. És így sokszor nehéz probléma, hogy valamely életbevágóan fontos döntés a több, egyforma bizonyítvánnyal rendelkező egyén közül melyikre essék. Ezért régóta kerestek olyan objektív mértéket, mely rövid idő alatt és az értékelő egyéntől függetlenül ad bárki tehetségéről olyan adatokat, amelyek a legszélesebb körű összehasonításban is megbízhatóan alkalmazhatók.

Ilyen objektív mértéket először is a testi adottságok terén kerestek, mivel ezek mindenkitől könnyen, rövidesen és kétség-

telenül megállapíthatók. A legrégibb ilyen irányú kísérletet a különböző fiziognómiai elméletekben találjuk, melyek egyes arcvonásokból, mimikából iparkodnak az arcon tükröződő lelki sajátságokra következtetni. Azonban ez az elmélet, melynek alapja már Aristotelesnél megtalálható, főleg pedig Lavater híres fejtegetései óta talált számos követőre, nem tud semmi határozott, objektív ismertetőjegyet adni a tehetség felismeréséhez. Legfeljebb szubjektív összbenyomás alapjául jelentkezik a rendkívül nagyfokú intelligencia vagy a gyengeelméjűség többékevésbbé határozottan az arckifejezésben is.

Elég régi az a törekvés is, melyet először Gall frenológiájában találunk, hogy az agyvelő, illetve az ezt burkoló koponya alkatából következtessünk bizonyos tehetségekre. Ha van is valamilyen kapcsolat az agyvelő és a tehetség között, ezt a bonyolult összefüggést a frenológia naivul egyszerűsítve gondolja. Azok a ma még elég kezdetleges megállapítások, amelyeket közvetlenül az agyvelőn végezhetünk, legfeljebb csak utólag, a halál után igazolhatják valakinek tehetségét. Egyéb testi vizsgálatok pedig, mint a koponyaméretek, a belső szekréciós mirigyek, konstitúció és faji jelleg, ha mutatnak is bizonyos korrelációt valamilyen tehetséggel, ez legfeljebb a statisztikai átlagra vonatkozik, amelyből vajmi nehéz volna egy meghatározott egyén tehetségeire következtetnünk. Ugyancsak bizonytalanok a grafológia megállapításai is.

Újabban a modern átörökléstan mutat ki szorosabb összefüggést az elődök és az utódok tehetsége között (Galton, Lenz, Peters stb.), aminek alapján lehetséges bizonyos prognózis a még meg sem született egyének tehetségére nézve is. Az átörökléstani vizsgálatok kétségtelenül sok értékes támpontot nyujthatnak a tehetség megállapításához, amit az újabb tehetségvizsgálatokban még kellően nem értékelnek. Az átöröklés alapján azonban mindenkor csak bizonyos valószínűséggel mondhatunk prognózist az utódok tehetségéről. Ehhez is már kellő pontossággal ismernünk kell az elődök tehetségét, amit így végül kénytelenek vagyunk valami más módszerrel megállapítani.

4. A mult század vége óta mindinkább *pszichológiai kísérletekben* keresik azt a biztos objektív módszert, mely az egyéni tehetségeket exakt módon feltárja. Először Rieger würzburgi pszichiáter alkalmazott 1885 óta tisztán pszichológiai feladatokból, ú. n. tesztekből álló vizsgálatsorozatot felnőtt páciensek intelligenciájának vizsgálatára. Majd Binet és Simon együttesen állítottak össze szinte korszakalkotó jelentőségű tesztsorozatot a gyermekek intelligenciakorának megállapítására. Ezt csakhamar többen átdolgozták különböző országok viszonyaihoz alkalmazva.[3] Majd az utóbbi évtizedek folyamán a teszteknek és tesztsorozatoknak szinte megszámlálhatatlan sokasága keletkezett, amelyeket a legkülönbözőbb tehetségvizsgálatokra iparkod-

[3] Nálunk Éltes Mátyás: A gyermeki intelligencia vizsgálata. 1914.

nak alkalmazni. Főleg az amerikai Egyesült Államokban keletkezett lázas mozgalom e módszer körül, amelyet szinte a tehetségmérés csalhatatlan módszerének tekintettek. Az iskolákban mindent tesztekkel iparkodnak megállapítani és a tesztelést már szinte önmagáért csinálják, hogy ezáltal az iskolának „modern" jellege legyen. Így Amerikában a tesztelés egy bonyolult tudománnyá alakult, melynek az egyetemeken külön tanszéke is van.[4]

Egyúttal sok vita is keletkezett a tesztvizsgálatok értéke körül. Egyesek, mint Binet és Simon, Moede és Piorkowski igen optimista véleménnyel vannak a tesztekről, sőt egyes amerikaiak megfelelő tesztek útján a tehetséget szinte tökéletes exaktsággal megállapíthatónak tartják. Mások, mint William Stern, Claparède, már mérsékeltebb igényeket támasztanak a tesztekkel szemben. De vannak olyanok is, kik a teszteket teljesen hasznavehetetleneknek tartják. A kevésbbé tájékozott nagyközönség pedig — és ide sorolható a gyakorlati pedagógusok legnagyobb része is — vagy szinte vak bizalommal van e tesztek iránt, vagy lekicsinylő bizalmatlansággal vélekedik róluk, a nélkül azonban, hogy akár egyik, akár másik véleményt kellően meg tudná okolni. Vizsgáljuk tehát, hogy elvileg mit, mekkora exaktságot várhatunk egyáltalán a tesztvizsgálatoktól.

5. A *tesztvizsgálatok* kétségtelen előnye, hogy rövid úton, egyszerű és gyors eljárással összehasonlítást, tájékoztatást nyerhetünk különböző egyének tehetségéről. Azonkívül a tesztekkel mind az alkalmazásban, mind az értékelésben nagyobb objektivitás érhető el, vagyis a tesztvizsgálat kevésbbé függ a vizsgáló és értékelő személytől, illetve annak szubjektív felfogásától. Éppen ezért a különböző egyénektől végzett vizsgálatok egymással objektív alapon összevethetők, közös nevezőre hozhatók. A tesztekkel így több ezer személyt is egységes alapon vizsgálhatunk meg, ami szubjektív becsléssel lehetetlen volna.

Ezenfelül a tesztvizsgálatokban pontosabban megállapíthatjuk, hogy tulajdonképen milyen tehetséget vagy tehetségmozzanatot mérünk. Az összetett tehetség, pl. valamely életpályára való alkalmasság a tesztekkel tényezőire bontható, illetve összetevőiben vizsgálható. Viszont valamely szellemi defektus jelentkezése esetén a tesztek útján határozottabban megállapíthatjuk, hogy a szellemi életnek mely mozzanatában mutatkoznak hiányok, zavarok, vajjon pl. az emlékezet, a figyelem vagy más tényező zavarából fakad-e az elégtelen szellemi működés.

A tesztvizsgálatokban könnyebben ki lehet küszöbölni a tehetséget fejlesztő egyes tényezőknek, pl. a tanulásnak, gyakorlásnak, környezethatásnak sokszor jelentékeny különbségét. Ezért a tesztvizsgálat megbízhatóbban tájékoztat bennünket egyébként teljesen ismeretlen egyének tehetségéről is. Végül a tesztvizsgálatoknak az eredménye számokkal is könnyebben kifejezhető, ami nagyban megkönnyíti az összehasonlítást.

[4] V. ö. Baranyai Erzsébet: Az amerikai tesztekről. Magyar Paedagogia, 1930, 7—8. sz.

Természetesen nem akármelyik teszt rendelkezik egyaránt mindezekkel az előnyökkel. Ezért ha a tesztvizsgálatot nem csupán játékból, magunk vagy mások szórakoztatására végezzük, hanem komoly, felelősséggel járó tudományos vagy gyakorlati eredményt akarunk elérni, akkor nagy gondossággal, körültekintéssel kell eljárnunk az alkalmazandó tesztek megválogatásában. Valamely teszt használhatóságának ugyanis sokféle követelménye van és csak gondos előkészület és kipróbálás után lehet megállapítanunk, hogy a választott teszt valóban nyujtja-e kellő mértékben a tesztvizsgálatok fenti előnyeit. Tehát minden tesztvizsgálatot tulajdonképen magának a tesztnek vizsgálatával kell kezdenünk (Claparède: *tester les tests).*[5]

Most azután felvetődik az a kérdés, vajjon lehetséges-e valamely ideális tesztsorozattal a tehetséget valóban exakt módon mérni, lehet-e minden kétséget kizáró prognózist adni, mely matematikai vagy természettudományi pontossággal megállapítja az egyes személyek hajlamait, jelen és jövendő teljesítőképességeit. Lehet-e a szellemi fejlődést is olyasféle differenciálegyenlettel pontosan előre megadni, mint az anyagvilág változásaira nézve teljes exaktsággal tehetjük?

6. Ilyen csodaszernek, sajnos, a teszteket sem tekinthetjük, nemcsak a mai fejletlen tesztvizsgálatok mellett, hanem bármilyen fejlett, ideális tesztsorozatok esetén sem. Ennek ugyanis egy sereg elvi és gyakorlati akadálya van, melyek egyrészt mindenféle tehetségvizsgálatnál felmerülnek, másrészt pedig éppen a tesztvizsgálat hátrányai.

Egyik legfőbb akadálya a tesztvizsgálatok természettudományi exaktságának a lélek és az anyag sajátságai között fennálló alapvető különbség, mely már eleve lehetetlenné tesz a lélekre vonatkozólag olyan exakt megállapításokat, amilyenek az anyagvilágra nézve elvileg mindig elérhetők.

Minden teszt reakció-teszt oly értelemben, hogy mindegyikben valamely feladatra kell többé-kevésbbé meghatározott teljesítménnyel reagálni. E szellemi reakció azonban nem szükségképeni, mint az anyagnál. A lélek nem kényszerül egy meghatározott szellemi reakcióra, hanem azt önként, szabadon végzi. Bizonyos maximális teljesítményen túl képtelenek vagyunk ugyan a tesztre reagálni, de ezen maximum alatt szabadon fejthetjük ki a legkülönbözőbb fokú teljesítményt. Ezért ha pl. egy elismerten tehetséges egyén be akarja bizonyítani, hogy a tesztek mily kevéssé mutatják az ő tehetségét, ez könnyen sikerülhet neki.

A tesztvizsgálatok alapján tehát csak akkor következtethetünk a vizsgált egyének relatív tehetségére, ha mindegyik a tőle telhető maximális teljesítményt fejti ki. Ez azonban sokféle külső és belső tényezőtől függ. Hiszen rendes körümények között nem

[5] A tesztek egyes fajairól és a jó teszt kellékeiről v. ö. *A tehetségvizsgálat módszereiről* c. *A cselekvés iskolája* folyóirat II. évf., 3—4. számában megjelent cikkemet.

törekszünk ilyen maximumra, pl. a figyelem, az emlékezetbe vésés vagy a kombinálóképesség maximumának kifejtésére. Ezt csak valamilyen rendkívüli esetben iparkodunk elérni, egyébként pedig megelégszünk az adott helyzethez és körülményekhez képest teljesítőképességünk kisebb-nagyobb fokával. Ha tehát a vizsgált egyén nem tudja, hogy tehetségvizsgálaton megy keresztül, nem is igyekszik a tőle telhető legjobbat produkálni. Ha viszont abban a tudatban van, hogy most egy rendkívüli vizsgálat előtt áll, ez könnyen elfogódottá teszi, ami egyes személyeket és bizonyos teljesítményeket kedvezően befolyásol, másokat azonban kedvezőtlenül. Vannak, akiket egészen rendkívüli teljesítményekre sarkal, míg másokat az átlagteljesítmény kifejtésében is zavar, feszélyez.

De egyéb, sokszor megmagyarázhatatlan tényezők is befolyásolhatják az egyén pillanatnyi diszpozícióját, teljesítőképességét. Egyik nap emlékezetünk meglepően friss, figyelmünk koncentráltabb, másnap sokszor megmagyarázhatatlanul szórakozottabbak, feledékenyebbek, fáradékonyabbak, általában indiszponáltak vagyunk. Az ilyen szellemi változékonyság vagy állandóság személyenkint és szellemi tevékenység szerint igen különböző lehet. Vannak állandóbb személyek, de vannak olyanok is, kiknek teljesítőképessége szinte szeszélyes változásokat mutat. Ugyanígy vagyunk a különböző tevékenységekkel is. Rendszerint éppen az alacsonyabbrendű lelki tevékenységek, pl. az érzékelés a relatíve állandóbbak (Lipmann). Így aztán elvileg mindig számolnunk kell azzal a zavaró körülménnyel, hogy az egyik egyént éppen a legkedvezőbben, a másikat pedig erősen kedvezőtlenül diszponált lelkiállapotban vesszük vizsgálat alá, ami az összehasonlítást erősen zavarja.

7. Ezen a nehézségen — gondolnák egyesek — könnyen segíthetünk oly módon, hogy minden egyént egymásután többször veszünk ugyanolyan jellegű vizsgálat alá és ezek eredményének középértékét vesszük. Hiszen ezt az eljárást szokták alkalmazni a természettudományokban is, amikor egyetlen megfigyelés nem eléggé megbízható (pl. a hő mechanikai egyenértékének megállapításában). És minél több megfigyelés áll rendelkezésünkre, annál pontosabb lesz a középérték gyanánt nyert adat.

Ámde ilyesfajta eljárás alkalmazása a szellemi élet terén elvileg lehetetlen. Valamely anyagi rendszer elvileg tetszés szerint ismételten visszatérhet ugyanabba az állapotba, pl. ugyanazon hőmérsékletbe, ugyanabba a halmazállapotba vagy ugyanabba az elektromos állapotba, aminek következtében ugyanazon hatásokra ismételten egyformán reagál. Ezzel szemben a lelki élet terén az emlékezés, a megszokás és egyéb sajátlagosan lelki tényezők miatt ugyanaz az állapot sohasem térhet vissza, legfeljebb csak egyes elszigetelt, absztrakt mozzanatok, pl. érzetkvalitások jelentkezhetnek ismét azonos módon. A lelki valóságban minden tudatállapot egyedülálló, egyszeri, individuális és irreverzibilis, mert hiszen már az előbbire való aktuális vagy potenciá-

lis emlékezés is módosít minden következő lelkiállapotot. Ezért ugyanaz a hatás másodszor már nem szükségképen ugyanazt a visszahatást kelti a lelki életben. Ha pl. egy feladatot kell ismételten megoldanunk, másodszor már könnyebben, jobban, biztosabban fog ez megtörténni. Ezért a tesztvizsgálatban is lényeges különbséget jelent, hogy valamely tesztet először vagy másodszor oldunk-e meg. Némely teszt első megoldása csak hosszú, nehéz fejtörés után sikerül, másodszor pedig már készen áll emlékezetünkben a helyes megoldás. Vannak ugyan relatíve állandóbb tesztek is, melyeknek másodszori alkalmazása nem mutat annyira eltérő eredményt, azonban egyetlen teszt sincs, mely teljesen megtanulhatatlan, begyakorolhatatlan volna, mivel nincs olyan szellemi tehetségünk sem, mely a gyakorlás által ne fejlődnék.

Sőt nemcsak ugyanannak a tesztnek, hanem más, hasonló szellemi tevékenységet igénylő feladatnak gyakorlása is lényegesen elősegíti valamely teszt megoldását. Így az emlékezetnek vagy a figyelemnek bármely anyagon való gyakorlásával kedvezőbbé tesszük bármilyen emlékezeti vagy figyelem-teszt megoldásának eredményét. Ez csökkenti a paralleltesztek, vagyis az ugyanolyan jellegű és értékű, de más feladatot tartalmazó tesztek értékét is. Egyébként nagyobb számú paralleltesztek összeállítása a tesztek használhatóságához szükséges hosszú és fáradságos elővizsgálatok miatt gyakorlatilag sokszor csaknem lehetetlen.

Éppen a gyakorlatnak e nagy befolyása miatt, főleg az egyébként ismeretlen egyének vizsgálatára iparkodnak olyan teszteket alkalmazni, melyekhez hasonló feladatokkal az iskolában vagy az életben nem igen találkozunk. Ennek azonban ismét megvan a maga hátránya is. Hiszen a tesztekkel végeredményben mégis csak valamilyen élettevékenységre való alkalmasságot akarunk megállapítani, valamint az iskola is élettevékenységre akar előkészíteni és begyakorolni. Ha tehát olyan tesztekkel vizsgálunk, amelyek megoldása nem hasonlít a szokásos iskolai vagy élettevékenységhez, akkor ezzel esetleg csak olyasvalami tehetséget állapíthatunk meg, amelynek a gyakorlati élethez vajmi kevés köze van. Tehát valamely teszt megoldása vagy hasonlít valamilyen gyakorlati tevékenységhez és akkor függ ennek ismeretlen előzetes gyakorlásától, vagy pedig a megoldás a gyakorlati élettől távoleső tevékenységen alapul és akkor nincs is nagy gyakorlati jelentősége.

8. Hátránya végül a tesztmódszernek, hogy vele sok olyasmi egyáltalán meg nem ragadható, ami pedig a tehetséghez tartozik vagy vele szoros kapcsolatban van és a prognózis szempontjából nem mellőzhető. Így nem állapíthatjuk meg vele az ú. n. spontán intelligenciát,[6] mely nem csupán egy adott feladathoz keresi a helyes megoldást vagy válogat a lehetséges megoldások között,

[6] V. ö. W. Stern: Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen.

hanem a feladatot is maga keresi ki magának. Hiszen minden teszt lényegénél fogva reakcióteszt, vagyis a feladatot már készen tartalmazza. Már pedig éppen a vezetőszerepre kiválasztandó tehetségeknél az lenne egyik legfontosabb szempont, hogy az élet által nyujtott számtalan lehetséges feladat, terv, vállalkozás közül melyiket és hogyan tudja magának kiválasztani, illetve milyen feladatokat tud saját magától önmaga elé állítani.

Hasonlókép lehetetlen az érzelmi, akarati, erkölcsi hajlamokat tesztek útján kellően megállapítani. Az ilyesféle irányú tesztek vagy teljesen megbízhatatlanok, vagy tulajdonképen mást vizsgálnak. Pl. a Fernald-féle erkölcsi érzéket vizsgáló tesztek legfeljebb az erkölcsi ítélőképességet, az erkölcsi beszámíthatóságot állapítják meg. Hogy azonban az erkölcsi ítélőképesség sokszor mily távol van az erkölcsi hajlamtól, erkölcsi magatartástól, azt felesleges bővebben fejtegetni. Hasonlóképen le kell mondanunk az érdeklődési iránynak, a hivatástudatnak[7] tesztek útján való megállapításáról. A rövid, száraz, elszigetelt teszt-feladatok nem alkalmasak az ilyen emocionális élmények kiváltására. Már pedig a jövőben várható teljesítmény nem csupán értelmi hajlamoktól, intelligenciától, hanem érzelmi, akarati tényezőktől, erkölcsi jellemtől, érdeklődési iránytól is függ. Sőt éppen a nagyobbfokú teljesítmény szempontjából van ezeknek rendkívüli jelentősége. Elsősorban ezek képesítenek bennünket arra, hogy ne csak egy-egy vizsgálat, hanem az életben reánk váró hosszú tevékenységsorozatok alkalmával is teljesítőképességünk maximumát fejtsük ki. Ebből érthető, hogy az a kedvező prognózis, melyet a tesztvizsgálattal megállapított kiváló tehetséghez fűzünk, sokszor nem válik be.

Mindezekhez meg kell még említenünk, hogy a fejlődés menete is lehet egyeseknél abnormis, beállhat az ú. n. dominanciacsere, az örökölt ellentétes hajlamok felcserélődése. Ezek aztán váratlanul megzavarhatják a prognózist, ami éppen a tehetség állandóságát, illetve normális fejlődését előfeltételezi. Végül pedig a prognózis szempontjából figyelembe kell vennünk a „testi tehetségeket", a testi erőt, egészséget, munkabírást is. Az egyén nem csupán egymástól független testi és szellemi adottságok mozaikszerű halmaza, hanem minden tehetségével organikusan összefüggő test-lélek, amelynek egységes működése nem azonos az elszigetelten vizsgált részek működésének egyszerű aritmetikai összegével.

9. Mindezekből most már megállapíthatjuk *a tesztvizsgálatok értékét, jelentőségét.* A tesztek csak szellemesen egyszerűsített, célszerűen megrövidített, jellegzetessé összesűrített „pszichikai kémlelőpróbák" (Stichproben, W. Stern), melyek egyéb módszereknél gyorsabban, könnyebben adnak objektívebb, minőségileg és mennyiségileg meghatározottabb értesítést egy előleges

[7] A hivatástudat, melynek a politikai tevékenységben való rendkívül fontos szerepét nagyszerűen ismerteti Kornis Gyula *Az államférfi* c. munkájában (I., 39. és köv. l.), számos egyéb hivatásban is döntő fontosságú tényező.

„pszichográfiai minimum"-ról. E vizsgálatoknak nagy értéke van főleg akkor, ha valamely, egyébként ismeretlen egyénről kell rövidesen hozzávetőleges, valószínű tehetségképet alkotnunk. De pusztán tesztvizsgálat alapján sohasem nyerhetünk teljesen exakt tehetségképet, tökéletes prognózist, nemcsak a tesztmódszerek mai, még fejletlen, hanem az elképzelhető legfejlettebb fokán sem.

Főleg a nem szakemberek közül többeket csalódásba ejt az a körülmény, hogy a tesztvizsgálatok eredményeit számokban, sőt több tizedesnyi „pontossággal" szokták kifejezni. A számfetis iránt érzett ösztönszerű tisztelet ebben teljesen matematikai exaktságot lát. Ez azonban csak látszólagos exaktság, mert az ezredrésznyi pontossággal megállapított eredményeknél a lehetséges tévedések olykor több egységet tesznek ki mindkét irányban.[8]

Ugyancsak a számoknak, a mennyiségi eredményeknek indokolatlan bálványozásával magyarázható az az Amerikában erősen terjedő törekvés is, hogy az iskolai vizsgákat kizárólag tesztekkel helyettesítsük. Érdekes, hogy ez a túlzás éppen Amerikában terjed, ahol oly tág tere van a spontán intelligenciának, amit éppen a tesztmódszerrel lehet a legkevésbbé megállapítani. Amint láttuk, az iskolai vizsgáknak tesztvizsgálatokkal való helyettesítése sem vezetne teljesen exakt eredményre, ellenben erősen fenyegetne az a veszély, hogy egyesek előre betanulnák a teszteket és csupán ezeket. Keletkeznének a mai fonetikus jogi szemináriumokhoz hasonló intézetek, melyek hivatásszerűen megszereznék és begyakoroltatnák a szükséges teszteket és csupán ezeket. Sőt lassankint maguk az iskolák is a jobb látszólagos eredmény érdekében ösztönszerűen áttérnének a tanítás helyett a tesztvizsgálatokra való preparálásra, miként ma is sok iskolában nagyrészt csak vizsgára való előkészítés folyik. Claparède[9] említ is egy mulatságos esetet, amikor egy genfi tanítónő tanítványaival előre betaníttatta a Binet-teszteket, hogy a kedvezőbb vizsgálati eredményből felettesei jobb véleményt alkossanak az ő tanítói működéséről.

De bármily célú vizsgálatnál is, amennyiben megvan a lehetősége, kívánatos egyéb módszereket is felhasználni a tesztvizsgálatok mellett, hogy ennek hiányait, amennyire lehet, pótolhassuk.

10. Újabban főleg W. Stern és iskolája ajánlja a tesztvizsgálat kiegészítésére a *huzamosabb, módszeres pszichológiai megfigyelésen alapuló intelligenciabecslést.* A gondos, türelmes és pszichológiailag kellően iskolázott megfigyelő sokkal természetesebb viszonyok között sok értékes megállapítást tehet olyan szempontból is, mely a tesztek számára szinte megközelíthetetlen. Így az intelligencia legértékesebb megnyilatkozása: a spontaneitás, továbbá az értelem minőségi különbségei, valamint az erkölcsi

[8] V. ö. Huth: Exakte Persönlichkeitsforschung. Leipzig, 1930, 5. l.
[9] Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers? Paris, 1925. 104. l.

jellem, az érzelmi, akarati hajlamok, az érdeklődési irány sokkal inkább felismerhetők megfigyelés, mint kísérletezés útján. Jobban megfigyelhetjük a maximum helyett az egyén megszokott átlagteljesítményét, ami gyakorlati szempontból fontosabb, mint a kivételesen végzett legnagyobb teljesítmény. A huzamosabb megfigyelés megóv attól a veszélytől is, hogy esetleg egy indiszponált pillanatában teszünk döntő jelentőségű megállapítást az egyén tehetségéről. A megfigyelés útján könnyebben megállapíthatjuk, hogy valamely teljesítmény mennyiben írható a veleszületett tehetség és mennyiben egyéb tényezők: tanulás, gyakorlás, környezethatás számlájára. Módunkban áll valóban gyakorlati esetekben megfigyelni az egyén magatartását, ami a prognózis szempontjából sokkal értékesebb, mint a tesztek elvont, irreális világában észlelt magatartás.

De a megfigyelésnek csak akkor lesznek meg mindezek az előnyei, ha speciálisan a tehetségvizsgálatnak megfelelő módon végezzük. Itt tehát nem egyszerűen csak az egyén iskolai tudását kell figyelembe venni, hanem minél különbözőbb helyzetekben tanusított magatartását, önálló kérdéseit és észrevételeit, következtetéseit, kritikai megjegyzéseit, intuitív meglátásait stb. Ezekhez irányelveket adnak a pszichológusoktól a megfigyelés speciális célja szerint összeállított különféle megfigyelési ívek *(Beobachtungsbogen)*. A megfigyelés eredményeként végül tehetség szerinti rangsorba oszthatjuk a megfigyelt egyéneket.[10]

Tökéletes, exakt eredmény azonban az ilyen tehetségbecsléssel sem érhető el. Itt ugyanis számolnunk kell mindazokkal a nehézségekkel, hátrányokkal, melyek a szubjektív becsléssel járnak. Az eredmény nagymértékben függ a megfigyelőnek exakt módon ismét csak meg nem állapítható egyéni rátermettségétől, egyéni értékelő szempontjaitól, nehezen ellenőrizhető intuitív meglátásaitól, beleélő képességétől. Objektív támaszpontok híján sokszor nehéz eldönteni, hogy két különböző megfigyelőnek egymástól eltérő becslése közül melyik a helyes. Azonkívül itt ugyanaz a megfigyelő kénytelen valamennyi rangsorba osztandó személyt saját megfigyelései alapján egymással összehasonlítani, amiért e módszer csak meglehetősen szűk körben alkalmazható. Minél tágabb körben, minél több személyen végezzük egyszerre megfigyeléseinket, annál kétesebb az értékük. Más megfigyelők által más csoportokon végzett megfigyelés, illetve rangsorba osztás pedig össze nem vonható, közös nevezőre nem hozható. Nem tudhatjuk például, hogy a különböző rangsorokban legelsők tehetsége hogyan viszonylik egymáshoz. Ilymódon nagyobb tömegeknek egységes tehetségbecslése, rangsorba osztása lehetetlen. Azonkívül e módszer hosszú, hónapokig tartó, fáradságos munkát igényel. Továbbá az ilyen tehetségbecslés megfelelő eredménnyel csak homogén csoportokra alkalmazható, ahol nincs nagyobb műveltségi, társadalmi vagy korkülönbség. Így rendszerint csak

[10] V. ö. W. Stern: Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. 200. és köv. l.

egy-egy iskolai osztály tanulóira alkalmazhatjuk, de még innen is ki kell zárnunk a valamilyen szempontból abnormis eseteket, amelyek nagyban zavarhatják a rangsorozást. Eredményünk helyes voltának valószínűségét bizonyos mértékig ellenőrizhetjük azáltal, hogy rangsorunkat összehasonlítjuk más megfigyelőknek ugyanazon csoportra megállapított rangsorával (például két tanárnak ugyanazon osztályra vonatkozó rangsora). A két rangsor megegyezése egyúttal mértéke mindkét rangsor megbízhatóságának. Eltérő rangsorok esetén pedig vehetjük minden egyén rangszámának középértékét. Mindezzel azonban legfeljebb csak csökkenthetjük, de nem küszöbölhetjük ki teljesen e módszer egyes hiányait.

11. Itt azután a tesztek vehetők segítségül a maguk előnyeivel, mert hiszen e két módszer mindegyikének előnyei és hátrányai nagyrészt kiegészítik egymást. E kétféle módszer, *a tehetségbecslés és a tesztvizsgálat egyesítése* igen sok esetben alkalmazható, főleg a tehetséges tanulók kiválasztásában. Ez egyesített eljárás eredménye sokkal megbízhatóbb, mint bármelyik módszeré külön-külön, még pedig annál valószínűbb az együttes eredmény helyes volta, minél nagyobb a megegyezés a kétféle eljárással külön-külön nyert eredmény között.

Ha most még egyéb eredményeket, például az iskolai bizonyítványt vagy az átöröklési vizsgálat eredményét is tekintetbe vesszük, mindezekkel csak fokozzuk végső megállapításunk valószínűségét, a prognózis megbízhatóságát. És a végeredmény annál exaktabbnak tekinthető, minél többféle vizsgálat eredménye minél szorosabb megegyezést mutat.

A vizsgálatok prognosztikus értékét tulajdonképen csak hosszú évek mulva lehet ellenőriznünk, ezért kívánatos volna, hogy egyes módszereket időnkint ebből a szempontból is vizsgálat alá vegyünk. Ilyen irányban még csak elvétve találunk próbálkozásokat. Igen érdekes e téren az a közlemény, mely néhány hónapja jelent meg *Lietzmanntól.*[11] A szerző egy német főreáliskola két Quinta osztályának tanulóit az 1925/26. tanévben Binet—Simon módszerén alapuló tesztvizsgálat alá vetette és az eredményt, valamint ugyanezen tanév iskolai osztályzatát nyolc év mulva, tehát most, 1933-ban, összehasonlította ugyanezen tanulók érettségi vizsgálatának eredményével. Az 1925. évi osztályzat és az érettségi osztályzat között elég magas korrelációt (0·66) talált, ellenben az 1925. évi teszteredmény és az érettségi eredmény között a korreláció egyenest negatív (—0·03). Eszerint a tesztvizsgálatok prognosztikus értéke, legalább is az iskolai siker szempontjából, szánalmasan csekély, mondhatjuk nulla, míg az iskolai osztályzaté ezzel szemben meglepően nagy.

Lietzmann e vizsgálata azonban korántsem tekinthető döntő jellegűnek. Egyrészt ugyanis tesztvizsgálatai nem voltak egészen

[11] Über den prognostischen Wert von Test und Zensur. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 1933, 7/8. sz., 296. és köv. l.

kifogástalanok, másrészt számításai végül egészen csekély számra, mindössze 10 tanulóra korlátozódnak. Ennyi esetből pedig elhamarkodott volna az általánosítás, annál is inkább, mert több más számítás alapján, melyek az iskolai osztályzat és a teszteredmény közötti általános korrelációra vonatkoznak, sokkal kedvezőbb prognosztikus értéket várhatunk a tesztvizsgálatoktól.

12. Foglalkozzunk végül azzal a többször felmerült kívánsággal is, hogy a tehetségvizsgálatok exaktságát és prognosztikus értékét ne csupán az iskolai sikerhez, hanem az életbeli sikerhez, az életben elért kisebb vagy nagyobb eredményekhez mérjük. Ezt különösen az iskolai osztályzat tehetségjelző értékével szemben szokták hangoztatni. Ha az életbeli siker alapján két egyén tehetsége valóban minden kétséget kizáróan összehasonlítható és így mindenki egy teljesen exakt tehetség-rangsorba osztható, akkor ebben kellene látnunk valóban minden tehetségvizsgálat exaktságának végső kritériumát.

Kérdés azonban, hogy az életbeli siker mindig arányban áll-e a tehetséggel. El kell ismernünk, hogy nagyon sok életbeli siker valóban a kiválóbb tehetség, nagyobb szorgalom, több kitartás, tehát igazi belső értékek jól megérdemelt eredménye. De másrészt az is kétségtelen, hogy az életbeli siker nem mindig áll ezekkel arányban. Az életben korántsem mindig az ideális, nemes szabadverseny érvényesül. Az életnek bonyodalmas és nem mindig gáncs és cselvetés nélküli útvesztőiben sokszor éppen a derekabb, korrektebb, rátermettebb egyén bukik el és diadalmaskodnak olyan hajlamok, melyeknek szociális és etikai értéke legalább is erősen kétséges. A nagyobb önkritika, a korrektebb erkölcsi magatartás gyakran inkább akadálya, mint elősegítője az érvényesülésnek. Ellenben sokszor jár fényes sikerekkel a tehetség helyett a kíméletlen érvényesülési vágy, önreklámozó készség, a konjunktúrák ügyes kihasználása, az összeköttetések szerencsés megválasztása, az állhatatos kilincselés, előszobázás, gerinctelen bizantinizmus, jogosulatlan protekció, intrika, klikk, sőt nem egyszer kisebb-nagyobb szélhámosság. Sokszor a tehetségesebb ellenfél nagyobb önérzete, szerénysége, korrektebb magatartása, gyengébb összeköttetése, szűkösebb anyagi helyzete, balszerencséje vagy véletlen taktikai ballépése segíti sikerhez a vele szemben-állót. Kolumbusnál vagy Lindberghnél eléggé vitatható, hogy inkább tehetségüknek vagy szerencséjüknek köszönhetik-e világhírüket. Károlyi Mihály vagy Kreuger Ivar egy kissé több szerencsével talán még ma is Európa nagyjai között tündökölne. Napóleon a császári trónra, Cavour pedig nemzete bálványai közé tagadhatatlan tehetségén kívül sok olyan eszköz alkalmazásával került, amely könnyen juttathatta volna sokkal kevésbbé megtisztelő helyre is. P. J. Möbius említi, hogy azok közül, kik a gazdasági és szociális téren különös sikereket értek el, sokan oly lelki hajlamot mutatnak, mely lényegileg rokon a gonosztevőkével. Csak a könnyelműség, az alkalom vagy egyéb körülmények hiányán múlt, hogy nem a bűnözők, hanem a nagytehetségű

közéleti egyének, államférfiak, hadvezérek vagy tudósok között emlegetik őket.

Még a tudományos vagy művészi alkotások sem lehetnek mindig exakt mértékei a tehetségnek. Itt is sokszor csak álértékkel, álsikerrel, megtévesztő reklámmunkával van dolgunk. Erre mutatnak a hamarosan elfeledett, lemosolygott „nagyságok" rövid életű álsikerei. Viszont gyakran akadnak korukban meg nem értett lángelmék, akiket csak emberöltők mulva méltányolnak kellően. Még legkézzelfoghatóbban nyilvánul meg a tehetség az exakt tudományok körében létrehozott alkotásokon.

Másrészt a nagy alkotásoknak vagy a sikernek hiánya sem bizonyítja mindig a tehetség hiányát. Sokszor a legkiválóbb tehetségekben hiányzik a sikerhez szükséges egyéb hajlam, ambíció, alkotási vágy. Másrészt nem egy igazi lángelme zseniális felfedezései, melyek igazolására talán egy életet áldozott, még megszületésük, nyilvánosságra jutásuk előtt eltemettetnek, mert a nagyobb tudományos lelkiismeretesség, behatóbb önkritika, elfogulatlanabb vizsgálat alapján végül maga a felfedező rájött tévedéseire, holott kevesebb lelkiismeretesség vagy elfogulatlanság mellett ugyane felfedezésből világhírt kovácsolhatott volna magának. A tehetségnek is megvannak a maga élettragédiái és az élet korántsem megbízhatóbb és igazságosabb bírája a tehetségnek, mint az iskola.

Mivel pedig a tehetségnek, mint láttuk, semmi abszolút kritériumát nem találjuk, minden tehetségvizsgálattal csak bizonyos fokú valószínűséget, esetleg gyakorlati, morális bizonyosságot érhetünk el. A lélek legmélyén rejlő ezen misztériumnak exakt ismerete csak annak van fenntartva, aki a lélekbe látva ismeri összes hajlamainkat, tehetségeinket és aki egyedüli igaz bírája érdemeinknek, teljesítményünknek, egész életünknek.

Somogyi József.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Egy pataki diák látogatása Salzmann schnepfentali intézetében 1806-ban.

Ez a pataki diák *Katona Mihály* (1780—1842) volt, aki 1805-ben bevégezvén Sárospatakon gimnáziumi és teológiai tanulmányait, tudományos kiképzésének betetőzése végett 1805 augusztus havában a jénai egyetemre ment, ahol antropológiát, filológiát és teológiát hallgatott. 1806 január havában *Disquisitio Philosophica in Naturam Syntaxeos Linguae Latinae* c. disszertációja alapján a Latina Societastól megkapta a diplomát, de atyjának időközben bekövetkezett halála miatt már 1806 május 1-én odahagyta Jénát. Hazatérve, 1806—1808-ban gimnáziumi tanár volt Sárospatakon, majd innen lelkésznek ment Berzétére, onnan Sajószentpéterre.

Úti Naplójában, melynek kézirata dédunokájának: Kérészy Zoltán pécsi egyetemi tanárnak birtokában van, részletesen ismerteti külföldi utazását. Schnepfentalba, Salzmann nagyhírű intézetének meglátogatására, 1806 március 31-én rándult ki. Erre vonatkozólag *Naplójában* a következőket írja:

»Schnepfenthal edj kis falu; ehez igen közel van, edj hegy óldalába, valósággal mosolygó tájjékon, zöld fényű fák közt, a hiress Salzmann Nevelő institutuma. Én ide 10 órakor értem. Négy nagy épület van itt két Contignatióra igen sok szobákkal. Az épületnek illyen forma a fekvése, a mellette lévő vidékkel edjütt (itt rajzban adja az épületek, kertek, játszóhelyek fekvését). Lit. A. B. C. van a Tanitók és a Tanitványok háza. — D. a Salzmann Asszony és Leány Familiája lakik. E. Forrás. Ide gyűlnek ebéd előtt a tanitványok mosdani, ebéd után pedig a szájjokat ki öbliteni. F. és G. Kert, mellyet a Tanitók és Tanitványok dolgoznak. H. a hintóka. I. edjenesen fenn álló rúd, mellyre másznak. K. planum inclinatum formán menő fa; erre két kézzel mennek fel fele és ugyan úgy le fele; erre szoktak csimbalkozni is. M. lovagló hely. Az erdőből edj tiszta patak foly, mellyet keresztül szoktak ugrálni edj hosszú póznával.

Tiz órakor be érvén az Institutumba, szinte Letzkén vólt a Director Salzmann, halgatta a tanitást. Én be menvén a Letzkére, egéssz emberséggel fogadott Salzmann, a kit ugyan Salzmannak magamtól nem gondoltam vólna. Durva, mellértes Kaputrokba vólt öltözve nyakra való nélkül; a haja meg nem vólt nyirve, hanem rendetlenül állott hátra felé. Ekkor a hiress Guts-muths Görög Országot tanitotta Mappáról tanitványinak. Salzmann fenn álva ott halgatta. Vége lévén az Orának, Salzmann megtudakozta Guts-muthst, kik tudtak, kik nem? Guts-muths mindenikre meg-mondta az itéletét, és ez egéssz Seriositással ment végbe. — 11 órától 12-ig mulatják magokat a Tanitványok, a Tanitók fel-vigyázása alatt. Engem Salzmann edj ollyan Szobába vezetett, a melly tele van a Tanitványi Képeivel. Ezeket mind magok festették a Tanitványok. Rendelést tett Salzmann edj Tanitónak, hogy engemet az Institutumba hordozzon meg. Mig ez a Tanitó elő jött, a Magyarországi Commerciumról beszélgetett velem Salzmann, nevezetesen csudálkozott rajta, hogy a Király a productumokat ki nem engedi az Országból vinni. — Tudakozódott Prof. Griesbach felől (a ki eránt nagy tisztelettel viseltetik), és a Jénai Philosophia mostani állapotjáról. — Elő jött azon közbe a Tanitó, a kit Salzmann nekem Vezetőül rendelt. Ezt úgy aufführolta nekem Salzmann, mint a maga Vejét. Ezt az Institutumot a számára majd egésszen a Salzmann familiája teszi. Van neki 4 fija 8 leánya; a kik közzül már némellyek férjhez mentek és ezeknek férjek is, itt tanitanak, a maga fiaival edjütt.

Elösször is az Erdőbe mentünk járkálni, hogy a Vidéket annál jobban fel vehessük. Nintsen szebb, mint mikor ebbe a

zöld fenyves erdőbe szaladoznak a Veress janklis tanitványok. Az erdőből vissza térvén, a Lovagló Helyet néztük meg, a hol akkor 4, 13 esztendős forma gyereket tanitott lovagolni a Lovagló mester. — Meg-néztük a kertet, a hol némelly tanitványok ásttak, kapáltak, plántáltak. Innen mentünk a Naturalien Kabinétba. Szép kis Collectio van itt a Természet mind a három Országára. Az állatok ki vannak tömve, nevezetesenn a sok Madarak. Van edj taránd bőr is. Vannak borspiritusba foetusok; Van edj szép Skeleton, és két Gyermek kis Skeletonja. Szép Minera-Collectio is van. Vannak itt sok Machinák modelljei is, mellyeket magok készitettek a tanitványok. Van nevezetesenn edj szép vitorlás hajó, mellyet edj Dániai hajós fia Csinált. — Meg-néztük az Oratoriumot is. Itt Salzmann maga szokta tartani az Isteni tiszteletet, estve reggel. Itt vannak fekete táblára fel-irva a Tanitványok nevei, utánnok pedig sárga szögek vannak verve, a mellyek a tanitvány szorgalmatosságát jelentik. Tudni illik minden edjszeri maga jó viseletről bilétet kap a Tanitvány a Tanitótól; valahányszor pedig rosszúl viseli magát, ugyan annyiszor el veszi a bilétet. Mikor a Tanitvány 50 bilétet mutat, akkor edj sárga szöget ütnek a neve után, és ezt mind addig folytatják, mig a sárga szög száma 50-re nem megyen. Ha 50-re ment, ekkor a Fleissen Ordenbe vevődik a Tanitvány, és már ekkor több praerogatioja van a többiek felett; a Tanitók is vele társalkodnak, és edj pohár bort is kap ebédkor. — Meg néztem a háló szobájokat is. Ezt télen által sem fűtik soha sem. A szoba tiszta. Matrátzon hálnak, a takarójok könnyű flanell.

Engem a Director Salzmann ebédre meg-marasztott. Elütvén a 12 órát, háromszori Csengetés után az ebédlő Szálába bé gyültek a Tanitványok Tanitójokkal edjütt. Egéssz gyönyörüséggel néztem, mitsoda szép rendel helyet fogtak a Tanitványok... Négy hosszú Asztal mellett ültek a Tanitványok, a kik közt egyvelgesen vóltak a Tanitók. Én Salzmannal, és Gutsmutssal ültem edj asztalnál. A le ülés előtt edj Tanitvány fel szóval asztal-áldást mondott. Ez el végződvén ismét le-ültek és ebédeltek. Annál az asztalnál a hol én ültem Salzmannal edjütt edj 13 esztendős forma Gyermek osztogatta az ételt. Az ebéd igen eggyügyü vólt riskása Levesből, tehén húsból, vajból és sajtból állott. A kenyér igen barna vólt. — Az ebéd alatt almát és Kalatsot auctionált a Tanitványok közt Salzmann. Az Auctio el-kezdésével minden megkottzantotta az Asztalt a kés nyelével. Tsak azok vehettek pedig ezen az Auctión valamit a kik szorgalmatosságokkal pénzt érdemlettek. T. i. a szülék mikor a Gyermek az Institutumba megyen 2 Louis dort adnak Curatióra, és ez a Gyerek Cassája. Ez Salzmannál áll, és ebből adódik a gyermeknek ha szorgalmatosságával megérdemli. — Az ebéd el-végződvén, edj Gyermek edj rakás énekes könyvet hozott be, mellyet Salzmann maga készitett az Institutum számára, ezt széllyel osztogatták. Ebbe minden alkalmatosságra való melódiák vannak. Nevezetesen ekkor hideg idő vólt és havazott; az előtt való

Napokba pedig szép idők jártak. Azért edj erre az alkalmatosságra való melódiát keresett ki Salzmann a mellynek foglalatja a vólt, hogy ha a szép idő mord időre változik is, jót kell reményleni. Az Melodie igy kezdődött: Hoffnung Hoffnung immer grün. Edj Tanitvány egy Fortepiánon Cotából verte ezt az Éneket, és az egéssz sereg éneklette utánna. Ezután még edj darabig az Asztal mellett ültünk, fel-kelvén ismét két Verset el-énekléttek, utóljára pedig edj imádsággal rekesztették be az ebédet.

Ebéd utánn botanizálni ki vitte Tanitványit edj Ifju Tanitó Salzmann Károly. A Tanítványoknál botanicus kés vólt, mellyel a plántát ki ásták. Edjnehányra találtak és a Tanitványok mind Német, mind deák neveket edjszerre ki mondták, még azt is mellyik Classisra tartozik. — Ez a Botanicát tanitó Professor tanitja néha Guths-muthssal edjütt a Gymnasticát is. Hogy ő ezt a mesterséget érti, edj példáját adta előttem. T. i. edj fánn jó magossan volt edj téli gyöngy. Ő erre a fára hirtelen fel mászott s le törte a gyöngyöt, le hozta tanitványinak. Ezek mindjárt meg-vizsgálták, s megmondták hogy a him nemre tartozik. — Meg nézegettem egy nehány szobákat, a hol a Tanitványokat esztergályozni, faragni, gyalulni, mappát rajzolni, festeni találtam. Edj 8 esztendős forma gyermek America mappáját rajzolta. — Jelen voltam az Anglus-nyelv tanitásánn is dél utánni 3 órakor. Ekkor 7 Tanitványt Censeált Csak ugyan Salzmann Károly. Ezek 11—12 esztendős Gyerekek vóltak, és csudálkoztam mennyire vitték az Anglus nyelvet. — Pedig ezen kivül még a Deák, Frantz, és Olasz Nyelvbe is jártasok, valamint minden szükséges Tudományokba; úgy hogy bóldog Gyermek az a ki itt kezdi a tanúlást. — Mind a physica mind a Moralis Nevelésben párja nélkül való Institutum ez. És innen van hogy ide Frantzia Országból Angliából Sveciából s. t. e. is el-hozzák a Gyermeket. Most, edj Americai Gyermek is van az Institutumba, a ki ide Angliaból küldődött. — Salzmannt mindenik Vater Salzmannak nevezi. — Délutánni 4 órakor ki jelentettem Salzmannak ezen Institutumba tett tapasztalásomonn való örömömet és erántam mutatott humanitássát meg-köszöntem. Salzmann sajnállotta hogy tovább nem mulathattam nála. A nevemet edj Könyvbe fel-iratta velem, és edj nyomtatott Institutum planumával megajándékozott.«

Közli: *Rácz Lajos.*

A porosz középiskolai tanárképzés és tanárvizsgálatok.[1]

A középiskolai tanároknak elméleti kiképzése Poroszországban is az egyetemeken folyik, a gyakorlati tanárképzés színhelyei pedig az e célra kijelölt középiskolák. A tanárvizsgálat

[1] A következő művek alapján: *Dr. Hans Güldner: Der Student der Philologie und die wissenschaftliche Staatsprüfung der Philologen.* Sechste . . . Ausgabe. Berlin, 1932. — *U. az: Der Studienreferendar* (Ausbildung, Besoldung, Prüfung usw.). 3. Auflage. Berlin, 1929. (Weidmannsche Taschenausgaben für die preußische Schulverwaltung. Heft 2, Heft 3.)

két részből áll: a tudományos és a pedagógiai vizsgálatból. A tudományos vizsgálaton a jelöltnek azt kell igazolnia, hogy megvan a középiskolai tanításhoz szükséges szaktudományos képzettsége két tantárgyból mint főszakból, egy tantárgyból mint mellékszakból, továbbá a filozófiából. E vizsgálatot az egyetemi tanulmányok befejezése után lehet letenni valamely állami Tudományos Vizsgáló Bizottság előtt *(Wissenschaftliche Prüfungsämter)*. A bizottságok egyetemi és középiskolai tanárokból állanak, az elnök azonban mindig középiskolában működő tanférfiú. A tagsági kinevezés két-két évre szól. A vizsgáztatásra az a bizottság illetékes, amelynek területén a jelölt az utolsó egyetemi félévét végezte. A vizsgálatra bocsátásnak föltétele legalább nyolc félévi szabályszerű egyetemi tanulmány; ebből legalább hat félévet német egyetemen kell eltölteni, tehát modern nyelvi szakosoknak is legföljebb két külföldi félévet számítanak be. A miniszter kivételképen hat vagy hét félévi tanulmány alapján is engedélyt adhat a tudományos vizsgálat letételére. A félévek szabályszerűségéhez hozzátartozik, hogy a jelölt mind szaktárgyaiból, mind a filozófiából és a pedagógiából hallgassa a szükséges előadásokat, főtárgyaiból résztvegyen a szemináriumi munkásságban és a természettudományi gyakorlatokban, továbbá lehetőleg az első félévekben, legalább két féléven át, hetenként legalább 2—2 órában résztvegyen az egyetemi testgyakorlásban és előadásokat hallgasson ebből a tárgykörből. A vizsgálatra jelentkezéskor a folyamodónak meg kell jelölnie, mely főszakokból és melyik mellékszakból, esetleg melyik pótszakból akar képesítést szerezni, melyik főszakból és milyen tudománykörből kéri a fő házidolgozat és a második házidolgozat tételének kitűzését.

A vizsgálat tárgya minden jelöltre nézve a filozófia, továbbá a jelölt választása szerint három (két fő- és egy mellék-) tárgy e szakok közül: keresztény vallástan, német, latin, görög, héber (csak mellékszak lehet), francia, angol, történelem, földrajz, mennyiségtan, természettan, vegytan, növény- és állattan (egy szak), torna. Ezeken kívül mint pótszaktárgyból vizsgálatot lehet tenni a következő tantárgyakból: filozófiai előismeretek, állampolgári ismeretek, német néprajz *(Volkskunde)*, pedagógia, alkalmazott mennyiségtan, ásvány- és földtan (egy szak), ókori régiségtan, közép- és újkori művészettörténet, zenetudomány, összehasonlító nyelvtudomány, általános vallástörténet, lengyel, dán, svéd, orosz, litván, spanyol, olasz, török, holland, rajz, ének, műhelyi gyakorlatok *(Werktätigkeit)*.[2]

A mellékszakból való vizsgázás nem kötelező, ha a jelölt valamely pótszaktárgyból tesz vizsgálatot. Meg van engedve,

[2] Rajzból, énekből és néhány évvel ezelőtt, amikor a torna még szintén a pótszaktárgyak közt szerepelt, tornából is külön bizottságok előtt folyt a vizsgálat, az 1930-i nyári félév óta azonban a középiskolai testnevelő tanárok kiképzése is az egyetemeken folyik, az egyetemek testgyakorló-intézeteiben, s a torna- és sporttanári képesítést most már nem pót-, hanem fő- vagy mellékszakként a középiskolai tanári képesítés keretében lehet megszerezni.

hogy a jelölt főszaknak jelentse ki harmadik szaktárgyát is vagy háromnál több szaktárgyat válasszon. A vizsgálati követelmények természetesen mások a főszakból, mások a mellékszakból. A filozófiából teendő és minden tanárjelöltre kötelező szóbeli vizsgálaton tudni kell a lélektannak, különösen az ifjúság lélektanának, az etikának, a logikának és az ismeretelméletnek főkérdéseit, egyszersmind igazolnia kell a jelöltnek, hogy foglalkozott valamely kiváló filozófusnak néhány főművével, vagy pedig a filozófiának vagy a filozófiai neveléstannak bármely fontosabb problémakörével és be tudja ezt illeszteni a filozófia történetébe.

Házi kidolgozásra két feladatot kap a jelölt: egy főfeladatot abból a szaktárgyából, amelynek tanulmányozásával különösen foglalkozott és egy második feladatot vagy a másik főszakjából, vagy a filozófiából. A görögből vagy a latinból készítendő fődolgozatot latinul kell megírni, a modern nyelvit az illető nyelven, a második dolgozatot azonban németül. A két házidolgozat elkészítésére öthónapi idő van engedélyezve a kitűzés napjától számítva; ebből három hónapot lehet a fődolgozatra fordítani, kettőt pedig a második dolgozatra. Megokolt kérésre a bizottság elnöke meghosszabbíthatja a dolgozatok beadásának határidejét, mégpedig a fődolgozatét legföljebb hat héttel, a második dolgozatét pedig négy héttel. Újabb meghosszabbítás nem lehetséges. Ha a jelölt a megállapított határidőre nem adja be dolgozatait, úgy tekintik, mint aki megbukott a vizsgálaton.

A vizsgálóknak joguk van arra, hogy a jelöltektől minden tárgyból egy-egy rövid, legföljebb három óra alatt elkészíthető zárthelyi dolgozatot is kívánjanak. A nyelvekből okvetlenül meg kell követelni e zárthelyi dolgozatokat. A fizikai, kémiai, biológiai munkálatokban és a földrajzi szemléltető eszközök használatában való gyakorlottságot néhány gyakorlati feladat megoldásával kell a jelölteknek igazolniok. A vizsgáló bizottság határozza meg azt az időt, amelynek letelte előtt a sikertelen vizsgálatot nem lehet megismételni. Az ismétlés csupán egyszer van megengedve.

Egy újabb, 1926-i miniszteri rendelet kívánatosnak tartja, hogy a középiskolai tanárjelöltek már egyetemi tanulmányaik ideje alatt érintkezésbe kerüljenek a középiskolával. Így egy darab időt önvizsgálattal töltenek el és alkalmuk nyílik arra, hogy megítéljék, vajjon csakugyan alkalmasnak érzik-e magukat a középiskolai tanári hivatás betöltésére. De az iskola életével és gyakorlatával való ilyen érintkezés csak akkor értékes, ha a hallgatóknak szabad elhatározásából ered. Jelentkezéseket csak oly hallgatóktól lehet elfogadni, akik legalább harmadik egyetemi évüket befejezték, mert szükséges, hogy saját iskolai éveiktől már valamelyes távolság válassza el őket. A középiskola életében való ilyen részvétel időtartama legalább négy hét, időpontja pedig a nagy egyetemi szünet, tehát augusztus, szeptember, október. A foglalkozás természete nincs részletesen

megállapítva, de nem szabad a hallgatókat önálló tanítással vagy nevelői tevékenységgel megbízni, vagy éppen helyettesítésre felhasználni. Figyelembe kell venni kívánságaikat, hogy inkább az oktatás munkájában akarnak-e résztvenni, vagy a tanulókkal való érintkezésben a játékok, kirándulások, a sport és a munkaközösségek keretében. Távozása alkalmával a hallgató bizonyítványt kérhet ilyen természetű iskolai foglalkozásáról, ez a bizonyítvány azonban csak a foglalkozásnak időtartamát és nemét foglalja magában.

A tanárvizsgálat első részének, a tudományos vizsgálatnak sikeres letétele után a tanári pályára készülő jelölteknek két évig kell gyakorlati módon előkészülniök a tanári hivatásra. E gyakorlati kiképzés kipróbált tanárok vezetése és a tartományi főigazgatóságok *(Provinzialschulkollegien)* felügyelete alatt folyik. A kétéves gyakorlati előkészület végén lehet letenni a tanári vizsgálatnak második részét, a pedagógiai vizsgálatot. A jelölteknek beosztás végett annál a főigazgatóságnál kell jelentkezniök, amelynek területén el akarják tölteni gyakorlóéveiket. A gyakorlószolgálat rendszerint április vagy október 1-én kezdődik s a jelöltek szolgálatuk megkezdésekor esküt tesznek. A két gyakorlóévet két intézetben kell eltölteni, de a miniszter kijelölhet olyan, internátussal egybekötött iskolákat is, amelyekben mind a két gyakorlóév eltölthető. Egy intézetbe rendesen csak hat jelöltet lehet beosztani, legalább 15 osztályos iskolába pedig legföljebb nyolcat. Az igazgató és a kijelölt tanárok felelősek a jelöltek kiképzéséért. Minden jelölt részére ki kell jelölni egy rendes tanárt *(Studienrat)*, akinek különös feladata a jelölt kiképzéséről való gondoskodás. A jelöltek pedagógiai kiképzésére mind a két gyakorlóév folyamán az igazgató vagy egy megbízott tanár vezetése alatt legalább heti két órában értekezleteket kell tartani, amelyeken a többi tanár is megjelenhet. E tanácskozások tárgya az első évben főként: *1.* A nevelés- és oktatásügynek, valamint a benne megnyilvánuló művelődési eszményeknek történeti fejlődése. *2.* A német, különösen a porosz közoktatásügy szervezete. Az iskolai felügyelő hatóságok. A szolgálati utasítás. A hivatalos beadványok és jelentések formája. *3.* A szaktárgyak módszertana, az írásbeli dolgozatok kezelésének módja. — A második évben főként: *4.* Más tárgyak tanításának módszertana, különösen a minden iskolanemben egyformán fontos tárgyaké (vallástan, német, történelem). Az egyes szaktárgyak helyzete az iskola egész szervezetében. *5.* A nevelés és oktatás szempontjából fontos lélektani és etikai kérdések; a szexuális pedagógia; az ifjúkor lelki életének kóros jelenségei. *6.* Az osztályfőnöki teendőkbe való bevezetés. Az iskola és a szülői ház viszonya. — Mind a két évben: *7.* Mások óráinak látogatására vonatkozó útbaigazítások. A tanításra való készülés módja. A jelöltek által tartott órák megbeszélése. *8.* Az iskolai fegyelem alapelvei, különösen konkrét esetekkel kapcsolatban. *9.* A tanulók egészségének gondozása. Ifjúság-

gondozás. Bevezetés a tanulók testi nevelésében való részvételbe. A szülőföld ismerete és védelme. *10.* A nevelés és oktatás körébe vágó fontos irodalmi jelenségek megbeszélése. Nevezetes pedagógiai művek olvasásáról szóló beszámolók.

Ezekből a tárgykörökből a gyakorló tanárjelölteknek szabad előadásokat kell tartaniok, körülbelül félévenként írásbeli dolgozatot is készíteniök, egyszersmind az egész előkészületi idő alatt egy rövid naplót kell vezetniök tevékenységükről s ezt a naplót negyedévenként be kell mutatniok az igazgatónak.

Egy-egy szaktanár mellé egyszerre rendesen csak két gyakorló tanárjelöltet lehet beosztani, legföljebb hármat. A szaktanárok megismertetik a jelöltekkel szaktárgyuk tanításának didaktikai és módszeres segédeszközeit, beviszik a jelölteket óráikra és lehetőleg hamar egyes órákat is tartatnak velük, azután megbeszélik az órák eredményét. Amint a jelöltek nagyobb biztosságra tesznek szert a tanításban, összefüggő oktatást bíznak rájuk, de a szaktanár marad a felelős. A jelöltek átnézik a tanulók dolgozatait, végzik a rendes dolgozatok előzetes javítását, segítenek a természettudományi kísérletezésben. A második gyakorlóévben, megfelelő képesség esetén már az első gyakorlóévnek második felében is önállóan kell nekik tanítaniok, lehetőleg egy-egy féléven át. Ilyenkor a vezető tanár már csak időnként jelenik meg a jelölt óráin. Az első gyakorlóévnek második felétől kezdve minden jelöltnek kb. minden hónapban próbatanítást is kell tartania az igazgató vagy a vezető tanár és a többi jelölt jelenlétében. E próbatanítások tervezetét és lefolyását az értekezleteken megbeszélik. Ugyancsak az első gyakorlóévnek második felétől kezdve az igazgató szükség esetén helyettesítésre is beoszthatja a jelölteket, de csak mérsékelt óraszámban.

A pedagógiai vizsgálatot a kétéves előkészületi idő végén az illető tartomány Pedagógiai Vizsgáló Bizottságának *(Pädagogische Prüfungsämter)* tagjaiból alakult bizottság előtt kell letenni. E tartományi Vizsgáló Bizottság elnökét és tagjait a miniszter a tartományi főigazgatóságok tagjaiból nevezi ki 3—3 évre, tehát egyetemi tanárok nincsenek köztük. A vizsgáló bizottság az elnökön vagy helyettesén kívül három kijelölt tagból áll.

Minden gyakorló tanárjelöltnek házidolgozatot kell készítenie a nevelés- és oktatástanból. Ennek tárgyát a jelölt az igazgató hozzájárulásával maga választja, de a tárgynak a jelölt gyakorlóévei alatt szerzett tapasztalataihoz kell kapcsolódnia. Ezenkívül a jelölt még két próbatanítási feladatot is kap. Ezeket két nappal előbb közlik vele, a próbatanítást pedig a vizsgáló bizottság jelenlétében kell megtartania. A szóbeli pedagógiai vizsgálat tárgyait az elnök állapítja meg, kijelöli a kérdezőket is, ha nem ő maga kérdez. Ha a pedagógiai vizsgálat nem sikerül, a bizottság dönti el, vajjon még egy félévi vagy egy egészévi gyakorlat eltöltése után ismételheti-e a jelölt a vizsgálatot. Aki az ismétlővizsgálaton sem felel meg, elbocsáttatik a középiskolai tanári szolgálatból. *Nagy J. Béla.*

IRODALOM.

Lázár Károly: A gyermektanulmány vázlata. Sárospatak, 1933. 192 l. Ára 4 pengő.

A könyv célja kettős: általában tájékoztató akar lenni a tanítással és neveléssel foglalkozó emberek számára, sajátosan pedig a tanítónövendékek pedagógiai gyakorlataihoz szánta vezérkönyvül a szerző. Olyanokat akar tehát kézikönyvvel ellátni, akik a gyermektanulmány anyagát rövid összefoglalásban óhajtják áttekinteni. A tárgy előadása a könyv rendeltetésének megfelelően vázlatos, ahogy a cím is jelzi. A vázlatossággal járó arányosság követelményének a szerző sikerrel megfelel azáltal, hogy a kérdések tömegéből a nagyobb jelentőségűeket kiemeli. A könyv az általános gyermeklélektan, a fejlődéstan, a típustan, az egyéniségtan és a tehetségtan kérdéseit és a gyermek testi vizsgálatának eredményeit tárgyalja. Az egyes fejezetek anyaga a logikus csoportosítás folytán egymástól elválik, csak a cím nem mindig szerencsés. Például a *Gyermekpszichológia* fejezetcím *A fejlődési korok jellemzése* és a többi fejezetcím között azt a látszatot keltheti, mintha a fejlődéstan vagy az egyéniség- és típustan a szerző felfogása szerint nem tartoznék bele a gyermeklélektanba, holott a tartalom szerint a fejezetek anyaga helyesen viszonylik egymáshoz. A *Gyermekpszichológia* cím helyett azért jobb lett volna ennek a fejezetnek *Általános gyermeklélektan* címet adni, minthogy valóban ezt a tárgykört tárgyalja. A terminológiára nézve még egy megjegyzést kell tennünk, egy futó pillantást vetve a gyermektanulmány mint tudomány területére. A gyermektanulmány körében a gyermeknek mind testi, mind szellemi adatai bennfoglaltatnak, a szellemiekre vonatkozó rész külön csoportosul gyermeklélektan címmel. Ennek a nevelésre való alkalmazása nyilvánvalóan neveléslélektan. Ehelyett, ami idegen szóval pedagógiai pszichológia lenne, a könyvben pedotechnikát és pszichotechnikát olvasunk. Különben pedig, ha a szerző idegen szavakat használ, akkor a gyermektanulmányt is pedológiának kellene mondania. A neveléslélektant ezenkívül a kísérleti pedagógiával azonosítja, holott a neveléslélektanban temérdek olyan kérdés van, amely kísérlettel semmiféle vonatkozásban sincs. Mindezek a kifogások inkább csak a műszavakat illetik, mert a tartalomból ítélve, a tudomány rendszerével a szerző teljesen tisztában van.

A könyv végén hasznos függeléket találunk a tanítóképzőintézeti pedagógiai gyakorlatok vezetéséről, a jelöltek munkálkodásának anyagáról és részletes programmjáról. Várni lehet ettől azt, hogy a most kikerülő tanítónemzedék a maga körében egyik-másik kérdéssel majd elméletileg is foglalkozik és ez mindenesetre csak hasznára válik a gyakorlati eljárásnak. Ugyancsak a pedagógiai gondolkozás emelkedését és gazdagodását, ennek következtében nevelői eljárásunk javulását remélhetjük a már működő nevelőktől, ha Lázár Károly könyvét elolvassák. A gyermektanulmány hazai sorsában pedig szintén eredményt jelent ez a munka, mert a gyermektanulmány pedagógiai kapcsolatainak ismertetésével felhívja a figyelmet a gyermektanulmány jelentőségére és rendszeresen összefoglalja e tudomány anyagát, amire a hazai gyermektanulmányi irodalomnak különösen nagy szüksége volt. *Baranyai Erzsébet.*

Vitéz Ligety István: A katolikus tanító eszményképe. Tanulmány a vallás erkölcs népiskolai pedagógiájáról. Eger. Az Egri Keresztény Sajtószövetkezet kiadása. 1932. 137 lap.

Többször foglalkoztatott már az a kérdés, hogy a tanítóképző-intézetekben rendszeresen foglalkozni kellene kiváló tanítók munkásságával. Ezekkel kellene igazolnunk azt, hogy az az idealizmus, amelyet a tanítóképző-intézetek hirdetnek, nem üres fellegvár, hanem megvalósítható kultúrtartalom. Ennek az ügynek tett értékes szolgálatot vitéz Ligety István azzal, hogy volt tanítójának nevelői lelkéről tanulmányt írt.

A szerző finom pedagógiai érzékkel mutatja be azt az eszményi munkát, amelyet volt tanítója a hittantanításban való közreműködés, a tantárgyaknak a vallás gondolatával való átitatása, a vallásos kedélynevelés és jellemnevelés, a hitbuzgalomra való nevelés stb. körül végzett. Rámutat arra az öntevékenységre, amely tanítójának az iskolájában honolt; arra a munkára, amellyel értékes játékok és olvasmányok felé fordította tanítványai figyelmét; arra a felfogására, amely szerint a vallásosság és a hazafiasság édestestvérek; arra az irányító gondolatára, amelynek értelmében az igények fejlesztésével nyugtalan, elégedetlen, forradalomra hajló néplelket nevelünk; arra a törekvésére, amellyel rávezette a népet kis lakásának csinossá tételére és megkedveltette vele mindenben a szépet stb.

A könyvben több olyan értékes megállapítás van, amelyet különösebben lelkébe kellene vésni a következő tanítói nemzedéknek. Ilyenek például: „Minden tettét nevelési célzat irányította." „A tanító minden szava és tette halhatatlan." „A képesítő ne legyen a tanítói művelődés búcsúfejfája." „A tanuló legtöbb esetben tanítóját választja ideálnak." Stb.

A szerző, úgy látszik, nemcsak hálás tanítvány, hanem a mesteréhez méltó jó tanító és kitűnő író is. Tanítójának pedagógiájába ügyesen beleszövi a maga értékes gondolatait is. Legtöbbet ad ezekből *A vallásos tanító egyénisége* és a *Befejezés* című részekben. Felemelő érzés olvasni arról, hogy tanító munkája nyomán ilyen értékes eredmények mutatkoztak. A szerző munkája bizonyára másokban is növelni fogja az áldozatos munkához szükséges erőt.

Frank Antal.

Dr. Pintér Jenő: A budapesti tankerület 14. számú értesítője. 1932—1933 Budapest, 1933. Stephaneum. 8-r., 30 l.

A tankerület alapításának százötvenhetedik évében megjelent tizennegyedik számú értesítő az 1932—33. iskolai év nevezetesebb eseményein, a főigazgatóság és a hozzátartozó középiskolák, továbbá az autonóm középiskolák adatain és a statisztikai kimutatásokon kívül ismerteti az országos középiskolai tanulmányi versenyek részletes eredményeit és közli a tanév folyamán megjelent minisztériumi rendeleteket.

A fiúközépiskolák I—VIII. és a leányközépiskolák I—VI. osztályában az új tanterv szerint folyt a tanítás. A vallás- és közoktatásügyi minisztérium támogatásával rendezett tanulmányi versenyre összesen harmincöt budapesti

és tizenhárom vidéki középiskola küldötte el legkiválóbb nyolcadik osztályú tanulóit. Ezek között első helyen aratott győzelmet a budapesti református gimnázium tizennyolc egységgel. Az eddig megtartott tizenegy középiskolai tanulmányi versenyen legeredményesebben szerepeltek sorrendben a budapesti evangélikus gimnázium, a budapesti kegyesrendi gimnázium és a budapesti református gimnázium növendékei. A tankerületi főigazgatóság hetvenkét középiskola érdemsoráról vezet pontos jegyzéket. Az évenkint megújuló nemes vetélkedésnek eredményei nyomatékosan rámutatnak Pintér Jenő kiváló kezdeményezésének gyakorlati értékére. A tanulmányi versenyek nevelő ereje tanárt és tanítványt egyaránt lelkes munkára ösztönöz még a mai nehéz körülmények között is. *Arday Pál.*

Frank Antal dr.: A munkaiskola gyakorlati értéke. Kiadja a Katholikus Tanítónők és Tanárnők Országos Egyesülete. 15 l.

Most, amikor egyre világosabbá lesz, hogy korunknak a nemes érzelmektől és a jóakarattól megfosztott értelem-embere tehetetlenül s boldogtalanul áll vívmányaival szemben, őszinte örömmel olvassuk Frank Antal rövid tanulmányát a munkaiskola gyakorlati értékéről. Gazdag tapasztalat leszűrt eredménye ez a tanulmány; minden gondolata a ma szükségletéből fakad, minden tanácsa a gyakorlati életnek szól. Világnézete a bibliában gyökerezik, ezért szeme fölfelé tekint a nevelés céljának kitűzésében. Nagyon jól látja a szerző, hogy az emberiség jelenkori szerencsétlenségének, meghasonlásának az a nevelés az oka, mely egyoldalú célkitűzésével félelmesen kiművelte ez értelmet, s engedte, hogy elnyomorodjanak a nemes érzelmek, a jócselekedetek legfőbb rúgói. Modern életünk kétségbeejtő hangzavarának megszüntetésére az egyetlen lehetséges út az ember testének és lelkének harmonikus kimüvelése. Ebben a harmóniában egyenlőrangú tényezők egymás mellett a test és a lélek, de a lélek különféle képességei is: az értelem, az érzelem és az akarás. A harmonikus embereszmény elérésére pedig csak az öntevékenység iskolája alkalmas, mert ebben az iskolában egyenlő mértékben jut szerephez testi és lelki életünknek minden fontos tényezője. A munkaiskolában a tanítás középpontjában a gyermek áll, ki ösztönös tudásvágyával maga szerzi meg az ismeretek nagyrészét s ebben a kutató munkában nemcsak ismeret-, hanem értékélményeket is gyüjt, aminek pedig felbecsülhetetlen nevelőértéke van. Minden tanítás értéke azon fordul meg, hogy sikerül-e az ismeretélmények mellett értékélményeket is nyujtani, mert csak ez utóbbiak által válik az ismeret eleven indítóerővé. Ebből a szempontból értékeli a szerző a munkaiskolát s mutatja meg elveinek gyakorlati alkalmazhatóságát a legkülönfélébb tantárgyakban. Ennek az elgondolásnak logikus következménye a munkaiskola módszere: a tanító és a tanár csak irányít, a tankönyv és az emlékezeti munka másodrangú tényezővé válik, a közlés és a kérdve kifejtés mellett fontos szerep jut a társalgásnak. Az ítélőképesség gyakorlása s az erkölcsi gazdagodás mindennél fontosabb követelmény.

A tanulmány nem egy meghatározott iskolafaj céljaira készült, ennélfogva úgy érezzük, mintha mindnyájunknak szólna. *Somos Lajos.*

Markovics Árpád: Hangképzés és gyakorlatok a beszédhibák elhárítására. Beszédhibásak, tanítók, tanárok, papok és a közönség használatára. Debrecen, 1933. Grünmann kiadása. (N. 8-r., 57 l.) — Ára 2 pengő.

Ezt a munkát azért tartom igen értékesnek, mert az elméleti részt a lehető legrövidebbre fogja s a gyakorlati feladatokkal foglalkozik igen behatóan. A szerző régóta ügyes beszédgyógyító hírében áll, s ezt a véleményt most megerősíti ez a munkája. Minden betűvel, hanggal kapcsolatban világosan leírja a helyes hangképzés módját és emellett ügyes gyakorlatokat ad a hangoknak szavakban és mondatokban való tiszta kiejtésére.

E könyv segítségével a műveltebb beszédhibás némi gyakorlat után maga is leszoktathatja magát a beszédhibáról. Ilyen ügyes, gyakorlati könyvnek a hiányát régóta érezték a beszédhibások, de a gyógypedagógusok is.

Éltes Mátyás.

Relković Néda: A gráci egyetem legrégibb magyar hallgatói (1586—1640). Bp., 1933. 15 l. (Különlenyomat a Magyar Középiskola 1933. évi 9—10. számából.)

Ez a kis értekezés kibővíti azokat az ismereteinket, amelyekkel a magyar tanulóifjúság külföldi egyetemi tanulmányairól rendelkezünk. A szerző a gráci (jezsuita) egyetem s a vele kapcsolatos otthon (Ferdinandeum) legrégibb anyakönyvét tanulmányozta át (1640-ig) magyar szempontból. Megállapításai szerint a föntjelzett időszakban 286 magyar ifjú iratkozott be a gráci egyetemre (köztük számos főnemesi család sarja); ha pedig a horvát nemzetiségűeket is ideszámítjuk, a Magyarország területéről származó hallgatók száma 400-on felül volt. A külföldre menő magyar katolikus ifjúság ezek szerint a XVII. század első évtizedeiben elsősorban Grác egyetemét kereste fel, s ennek látogatottsága magyar részről akkoriban a legtöbb külföldi főiskoláét felülmúlta. Az érdekes művelődéstörténeti adalékot a külföldi magyar iskolalátogatás irodalmának rövid, de jól tájékoztató összefoglalása vezeti be. *H. J.*

Hommage au Dr. Decroly. (N. 4-r., 512 l.)

Ezt a párját ritkító, gyönyörűen illusztrált, terjedelmes emlékkönyvet Decroly Ovidiusnak, a brüsszeli egyetem nagynevű tanárának 60. születésnapjára írták tanítványai, követői, munkatársai, barátai és tisztelői, hogy ezzel is tanújelét adják hódolatuknak a hírneves orvos-pedagógus, gyermektanulmányozó és gyógypedagógus iránt. A mű tehát hódoló iratnak készült, a szerkesztők annak szánták, de — sajnos — gyász-emlékirat lett belőle, mert mielőtt átadhatták volna neki, az ünnepelt tudós 1932 szeptemberében hirtelen elhúnyt.

Hatvanegy tudós írt önálló tanulmányt a könyvbe, némelyik kettőt is. A szerzők közt főleg európai tudósok nevét olvassuk, de nagy számban és igen értékes munkálatokkal szerepelnek az amerikaiak és a japánok is. A francia, angol és német szerzők műveit csak egy nyelven közlik, a többie-

két eredeti nyelven és francia vagy német kivonatban is. Magyar nyelven Nemes Márta írt a könyvbe s tanulmányát némi eltéréssel franciául is közzétették.

Maga a munka két főrészre oszlik, az elsőben az ünnepelt tudósnak műveit méltatják, a másodikban a tiszteletére írt cikkek sorakoznak egymás mellé. Exakt lélektani alapokon nyugvó, eredeti, értékes tanulmányok mellett a Decroly életét és munkásságát minden oldalról megvilágító fejezetek váltakoznak a műben.

A tanulmányok sorozatát Verheyennek, a gandi egyetem tanárának a cikke nyitja meg, aki Decrolyt mint gyermektanulmányozót és az élet tanítóját ismerteti. Azt mondja, hogy Decroly a maga jelentős és nagyértékű műveit mindig csak mint „szerény hozzájárulást" emlegeti, jóllehet századunk első három évtizede alatt óriási hatása volt az egész művelt világ pedagógusainak gondolkodására és gyakorlati munkájára.

Hamaïde tanítónő, aki a Decroly-iskolák vezetésében volt a mesternek jobb keze, a tudós feleségének és egyúttal legközvetlenebb munkatársának közléseit felhasználva azt fejtegeti, hogy a nagy tudós mily szerény és egyszerű életet élt övéi és a gondozásba vett apró gyermekek körében. Lelke mélyéig hálás volt azok iránt, akik az emberiség javára vele együtt dolgozni akartak. Három gyermekében három munkatársat nevelt magának. Meghatóan ecseteli, hogyan adta vissza az 1930-ban hosszasan betegeskedő és emiatt egészen elhanyagolt tudósnak életkedvét az az eleven eszű, elhagyott kis leánygyermek (Bébé), akit Decroly orvosnő leánya apja intézetében helyezett el. A tudós családja is nagylelkűen bánt a szegény kis elhagyatottal: befogadta a maga körébe s a nagy tudós és a kis Bébé mindennap együtt sétált a kertben és tanakodtak a virágok, fák és az állatok életmódjáról. A kis leánnyal való foglalkozását filmen is megörökítették és a felvételből több képet közölnek a könyvben.

Boon arról ír, milyen csodálatos odaadással és atyai jósággal kezelte Decroly az eléje került szerencsétlen gyengeelméjű gyermekeket. Tudvalevő dolog, hogy Decrolyban kezdettől fogva megvolt a nevelői lélek. Orvosi tanulmányai befejezte után iskolát nyitott, ahová normális, elmaradt és siketnéma gyermekeket vett fel, azokon ő maga tanulmányozta a ma használatos tanítói eljárásokat. E gyakorlati tapasztalatok alapján fogott hozzá sajátos eljárásának felépítéséhez.

Smelten Decroly nevelésének filozófiai alapjait és rendszerét fejtegeti. Csak egyet idézek alapvető gondolataiból: Az iskola helyezze a gyermeket egyszerű, igaz és természetes környezetbe, lehetőleg falura vagy nagy kertbe, állatok, növények, virágok közé.

Dubois a globális eljárást méltatja s azt mondja, hogy a nevelők sorában Decroly költői lélek. Sorra veszi a költői tulajdonságokat s ezeket mind megtalálja tudósunkban is.

Claparède „Ovidius metamorfózisa" címen nagyon szellemesen ír Decrolyról. Azt reméli, hogy a mai, hagyományos, csupán a hallásos előadások

befogadására alapított „barbár" iskola hamarosan eltűnik a föld kerekségéről s úgy gondolkodunk majd felőle, mint a megelőző századok iskolabörtöneiről és meg fog valósulni Decroly gondolata, hogy a való élet keretében neveljük a gyermeket az életre *(pour la vie, par la vie)*. Decroly maga máris megvalósította ezt Brüsszelben s a régi börtönből a gyermekek paradicsomát alkotta meg. Ez a metamorfózis mindenesetre ér annyit, mint a másik Ovidiusé.

Petersen Decrolyt mint az igaz élet pedagógusát méltatja. Lapierre pedig a francia tanítók hódolatát tolmácsolja.

Nemes Márta is értékes tanulmányt írt a könyvbe. Soraiból a megcsonkított haza sorsáért aggódó, igaz magyar lélek érzése kél szárnyra s nagy érdeme, hogy ezt az érzést gyönyörű fogalmazásban tárja a Decrolyt tisztelő pedagógus-világ elé. Néhány sorát idézem a szép cikknek: „Boldog angolok, németek, franciák, belgák: tudjátok ti, mi az: elől járni, utat törni, fogyó lélekkel is buzdítani tudni még? Elszegényedtünk, országunkat feldarabolták, saját honfitársaink egy részétől is elszakítottak. Tudjátok ti, mi az: haladást hirdetni, új eszmékért harcolni ott, ahol a mindennapi betevő falat megszerzése is küzdelembe kerül?..." Nemesné önállóan gondolkodik: elismeréssel ír a nagy mesterről, de azért kritikai megjegyzéseit sem hallgatja el.

Folytathatnám tovább az új iskolák vezérképviselőinek: Bovet-nek, Braunshausennak, Bühlernek, Descoeudres-nek Ferrière-nek, Lombardo-Radicének, Goddard-nak, a finn Zilliacusnak és a többinek tanulmányaival, akik mind a mai iskola megújításának gondolatát hirdetik és azt tanúsítják, hogy az elhúnyt tudós által elvetett mag nagyra nőtt s egyre izmosodik. Reméljük, hogy hasznos gyümölcsöt terem és Decroly nagy gondolata, az iskola egészséges megújhodása mielőbb megérik. *Éltes Mátyás.*

Fritz Giese: Bildungsideale im Maschinenzeitalter. A *Handbuch der Arbeitswissenschaft* VII. kötetének *(Arbeitspädagogik)* 1. része. 1931. 247 lap.

A szerző a stuttgarti műegyetem tanára és pszichotechnikai intézetének vezetője, az alkalmazott lélektannak egyik legkiválóbb művelője, aki számos kultúrpszichológiai és gyermeklélektani munkájában főleg a technikával kapcsolatos munkaproblémával foglalkozik. A műegyetemen pedagógiai előadásokat is tartott, amelyeknek széles látóköre ebben az értékes munkájában is lépten-nyomon észrevehető. *Erlebnisgegenwart* és *Gegenwartsganzheit:* ez a két fogalom irányítja mindvégig felfogását, fejtegetéseit, leszűrt irányelveit, amelyek a tárgyak sokasága és változatossága ellenére mind egy gyujtópontba futnak össze: a pedagógiába, mint a kiszélesített kultúrának szerinte is legfontosabb területére. Könyvének címe is helyesebben ez lenne: Neveléstudomány és technika; milyen legyen a nevelés a technika korszakában?

A technika elől senki sem zárkózhatik el: minthogy fogyasztó minőségben a géppel össze vagyunk kapcsolva, mindenkinek állást kell foglalnia vele szemben. A technika az életvalóságon keresztül függ össze énünkkel, felszabadítja az emberi gondolkodást a történelmi ballaszttól (historizmus!), hatalma

akkora, hogy még ősrégi kultúrákat (Ázsia) is meghódít (l. még 193. lap). Szerzőnknél a technika és a pedagógia egyazon terület két pólusaként szerepel, amelyeken belül a látszólag távoleső vagy idegen tényezők is helyet találnak: a nemzedékek problémája (62—66), a tanítóképzés (115), az iskolaközség (103), éppúgy, mint az önéletleírások (187), az utazások (195), a cserkészek (103) stb. Szóval minden, ami az életet élő ember *(erlebender Mensch)* körül forog.

Az említett két alapfogalom közül azonban a pedagógia elsőbbségét hangoztatja mindvégig a technika „betörésével" szemben: kiindul a pedagógia kultúrfilozófiai értékeléséből, könyvét a bevezető fogalmak *(Vorbegriffe)* fejezetével kezdi (11—17) és megadja a műveltség, tanítás, nevelés, művelődés és kultúrfilozófia fogalmainak magyarázatos meghatározását; külön fejezetben fejti ki a munkáltató jelen és a neveléstudomány vonatkozásainak rendszerét, a technika befolyását a pedagógiára és viszont ennek hatását a technikára (88—92), a pedagógiának és a politikának kapcsolatait (85—88); végül, mintegy munkájának eredményeként, irányelveket állít fel (240—42), amelyek közül jellemzésül csak egy-kettőt idézünk. A didaktika kiindulópontja — úgymond — kultúrcélok. Ma a munka központi eszmény. A nevelési technikának legnagyobb mértékben a munka által kell munkára nevelni. Ebből következik az általános pedagógiának a munkaiskolai gyakorlatra vonatkozó valamennyi alkalmazása. A pedagógusnak személyisége kevésbbé döntő szakemberi mivoltában, de annál inkább általános emberi vonatkozásban; feladata úttörő jellegű *(Pioniertätigkeit)*; a tanító személyiségének hatása egyébként attól a különleges karakterológiai feltevéstől függ, amelyet minden pedagógiai tevékenységgel szemben támasztani kell. A munkáltató képzés számára a munka filozófiája és a munka mint kultúrtartalom szolgáltatják a főirányelveket. A pedagógiai szervezet minden formalizmusa felett az értékek tana honol. A pedagógiai értéktan a kultúrfilozófiának egyik alkalmazási esete: arról van itt szó, hogy a pedagógia miként szolgálja az életnek időadta értelmét. A munkára vagy személyre vonatkozó művelődési javak szintézise vezet a magunk erejéből kialakított jellemhez, amely független a történelmi, családi vagy az objektivitást bénító egyéb elfogultságtól. A pedagógiai célt elértük, mihelyt az önállóan kifejlődött személyiségek az életben cselekvően kezdik végrehajtani kulturális közreműködésüket.

A szerző nyilván ezekbe az irányelvekbe tömörítette „művelődési eszményeit a gépkorszakban", amelyeknek eredőjeként végső eszményként ezt a tételt állítja fel: *A gép az ember segítője. Az ember a gép őre.* Ennek a felette kívánatos megoldásnak azonban egyelőre útját állják a gazdasági számítgatások és a munkanélküliség.

Giese ebben a munkájában is jó értelemben vett reálpedagógusnak bizonyul, aki megtermékenyítő, gondolatébresztő hatással van az olvasóra és ennek látókörét minden irányban kiszélesíti és mélyíti. Könyvének nem utolsó előnye, hogy ügyes tagolással lehetővé teszi kisebb részletek tanulságos olvasását is.

kf.

Johannes Netzer: Das pädagogische Problem der Überparteilichkeit. (Göttinger Studien zur Pädagogik. 25. Heft.) Langensalza, 1933. (8-r., 106 l.)

Hármas utat jelöl meg Netzer, hogy részleges szűkkeblűségből egyetemes jellegű pártonfölüliségre emelkedhessünk. Az egyik út az az irány, mely a felekezeti elzárkózottságon az alaptételekben megegyezést kereső, általános keresztényi hitvallás révén győzedelmeskedik; a másik út pedig a politikai pártokra szakadás veszélyét igyekszik a nemzeti egység fogalmával áthidalni.

Ez a két út azonban nemcsak logikai követelmény, hanem történelmi szükségszerűség is. A felekezeti partikularizmus leküzdése a fölvilágosodásnak egyik égető, megoldást kívánó kérdése; a politikai pártharcok fölé való emelkedés a XIX. században, a szabadságharcok és reakciók, valamint a szocializtikus világnézet megerősödésének idején válik mindjobban érzett szükségletté.

A fölvilágosodás korában a politikai, tudniillik a felekezeti békét rendeleti úton szabályozó törekvés és az elméleti, tudniillik az észszerű, a felekezeti dogmákat egyszerűsítő vallásegységesítés mellett már Comeniusszal megindul a praktikus, a nevelés útján hatni akaró kibékítő törekvés, melynek alapja az a meggyőződés, hogy a keresztény vallási élet nem annyira elméleti hittételek elfogadásából, mint inkább a keresztény erények gyakorlásából áll. Az iskolától ez az irány — főleg a filantropisták irataiban — a felekezeti színezettől mentes vallási alaptételek megismertetését és a vallásos élet gyakorlását kívánja. A fölvilágosodás korának egységre való törekvése ily módon a vallási türelmesség eszméjében kristályosodik ki.

A nemzeti egységet mint pártonfölüli álláspontot Diesterweg vezette be a nevelői gondolkozásba. Értelmezése szerint a nemzet az egyes ember számára sorsszerűen adatott legtágabbkörű közösségi forma és mint ilyen, a pártonfölüliséget szolgáló nevelésnek vezető gondolata. A megvalósítás útja az egységes állami népiskola. A század késői éveiben a szocialisztikus gondolatvilág terjedésével kapcsolatos iskolánkívüli népművelés más előzményekből indul ugyan ki, de ugyancsak azon a gondolatmeneten alapul, hogy egységes tudásanyag segítségével hidaljuk át a nemzet különböző rétegei között fennálló szakadékokat.

Ez az irány azonban, mely a nagyobb egységet látva, a nevelésnek politikai semlegességét követelte, igen nehéz kérdés elé állította a nevelőt. Legproblematikusabb közöttük az, hogy az egységes állami iskola lehet-e hordozója ennek a pártonfölüli egységet szolgáló nevelésnek. Az állam ugyanis — jóllehet a vallásos és a tudományos életet szabadon hagyja — a politikai életre való nevelésben szükségképen határozott irányt követ, ez pedig nem maradhat hatás nélkül a vallási dolgokban való döntésre sem, tehát végeredményben az állam által biztosítható semleges nevelés is a világnézetet formálja.

De Netzer a vallási türelmességen és a politikai semlegességen kívül a párton fölüli helyezkedésnek harmadik módját is megjelöli. Ez a megoldás azonban egészen más síkba esik. Itt nem a tanulmányi anyag segítségével vagy állami szervezet útján keresik az egyetemességre való törekvés megvalósítását, hanem maga a nevelői eljárás biztosítja az egyes embernek az adott szűk kere-

tek fölé való emelkedését. Ebben a törekvésben alkalmassá kell tennünk az egyént arra, hogy egyrészt szempontjai segítségével egyetemes emberi síkba tudjon emelkedni, másrészt pedig, hogy az egyetemes humánumot szolgáló törekvéseit adott történelmi keretek között igyekezzék megvalósítani. Ez, a humanitást központi fogalommá és vezető gondolattá emelő irány tehát főként nevelői jellegű, mert célját tisztán az ember lelkületében végbemenő változás útján akarja elérni.

Történelmileg Pestalozzi indítja meg az ezirányú nevelői törekvést és Schleiermacherben csúcsosodik ki annak tudata, hogy az ember lelki életének alapja az a feszültségi viszony, mely az önmaga törvényei szerint való élés és az önmagát megérteni törekvő fölülemelkedés lelki állapota között fönnáll.

Megtörtént tehát az a döntő lépés, hogy a semlegességben: a párton fölüli állásban nem a hitvallás tartalmát igyekszünk befolyásolni, hanem fölismertük, hogy a nevelői hatás talaja a lelkület, a benső emberi magatartás alakítása, amelyből a hitvallás ténye fakad. Így lett a semleges nevelés kérdése erkölcsi föladattá, mely a nevelés szellemén át valósul meg. Sajátos terepe ennek a nevelői munkának nem a tudásanyag közlése (annál is inkább, mert ennek kiválasztása sohasem lehet független a világnézeti állásfoglalástól), hanem az emberi szellemi életnek az a része, amely minden történelmi határoltságtól mentes, amely a szellemi közösségbe való kapcsolódás előtt megvan.

Netzer könyvében a világos fölépítés fonala a kidolgozás, főleg a történeti ismertető részek nehézkes voltánál fogva — sajnos — gyakran el-eltűnik. De a fáradságos olvasást bőven megjutalmazza az, hogy kibontakozik előttünk ez a veszélyekkel szembeszálló nevelői lelkület, melynél fogva a szerző megalkuvást nem ismerve meri vallani ma és ott az egyetemes szempontok kötelező voltát.

Márer Erzsébet.

VEGYES.

A Magyar Gyermektanulmányi Társaság az 1933—34. iskolai évben előadásokat rendez a 10—14 éves gyermek fejlődéséről és neveléséről a következő tárgysor szerint: November 10. *Weszely Ödön:* A gyermektanulmányozás továbbfejlesztéséről. *Tuszkai Ödön:* A kezdeti serdülés orvosi és pedagógiai szempontból. — November 24. *Kempelen Attila:* A serdülés kezdetén fellépő kedélyhullámzások. *Dienes Valéria:* A mozdulatművészeti képzés pedagógiai értéke (bemutatással). — December 15. *H. Révész Margit:* A serdülés kezdetén levő leányok orvoslélektani szempontból. *Bély Miklós:* A serdülő kor testnevelési problémái az iskolában. — Január 12. *Schnell János:* A lelki higiéne. *Bognár Cecil:* Gyermektípusok. —Január 26. *Buday László:* Az alkattan eredményei a fejlődés elvének szemszögéből. *Szentpál Olga:* A mozgástechnikától a művészi táncjátékig (bemutatással). — Február 9. *Cser János:* Újabb értelmességi vizsgálatok a 10—14 éves korban. *Blaskovits Edit:* A képzelet szerepe az irodalom- és történelemtanításban. — Február 23. *Hamvai Vilmos:* A figyelem jellemző vonásai a 10—14 éves korban. *Kremsier Irma:* A beszéd fejlettsége. A szóbeli és írásbeli kifejezőképesség fejlesztése. — Március 9. *Vértes O. József:*

Pedagógiai környezettan. *Vajkai E. Júlia:* A gazdasági válság hatása a munkásgyermekre. — Március 23. *Arató Amália:* A napközi otthon az iskola, a család és a társadalom szempontjából. *Nemesné Müller Márta:* A gyermek szabad idejének pedagógiája. — Április 6. *Kosztolányi István:* A cserkészet a 10—14 éves korban. *Lindenmayer Antónia:* A leánycserkészetről. — Április 20. *Fodor Márk:* A népiskola és a középfokú iskoláztatás között fennálló hézagok áthidalása. *Domokos Lászlóné:* Öntevékeny munkacsoportok az osztálytanításban. — Május 4. *Hittrich Ödön:* A *der, die, das* tanításának új módszere. *Lotzka Alajos:* A természettudományi oktatás nevelő értéke. — Május 18. *Varró Margit:* A zenei nevelés feladatai a serdülést megelőző korban. *Nyireő Éva:* A 10—14 éves kor olvasmányai. — Az előadások helye és ideje: Fővárosi Pedagógiai Szeminárium (VIII, Mária Terézia-tér 8, II. 107.), a hónap első és harmadik péntekjén d. u. 6 órakor. Belépődíj egy-egy előadásra 30 fillér. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság tagjai, iskolák, valamint a fővárosnál működő pedagógusok nem fizetnek belépődíjat. Tagsági jegy az előadások helyén váltható. *Weszely Ödön* elnök, *Cser János* ügyv. titkár.

A **Magyarság Néprajza** címmel egy négykötetes munka jelenik meg a Kir. Magyar Egyetemi Nyomdánál több ezer illusztrációval. E munka a legújabb kutatások alapján először ismerteti rendszeresen és alapvetően népünk tárgyi és szellemi életnyilvánulásait. A legkiválóbb szakértők foglalják össze, amit a magyarság műveltségének kincseiről — az építkezésről, ruházatról, kis mesterségekről, népköltészetről, népművészetről, zenéről, táncról, játékról, szokásokról és hiedelmekről — tudnunk lehet és tudniok kell mindazoknak, akik a néppel hivatalból vagy szeretetből foglalkoznak.

A Magyarság Néprajzának írói között ott vannak a Néprajzi Múzeum kutató tudósai, kik 30 éves munkásságuk eredményét közlik *(Bátky, Györffy, Viski).* Ott vannak egyetemi tanáraink közül *Solymossy, Tolnai, Móra Ferenc,* a teljes hitelű tudós és országosan ismert mestere az írásművészetnek; *Kodály Zoltán,* a magyar zene szerzésének és tudományának büszkesége stb. A Magyarság Néprajzának sajtó alá rendezője *Czakó Elemér,* a Néprajzi Társaság elnöke.

Bővebb felvilágosítás és részletes ismertető kapható a Kir. Magyar Egyetemi Nyomdánál (Budapest, VIII, Múzeum-körút 6).

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Petz Gedeon, a nagy nevelő.

Petz Gedeon, a Pázmány Péter-Tudományegyetemen a német nyelvészet ny. r. tanára, Társaságunknak 1922-ben megválasztott rendes tagja, 1933 november 24-én töltötte be munkás életének 70. esztendejét. Ebből az alkalomból tanártársai, egykori és jelenlegi tanítványai november 23-án meleg ünneplésben részesítették a nagy tudóst és nevelőt. Az üdvözlő beszédek közül itt közöljük azokat, amelyek az ünnepeltnek főként tanári és nevelői érdemeit méltatják.

Szeretve tisztelt Kartársunk és kedves Barátunk!

A Pázmány Péter-Tudományegyetem Bölcsészeti Karának, de a Rector úr őmagnificentiájának megbízásából az egész egyetemnek nevében is mély tisztelettel s igaz benső szeretettel üdvözöllek 70. születésnapod alkalmából, amelyet a Kar tagjainak és volt s jelen tanítványaidnak Hozzád való mély ragaszkodása, íme, fölemelő ünneppé avat.

Valamennyien tiszteljük Benned a kiváló *tudóst*, aki a germanisztika haladását egy félszázad óta minden irányban máig, a legutolsó idevágó kutatások eredményéig, nyomon kísérte és átélte, egyben jelentős vizsgálatokkal gyarapította.

De valamennyien tiszteljük Benned az emberképzés művészét, a nagyszerű *tanárt*, a nagyhatású *pedagógust* is: minthogy valóban megélted a tudományos búvárkodás ihletét, ezért élt mindig lelkedben friss lelkesedés, didaktikai inspiráció, másokat indító lelki készség, áradt ki belőled sugalmazó erő. Hogy az egyetemen is a tanítás igazában a lelkek személyes formálása, nem gyári munka, hanem a legszemélyesebb tevékenység, azt a Te példád tanúsítja legjobban. Nem véletlen, hogy már közel három évtized óta állasz mint igazgató, majd elnök a Középiskolai Tanárképző Intézet élén. Magad a germán filológiából az országnak leghatásosabb tanárképzője vagy. Minden számottevő német filológus vagy tanár az országban a Te tanítványod.

De valamennyien a legnagyobb tisztelettel veszünk körül Téged, mint *egyetemi embert:* annak az egyetemi gondolatnak vagy közöttünk a megtestesülése, amelyet a nagy német idealizmus a XIX. század elején klasszikusan fejtett ki s valósított meg az egyetem sajátszerű hivatásáról a nemzeti kultúra körében. Te egész életedet kizárólag az egyetemi eszmének szentelted. Több évtizeden keresztül mindmáig Karunknak vezére vagy, előttünk fiatalabbak előtt az egyetemi gondolat védelmében s az egyetemi tanácskozásban és közigazgatásban fényes mintaként ragyogsz. Mi képesített arra, hogy oly hosszú időn át mindenki elismerte a Karban csorbítatlanul a Te tekintélyedet? hogy ha Te komoly erkölcsi pátoszoddal valamiben állást foglaltál, ennek az egész fakultás számára mindig döntő jelentősége volt?

Először is az, hogy mindenki mélyen meg van győződve arról, hogy *igaz, tisztaszívű* ember vagy, a platoni állam uralkodó bölcsei közül való, akiket egyedül a közérdek irányít és soha az egyéni magánérdek; mindenki érezte jellemed hiánytalan korrektségét, egyéniséged nemes emelkedettségét, erkölcsi komolyságát és rendkívül érzékeny felelősségtudatát. De egy másik tulajdonságod is predesztinált a vezérségre, a változó dékánok mellett mintegy az állandó tiszteleti dékánság tekintélyére: *értelmed tiszta logikai világossága*, érveidnek mindig a tárgyból folyó immanens ereje, amelyet nem térített soha ferde irányba a szenvedélyek semmiféle *idolum specus*-a. S ha viszont valamit logikusan a tárgyi igazságában beláttál, *szívós akaratod* attól nem tágított, férfias nyíltságod a harcot keményen állotta. Egyetemi tekintélyed és befolyásod titka: lelki egyensúlyozottságod, személyiséged zárt és következetes egysége,

önmagaddal való változatlan azonosságod. Te mindig az voltál, aki vagy; s az vagy, aki voltál.

Lelki struktúrádnak evvel a formai következetességével mélyen függ össze egyetemi politikádnak az a sajátsága, hogy a formáknak, alaki szabályoknak nagy tisztelője vagy: mindig érzed a *vis superba formae*-t, a formának fölényes erejét. Ezért az egyetemi szabályzatoknak köztünk legnagyobb ismerője vagy: a Karnak eleven kódexe és élő lelkiismerete.

Egyetemi politikád és kormányzatod mindig *konzervatív* volt: nem tudsz lelkesedni valamely gondolatért csak azért, mert éppen új, de viszont nem is emeltél soha gátat az észszerű haladás elé. Sok tapasztalatod, nagy egyetemi életismereted a nagyralátó reformterveket mindig a kellő kritikai korlátok közé tudta szorítani. De viszont az egyetemnek történetileg kikristályosodott autonóm jogaiért mindig férfiasan síkraszállottál, úgy is, mint egyetemi tanár, úgy is, mint törvényhozó a felsőházban, ahol nemes hévvel védted meg másfél évvel ezelőtt az egyetemnek a tanszékek felállítására és megszüntetésére vonatkozó iniciatív jogát.

Te, szeretve tisztelt kedves Barátunk, nemcsak φιλολόγος vagy, aki szereted a nyelvet és irodalmat kutatni, de φιλάνθρωπος is, aki szereted az embereket, elsősorban kartársaidat és tanítványaidat. Ezek ma, amikor átléped a pátriárkák korának küszöbét, összesereglettek ide, hogy lerójják hálájukat azért a szeretetért és fáradságért, amelyet annyi önzetlenséggel, egyben sikerrel rájuk fordítottál. Arra kérjük az Egek urát, hogy Te, a nagy tudós és nevelő, még sokáig elmondhasd Solonnal: Γηράσκω ἀεὶ πολλὰ διδασκόμενος.

Kornis Gyula.

Tanítványaid és tudományunk nevében köszöntlek 70. születésnapod alkalmából. Minden tanítványod nevében: azok nevében is, akik deresedő fővel emlékeznek vissza tanításaidra és azok nevében is, akik ma mint gólyák ülnek lábaidnál. Ami bennünket, tanítványaidat a legöregebbektől a legfiatalabbakig összeköt, az a szerető tisztelet és mélységes hála, amelyet Irántad mindannyian érzünk.

És mi keltette bennünk ezeket az érzéseket? A Te szíved nemessége, férfias jellemed kiegyenlítettsége és az a komoly felelősségérzet, amellyel hivatásodat egy életen át betöltötted.

De a tudomány nevében is köszöntlek, a magyar germanisztika nevében, amelybe bennünket az igazság szeretetével vezettél be és amelynek életed munkáját szentelted. Minden nyegleségnek ellensége voltál, a féltudást lenézted és aki iskoládon átment, a tiszta, a szigorú, módszeres tudomány avatottja lett.

Sok fájdalom és szomorúság közepett is, mely minden halandónak osztályrészül jut, szép és áldott életet éltél. A Te életed szép volt, nemcsak azért, mert sikeres volt, hanem szép és áldott volt azért is, mert mielőtt tanítványaid szívükbe zártak volna, szívükbe zártak volt tanáraid.

Tudom boldog emlékezetű, nagy tanárainktól, Gyulai Páltól és Heinrich Gusztávtól, hogy mint fiukat szerettek, hiszen lelki fiuk voltál. Tudom ezt két világhírű német tudóstól és tanártól is, az indogermanista Brugmann

Károlytól és a germanista Paul Hermanntól, akiknek kedves tanítványai közé tartoztál.

Budapesti egyetemi tanulmányaidat magától értetődően kitűnően fejezted be és olyan disszertációval szerezted meg a doktori oklevelet, amely kész tudóshoz is méltó lett volna. A magyar húnmondáról szóló értekezésed ennek a bonyolult kérdésnek vizsgálatában alapvető volt és gondosságával, valamint okos és világos ítéletével ma is irányjelző.

Német egyetemeken éppen akkor folytattad germanisztikai tanulmányaidat, amikor ott a junggrammatikusok a nyelvtudományban új korszakot teremtettek. Ezek a junggrammatikus törekvések természetesen kihatottak az egész germán filológiára és Te új tudással és új látással tértél vissza a hazába.

Itthon nem azt tartottad hivatásodnak, hogy egyszerűen folytassad mestereid munkáját, hanem saját feladatodat kerested, olyan feladatot, amely a hazai földből, a magyar viszonyokból nőtt ki. Heinrich Gusztáv a német irodalomtörténetet nacionalizálta, magyarította, te a német nyelvészetet és így ti ketten teremtettétek meg a magyar germanisztikát.

A történeti magyar térnek sok népe és néptöredéke van, de az éghajlat, amelyben éltek és az égbolt, amely alatt fejlődtek, magyar. E népek és néptöredékek multjának és jelenének kutatása és az államfenntartó magyarsághoz való viszonyának vizsgálata magyar tudomány és mi a germanisztikánkat mindig a magyar tudomány szerves részének tekintettük és tekintjük.

Te adtad meg az ösztönzést a hazai németség nyelvjárásainak tanulmányozására, amelynek természetes folyománya e németség telepítéstörténete és etnográfiája volt. Az így megindult és ma is folyó kutatások eredményeit ismeri az egyetemes germanisztikai tudomány s mint a magyar kutatás eredményeit könyvelte el.

Német irodalomtörténeti szemszögből elsőnek világítottad meg a magyar hegedősök problémáját, mégpedig olyan új és termékeny módon, hogy a magyar kutatás ebben a kérdésben ma is a Tőled vágott ösvényen jár. Ugyancsak mint német irodalomtörténész mutattál rá először nyomatékkal azokra a kapcsolatokra, amelyek a magyar Bessenyeit a német Bécshez, a német Bécset pedig a francia szellemiséghez fűzik.

Most van megjelenőben egyik legjelentősebb munkád, amelyben a hazai németségre vonatkozó évszázados kutatás történetét tárgyalod. E tanulmányod oly nagy elmerüléssel és olyan átfogó tudással készült, hogy a magyar és német szellemi érintkezések gyökeréig hatol.

Amikor hazai németségről van szó, természetesen nemcsak a csonka haza németségét értjük rajta, hanem a történeti Nagy-Magyarország németségét is, amelynek multja magyar volt és amelynek jövője is — bízunk Istenben — ismét magyar lesz.

Mondtam: életed szép volt és áldott. Tanítványaid ezrei lelkében él hatásod és élni fog nemes egyéniséged holtukig. Ezenkívül azonban munkád mint sarokkő van beépítve a magyar tudományba, a nagy magyar történeti tér tudományába. És ha hiszünk a magyar haza örökkévalóságában, hinnünk kell a

magyar tudomány halhatatlanságában is, és abban, hogy e tudomány művelőinek áldozatos élete nem volt hiábavaló.

De hiszen mi nem búcsúztatunk téged, hanem ünnepelünk. Lelkünk leghőbb jókívánataival köszöntünk és kérjük a jó Istent, aki téged — mint mindenki — láthatóan szeret, kérjük a Mindenhatót, adjon derült lelket és jó egészséget. Áldja meg öregségedet napfénnyel és munkás boldogsággal, ahogyan ifjúságodat megáldotta. Adjon a virágos tavaszhoz mért gyümölcsös őszt!

Tanítványaid és barátaid nevében mély tisztelettel és forró hálával nyujtom át kiadványaink legújabb kötetét mint ünnepi ajándékot.

Bleyer Jakab.

A Tanárképző Intézet tanárainak és adminisztratív személyzetének nevében üdvözlöm Méltóságodat 70. születése napja alkalmából. Méltóságod egyetemi tanárrá 1896-ban lett s mint egyetemi tanár a Bölcsészettudományi Kar mellett működő Tanárképző Intézet ügyeinek intézésében 1899 óta vesz részt. 1889-ben lett báró Eötvös Loránd elnöklete alatt a Tanárképző Intézet jegyzője, 1905-től 1925-ig az ő, majd Békefi Rémig elnöklete alatt igazgatója, s 1925-től Méltóságos Uram ez intézet elnöke. Idestova tehát harmincöt esztendeje, hogy mint egyetemi tanár a Tanárképző Intézet keretében vezeti, irányítja a középiskolai tanárképzést. Mi, akiknek megadatott a sorstól, hogy Méltóságod bizalmából Méltóságod munkájában segédkezhetünk, hálával gondolunk arra az időre, amelyet Méltóságod oldala mellett eltölthettünk, s örömmel arra, amelyet még eltölthetünk; hálával és örömmel azért, mert mi Méltóságodban mint egyetemi tanárban s mint elnökünkben a középiskolai tanárság képzésének legideálisabb képviselőjét látjuk. Legideálisabb képviselőjét azért, mert Méltóságod előtt mindenkor az lebegett, hogy csak az lehet jó középiskolai tanár, aki az egyetemen szaktudományát a legmagasabb színvonalon ismeri meg s egyetemi pályája alatt arról, hogy e legmagasabb eredmények hogyan érettek el, munka keretében maga is meggyőződést szerez. Ezt a célt szolgálták mindenkor a legkitűnőbb rendszerezésben, a legnagyobb gondossággal kidolgozott egyetemi előadásai, ezt gyakorlati órái, szemináriumi s más természetű gyakorlatai. Méltóságod azonban mindenkor szem előtt tartotta azt is, hogy azok, akiket így szaktudománya legelrejtettebb titkaiba bevezet, túlnyomó többségükben mégis csak középiskolai tanárok lesznek. S hogy középiskolai tanárnak lenni mit jelent, azt Méltóságod saját középiskolai tanári működése idejéből jól tudta. Ezért Méltóságod mindenkor nagy súlyt helyezett az egyetemi tanítás és a középiskola igényeinek kapcsolatára, s nem csalódom, ha ennek tulajdonítom, hogy Méltóságod a tanárképzés adminisztratív ügyeinek intézésében is csaknem egész egyetemi tanári pályája alatt vezető szerepet vitt.

Hogy szaktudományilag sok jelesen képzett tanárjelölt hagyta el az egyetemet régen is, s hagyja el ma is, az az egyetem elvitathatatlan nagy érdeme; elvitathatatlan azonban az is, hogy a középiskola szempontjából a gyakorlati pedagógiai képzés és a középiskolai tananyagnak magasabb szempontból való megismerése tekintetében lényegesen több jól képzett tanárjelölt megy ki a középiskolába tanárnak ma, mint ment régebben vagy régen. S ennek

oka az a törvény, amely kötelezően rendeli el arra a bölcsészettanhallgatóra, aki középiskolai tanár akar lenni, a Tanárképző Intézet előadásainak hallgatását, az intézetbe való beiratkozást. Ez a törvény is Méltóságod sokévi tapasztalatának a gyümölcse, ennek a törvénynek létrejöttében, megalkotásában is Méltóságodnak elévülhetetlen érdemei vannak.

Nekünk, akik ezt a törvényt Méltóságod bölcs irányítása mellett végrehajtjuk, s akik közt többen vagyunk, akik szellemileg is résztveszünk a középiskolai tanárképzésben, jól esik most, ez ünnepélyes pillanatban megmondanunk, hogy Méltóságodban a tudós- és tanárképzés, úgyszintén a tanárképzés adminisztrációja terén a legideálisabb példaképünket látjuk. Amidőn hálásan köszönjük hozzánk való mindenkori jóságát, arra kérjük a jó Istent, tartsa meg Méltóságodat zavartalan jó egészségben még sok esztendőn át.

Melich János.

Az élet nagy fordulói számvetésre kényszerítenek. A gazdát megállítják a feléje bólogató érett kalászok, hogy a sok fáradság után egyszer már nézzen szembe a terméssel is és gyönyörködjék benne. A munkába temetkezett elmét is fölriasztja szent odaadásából a tisztelgők serege, hozván elébe szellemének, hatásának elismerés-, magasztaláskoszorúzta eredményeit. A sokágú munkát végzett ember ilyenkor látja csak, hányfelé osztotta szét lelke kincseit.

A gyakorló-gimnázium szerényebb helyet foglal el azoknak az előkelő intézményeknek rangsorában, amelyeknek Méltóságos Elnök Úr életét szentelte, s csak hódolatban, hálában, szeretetben kíván velük versenyezni. De erre — érzi — oka és joga van. Az az érzület, amelyet iskolánk Méltóságod magas személye iránt ápol, sokkal több a hivatali alárendeltség és tisztelet kapcsolatánál, s másrészt viszont a gyakorló-iskola ügye sem esik — úgy érezzük — sem Méltóságod munkásságának, sem szeretetének csupán a peremére.

Úgy érezzük, hogy azok a fiatal évek, amelyeket Méltóságod mint jelölt és mint tanár a gyakorló-gimnáziumban töltött, felbonthatatlanul összeforrasztották Méltóságodat az iskolával és azzal az eszmével, amelyet ez az iskola képvisel: a tanárképzéssel. Örök dicsősége marad iskolánknak, hogy olyan ragyogó szellemeket, mint Petz Gedeon, Finászy Ernő, Négyesy László, meg tudott hódítani, sőt nevelni és táplálni tudott. Méltóságos Elnök Úr megértette ennek az iskolának a lelkét, átérezte hivatásának, magasztos törekvéseinek fontosságát s magáévá fogadta őket egész életére, élete egyik programmpontjául iktatta. Milyen szerencse volt az iskolára s általa a közérdekre, s mennyi áldás fakadt abból, hogy a későbbi feljebbvaló nem idegenül, megértés nélkül, hanem szellemének teljes átértésével, meggyőződéssel, becsüléssel, ragaszkodással állott az alája rendelt intézmény oldalára. Sőt a meg nem értés, amely kivált pedagógiai téren annyi áldozatot szed s iskolánkat is annyiszor fenyegeti, ezt az értékes és sajátos magyar intézményünket tán még így is elsöpörte vagy kiforgatta volna már, ha Méltóságos Elnök Úr őrt nem áll mellette határozott és megingathatatlan egyéniségével, tudományos tekintélyével, súlyával és befolyásával. Meggyőződésnek és kemény ellenállásnak, tudásnak és tántoríthatatlan energiának kellett Méltóságos Elnök Úr

személyében egyesülnie, hogy ez az iskola eredeti szervezetében és elvszerűségében megmaradhasson.

Méltóságos Elnök Úr azonban az iskolát nemcsak megtartotta, hanem őrködött is felette úgy, mint édes gyermeke fölött.

Mindennapos életműködéseit is annyi állhatatossággal és jóindulattal, annyi, a részletekbe menő érdeklődéssel kíséri, amennyit csak a szeretet gondoskodása tesz érthetővé. Személyi és elvi ügyekben férfias meggyőződése határozottságával s félelem nélkül való igazságszeretettel áll őrt az iskola érdekei fölött. A puritán ember nem befolyásolható függetlenségét érvényesíti fölfelé és lefelé. S mégsem rideg előljárónk: örömünk, bánatunk őszintén visszhangzik szívében, nemes lelke mindig segítségre kész. Gondoskodásában régebben tán több volt a személyes elem, de viszont csaknem személytelen bölcseségében megérdemli ez a kormányzás a gondviselésszerű nevet: nem gyámkodva kívánt vezetni, hanem önálló fejlődésre adott alkalmat és ösztönt, s felelősségérzést ébresztett. Bizony, bizony erős vár nekünk Méltóságod oltalma. Íme: a jellem nagyságának is kell a vezetésben érvényesülnie, hogy bebizonyosodjék annak az elgondolásnak az igazsága, amely a gyakorló-iskola legkedvezőbb életfeltételéül a Tanárképző Intézettel való kapcsolatot szánta.

Méltóságos Elnök Úr! Meghatva állunk Méltóságod gazdag élete előtt. Mert gazdag ez az élet munkában, sikerekben, osztó, ajándékozó szeretetben, s legtermészetesebb visszhangja részünkről ebben az ünnepi órában mélységes hálánk. Kérjük Méltóságodat, fogadja szívesen hódolatunkat, nagyrabecsülésünk, hűséges ragaszkodásunk és szeretetünk kifejezését. Szószólókul idézzük a nálunk töltött ifjú évek emlékeit s köztük azt a kedves egybevágást, hogy épp ma, november 23-án van 46 esztendeje annak, hogy Méltóságod a VI. osztályban próbatanítását tartotta a Wilhelm Tell-ből; külön házi jogcímünk is van tehát az ünneplésre. Alázattal kérjük Méltóságodat, tartsa meg iskolánkat továbbra is szeretete és gondoskodása tárgyai között, legyen támogatója s gyönyörködő tanúja munkásságának s ajándékozza meg kitüntető bizalmával azokat, akikre élete féltett kincsének gondozását bízta. Méltóságod életét pedig ragyogja be a nyugodt öntudat boldogsága, az elismerés fénye, a daliás öregség és friss munkakedv öröme nagyon sokáig! *Staud János.*

*

Az üdvözlésekre *Petz Gedeon* a következő beszéddel válaszolt:

Méltóságos Dékán Úr! Igen tisztelt Kartársaim és Barátaim! Kedves Tanítványaim!

Ezen a mai napon szívem el van telve a legmelegebb hála érzelmeivel: mélységes hálával az isteni Gondviselés iránt, mely e napot megérnem engedte, hálával családom tagjai iránt, akiknek szeretete életpályámon eddig elkísért, és köszönettel barátaim és tanítványaim iránt, akik ezen a napon itt egybegyűltek. Régi, igaz barátaim sorába számítom mindenekelőtt Szily Kálmán államtitkár úr őméltóságát, aki ékes szavakkal kifejezte a nagyméltóságú Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter Úr üdvözletét és az ő, valamint saját jókíván-

ságait; hálás köszönetet mondok e kitüntető figyelemért és továbbra is kérem mindkettőjük nagyrabecsült baráti érzületét. Őszinte köszönetet mondok szeretett barátomnak, a bölcsészetkari Dékán Úrnak is szíves szavaiért, melyekkel a Rector Magnificus megbízásából az egész Egyetemnek és különösen a Bölcsészettudományi Karnak üdvözletét és jókívánságait tolmácsolta. Szívemnek kimondhatatlanul jól esik e kollégiális elismerés, ámde még nagyobb köszönettel tartozom én magam e Karnak és az egész Egyetemnek azért, hogy egykor kebelébe fogadott és azután elhalmozott minden kitüntetéssel, amiben egyetemi tanár csak részesülhet. Ez a Bölcsészeti Kar nehéz időben, a háború közepett, rám ruházta a dékáni tisztet s két ízben is megválasztott az országgyűlés felsőházának tagjává; az egyetem összességének képviselete, a mind a négy fakultástól kiküldött választótestület pedig ezelőtt két évvel a legmagasabb egyetemi tisztséggel, a Rector Magnificus méltóságával tüntetett ki engem.

Tanári és tudományos munkásságomat hozzám mindig híven ragaszkodó kedves Bleyer barátom vázolta — bizonyára túlzott dícsérettel — s egyben a mai alkalomból tőle szerkesztett emlékkönyvet nyujtotta át; hálásan köszönöm neki és munkatársainak e nagybecsű, kedves emléket! Mind a Dékán Úrnak, mind Bleyer barátomnak egyetemi működésemre való visszapillantása engem is — mintegy kiegészítésképen — egy kis futólagos visszapillantásra késztet.

Tanári és tudományos munkásságom elsősorban a német filológia területén folyt, azonban úgy, hogy mindig arra törekedtem, hogy, ahol csak lehetséges volt, magyar nyelvi vagy irodalmi jelenségekkel létesítsek kapcsolatot vagy vonatkozást. Ez a törekvésem, valamint előbb már pályaválasztásom is, bizonyára származásomban, családi hagyományokban és neveltetésemben leli magyarázatát. Régi feljegyzések szerint egyik ősöm, Mauritius Petz 1648-ban, a vesztfáliai béke évében, Bajor-Frankhonból, Kulmbach vidékéről Magyarországba vándorolt s utódai azután hű fiai lettek új magyar hazájuknak. A Sopronban letelepedett család tagjai többnyire szerény iparosok voltak, a XVIII. században azonban egyikük, *Petz Leopold* (1794—1840), az én nagyatyám, már kiemelkedett közülök és szellemi téren működött. Felsőbb tanulmányait a jénai egyetemen végezte, ott Goethével is érintkezett s hazatérte után a soproni ev. egyház lelkésze és az ottani líceum tanára lett. Főkép nyelvi tanulmányokkal foglalkozott s egyebek közt 1833-ban a M. T. Akadémia folyóiratába, a *Tudományos Gyüjtemény*be a szanszkrit és török nyelveknek a magyarral való rokonságáról figyelemreméltó értekezést írt, amelyről a mai magyar nyelvtudomány is elismeréssel emlékszik meg. Legidősebb fia, nagybátyám, *Petz Gyula* (1821—1882), szintén mint tanár és lelkész működött Szarvason és Mezőberényben, a tanügyi irodalom terén is fejtett ki munkásságot, amelyről Kornis Gyula „A magyar művelődés eszményei" c. nagybecsű művében nemrég nagy elismeréssel szólt. Petz Leopold gyermekei közül a legfiatalabb volt *Petz Ernő* (1839—1866), édesatyám, akinek már korán — 27 éves korában — bekövetkezett halála után özvegye, gyermekeivel együtt, Pozsonyba költözött, ahol másik nagyatyám, *Geduly Lajos*, a pozsonyi ev. egyház lelkésze és a dunáninneni egyházkerület szuperintendense, gondoskodott

az árván maradottakról. Pozsony polgársága akkor túlnyomólag németajkú volt s így csakhamar egyformán bírtam a magyar és a német nyelvet. Majd tanítványa lettem az ottani ev. líceumnak, melynek hírnevét már a XVIII. században alapozta meg Bél Mátyás, aki mint az iskola igazgatója tanulmányi rendszerét a kor kívánalmainak megfelelőleg átalakította. Ezen intézet jeles tanárainak most is mélységes hálával tartozom; különösen hárman voltak rám tartós hatással: *Lichner Pál*, a classica philologia tudós tanára, a M. T. Akadémia tagja, aki egy fontos hazai német emlékünket, a XV. századból való budai jogkönyvet adta ki, *Hoffmann Frigyes*, a magyar nyelv és irodalom tanára (később a br. Eötvös József-Kollégium tanára) és *Schneller István*, a filozófiai propedeutika tanára, később a kolozsvári egyetem tanára és utolsó rektora, aki ezen mai összejövetelünket is megtisztelte jelenlétével. Mikor 1881-ben az érettségi vizsgálatot mint praematurus megállottam és pályaválasztásra került a sor, egyrészt az említett családi hagyományok hatása alatt, másrészt pozsonyi tanáraim példáját és tanácsát követve, életpályámul a tanári pályát, szakcsoportul a magyar és a német nyelvet és irodalmat választottam. 1881 őszén a budapesti egyetem bölcsészeti karára iratkoztam be s itt a magyar nyelv és irodalomból *Gyulai Pál*, *Beöthy Zsolt*, *Budenz József* és *Simonyi Zsigmond* voltak tanáraim, a német filológiába *Heinrich Gusztáv* vezetett be, a filozófiába *Medveczky Frigyes*. A fáradhatatlanul tevékeny, sokoldalú Heinrich Gusztáv irányítása mellett kezdtem meg irodalmi munkásságomat is. Már másodéves bölcsészethallgató koromban, 1883-ban, tehát éppen 50 évvel ezelőtt, adta ki első ismertető cikkeimet a tőle szerkesztett Egyetemes Philologiai Közlönyben. Utolsó egyetemi éveim alatt többször szóba hozta előttem azt a tervét, hogy egyetemünk bölcsészeti karán egy külön német nyelvészeti tanszék szervezését fogja szorgalmazni avégből, hogy az ő tanszékével kapcsolatos nagyterjedelmű germanisztikai anyag kettéosztassék, és arra buzdított, hogy ezt szem előtt tartva, minél alaposabban készüljek elő a nyelvészeti szakból. Midőn azután 1885-ben a magyar húnmondáról szóló pályanyertes munkám alapján sikeresen megálltam a bölcsészetdoktori szigorlatot, *Trefort Ágoston* külföldi ösztöndíjat adományozott nekem azzal az utasítással, hogy németországi egyetemeken a germanisztikából alaposan képezzem ki magamat. Így az 1885/6. tanévet a freiburgi egyetemen töltöttem, a következő tanévet pedig részben a lipcsei, részben a berlini egyetemen. Ekkép ez idő alatt módomban volt a germán filológia, az indogermán nyelvtudomány és a nyelvbölcselet legkiválóbb képviselőivel megismerkednem: Freiburgban az akkor mindinkább terjedő „újgrammatikus" irány két vezérképviselőjével, *Paul Hermann* és *Brugmann Károly* tanárokkal és a pozsonyi születésű *Schröer Arnold*dal, az angol nyelv tanárával; Lipcsében *Zarncke Frigyes*sel, *Bahder Károly*lyal és *Wundt Vilmos*sal; Berlinben *Schmidt Erich*chel és *Schröder Edvárd*dal. 1886-ban a húsvéti szünidőt Marburgban, *Wenker György* házában töltöttem, ahol a tőle megindított német nyelvatlasz munkálatai folytak. Wenker asszisztense akkor freiburgi barátom, Kauffmann Frigyes volt s az e környezetben nyert hatások alatt érlelődött

meg bennem az az elhatározás, hogy egykor majd megkísérlem a magyarországi német nyelvjáráskutatás megindítását is.

Külföldi tanulmányaimat befejezve, 1888-ban a budapesti ev. főgimnázium tanára lettem. Még gimnáziumi tanári működésem megkezdése előtt, 1887 április havában egyetemünk bölcsészeti kara a német nyelvészet magántanárává képesített. Ugyanennek a tudományszaknak egyetemi nyilvános rendkívüli tanárává nevezett ki később, 1896-ban, Ő Felsége, Ferenc József királyunk s ugyanennek a tárgynak lettem 1904-ben nyilvános rendes tanára, úgyhogy ezt a tudományt 1887 óta, összesen 46 éven át adom elő egyetemünkön.

Tanári működésem mellett már előbb megkezdett irodalmi munkásságomat is folytattam, még pedig — Heinrich Gusztáv tanácsát és példáját követve — úgy, hogy a német nyelvi és irodalmi kérdések tárgyalásában lehetőleg figyelemmel voltam magyar kapcsolataikra is, amint azt már a magyar húnmondáról szóló munkámban is megtettem. 1892-ben Heinrich átadta nekem az Egyetemes Philologiai Közlöny modern filológiai részének szerkesztését. Ettől fogva Némethy Gézával együtt tíz éven át baráti egyetértésben szerkesztettük e folyóiratot, arra törekedve, hogy tudományos színvonalát minél inkább emeljük. E folyóirat szerkesztősége a mai nap alkalmából szintén emlékfüzettel tisztelt meg engem, amiért hálás köszönetet mondok.

Majd arra törekedtem, hogy említett marburgi tervemet megvalósítsam és a hazai német nyelvjáráskutatást megindítsam. Csakhamar akadtak megértő tanítványaim, mint elsők a szepesi Lumtzer Viktor és a bácskai Schmidt Henrik, akik közül az első, tudományunk nagy kárára, korán elhalálozott, az utóbbi — jelenleg a szegedi egyetemen a német filológia r. tanára — a nyelvjáráskutatásnak külföldön is elismert kiváló művelője lett. E nyelvjáráskutatás nálunk idővel mind nagyobb lendületet vett s így 1903 június havában a Magyar Tudományos Akadémia I. osztályában indítványt tettem, hogy a hazai nem-magyar nyelvjárások tudományos feldolgozására irányuló tervszerű munkásság induljon meg. Az osztály az indítványt elfogadta és az Akadémia összes ülése is hozzájárult (1904 január 25-én). E határozatnak elvi jelentősége volt, amennyiben e vizsgálatok ekkép az Akadémia égisze alatt indultak meg s ez biztosítéka volt annak, hogy e kutatás tisztán tudományos szellemben és minden politikától mentesen fog folyni. E vizsgálatoknak további tudományos jellegű következménye az volt, hogy hazai germanisztikánk figyelme idővel a hazai németség régibb irodalmi élete felé is fordult, amiben a vezető szerep természetszerűleg Bleyer Jakab tanártársunknak jutott, aki 1911-ben Heinrich Gusztáv utódjául neveztetett ki a német irodalomtörténet tanszékére. Hogy ennek a lassankint mind több irányban elágazódó hazai germanisztikai munkásságnak termékei nyilvánosságra juthassanak, 1912-ben Német Philologiai Dolgozatok cím alatt külön sorozatot indítottunk meg, amelyből eddig már közel 60 füzet jelent meg. E tanulmányok gondolatmenetéről és főbb eredményeiről a minden füzethez csatolt németnyelvű kivonat tájékoztatja a külföldi olvasókat s így a németországi germanisztika művelői

is tudomást szereztek e munkásságunkról; idővel a német tudományos folyóiratok is igen elismerő ismertetéseket közöltek e sorozatunk egyes füzeteiről.

Főleg a külföldi tudományos körök tájékoztatására szolgál egy Bleyer barátomtól kiadott németnyelvű tudományos folyóirat is: a Deutsch-Ungarische Heimatsblätter; ennek hasábjain megjelent dolgozataimban is lehető figyelemmel voltam a magyar-német vonatkozásokra: így egy (1930-ban megindult) nagyobb, eddig még befejezetlen cikksorozatban (Zur Geschichte der Erforschung des ungarländischen Deutschtums) a magyarországi németségre vonatkozó kutatás történetét igyekeztem vázolni és midőn a mult évben az egész világ Goethe emlékének hódolt s e folyóirat is külön Goethe-füzetet adott ki, ebben Goethe magyarországi kapcsolatairól szóló dolgozatomat tettem közzé.

Egyetemi tanári hivatásomnak mindenkor egész odaadással éltem, tanítványaimat, akiknek száma együttvéve bizonyára sok ezerre tehető, mindig szeretettel és gondosan igyekeztem kiképezni és örömmel látom, hogy az a fiatal nemzedék, mely majdan a mi nyomdokainkba fog lépni, biztató, komoly jeleit adja elhivatottságának. Azonban a tudomány művelése és terjesztése közepett mindig őrizkedtem a szűkkörű egyoldalúságtól és arra törekedtem, hogy a természet és a művészet szépségei iránt való fogékonyságomat is megőrizzem. Szabad időmben meg-meglátogattam Európa nagyobb városait s Bécsben, Münchenben, Drezdában, Berlinben és Kopenhágában, Párizsban, Velencében és Flórencben gyönyörködtem a művészet remekeiben. A háború előtt a hegymászás sportjának is áldoztam, bejártam a Magas-Tátrát, majd a tiroli és a svájci Alpeseket, fönt álltam a monarchia legmagasabb hegycsúcsán, a közel 4000 méteres Ortleren, majd sok éven át az ampezzói dolomitok hegyvidékét látogattam, s ott Karunk nagynevű tagjának, báró Eötvös Lorándnak társaságában felejthetetlen szép időket éltem; megmásztam az ő kedvenc hegyét, a Monte Cristallót és részben övele barangoltam be a Cadin-hegycsoportot, melynek egyik csúcsa most a *Cima Eötvös* nevet viseli.

Ekkép, midőn ma visszapillantok elmúlt 70 évemre, én is elmondhatom Goethe szavait, melyeket Faustja II. részében Lynceus szájába adott:

Ihr glücklichen Augen,
Was je ihr gesehn,
Es sei, wie es wolle,
Es war doch so schön!

Mondhatom, hogy hosszú életem *szép élet* volt; ezt a rám nézve oly jelentős mai napot pedig barátaim szeretete és tanítványaim ragaszkodása életem egyik legszebb napjává avatta.

Mélységes hála és köszönet mindezért, szívemből fakadó köszönet!

Petz Gedeon.

Suppan Vilmos.

1854—1933.

A Magyar Paedagogiai Társaság őszinte kegyelete kísérte el utolsó földi útjára régi kiváló rendes tagját és könyvtárosát, *Suppan Vilmost*, a

Budapesti Kereskedelmi Akadémia nyug. igazgatóját, kinek 1933 november 25-én történt elhúnytában az utolsó félszázad egyik legbuzgóbb, igen sokoldalú pedagógusának és tanügyi munkásának eltávozását fájlaltuk. Suppan Vilmos a magyar pedagógusoknak abból a nemzedékéből való volt, melynek minden egyes tagja, mint legfőbb képviselője, Gyertyánffy István is (az elhúnyt ez utóbbinak szűkebb rokonsági s egyben szellemi köréhez és iskolájához tartozott), sokirányú tanügyi munkássága szintéziseként egész tevékenységét annak a vezérlő gondolatnak rendelte alá, hogy a népnevelési és népoktatási feladatok megoldása során fölmerülő összes egyéb oktatásügyi problémákat egy magasabb művelődési szempontból, az általános nemzeti kultúra szempontjából kell elbírálni, mert ilymódon a nemzeti élet egységes művelődési atmoszférája fog kialakulni. Akárhova állította hivatása, Suppan Vilmos a kiválóan tehetséges ember és a jelesen képzett pedagógus lelki adottságával valóban buzgón, teljes odaadással és szorgalommal teljesítette feladatait, s egy alkotó kornak lévén munkása, minden pozíciójában a működési teréül szolgáló intézmény elveinek kidolgozásában, szervezésében szerzett különös érdemeket. Műegyetemi tanársegédi és székelyudvarhelyi reáliskolai tanári éveinek kezdőműködése, 1874-ben meginduló tudományos és pedagógiai tapasztalatgyüjtése után nagy sikerrel dolgozott, mint a budai Paedagogium tanára, 1880-ban az első tanítói árvaház szervezésénél és vezetésénél, majd az 1885-i első országos kiállítás oktatásügyi csoportjának rendezése körül, azután 1886-ban a vallás- és közoktatásügyi minisztériumban mint beosztott szakember, illetőleg az újonnan szervezett és első ízben valóban aktívvá vált Országos Közoktatási Tanács előadói tisztében, hol először került szemtől-szembe a magyar közoktatásügynek, főleg a népoktatásnak összes nagy és nevezetes problémáival, vagyis igazán pedagógiai feladatokkal. Az Országos Közoktatási Tanácsban előadó társával, a magyar középiskolai pedagógiát megalapozó Finászy Ernővel együtt sok évtizedre kihatóan értékes munkát végzett és nagy része volt az újabb gyakorlati pedagógiai tevékenység elmélyülésének előkészítésében. E nevezetes állomáshelyéről újabb fontos feladatok teljesítésére hívta el pályáját irányító sorsa, mikor 1892-ben a pedagógiai érdeklődés és a tanügyi refromtörekvések előterébe került leánynevelés szervezésének lett hivatott munkása az első budapesti állami felsőbb leányiskola igazgatói és az összes állami felsőbb leányiskolák miniszteri biztosa székében. A magyar nőnevelés története ma is ez ügy legjelesebbjei között említi Suppan Vilmos nevét s az idetartozó iskolatípusok munkásai bizonyára fájlalták a kiváló vezér távozását, mikor 1902-ben új fordulatként a tanügyi és kereskedelmi világ közös bizalma pályája befejezéséül, de csak 48 éves korában, tehát férfikora delén, gazdag pedagógiai multja összes sikereivel és tapasztalataival, széles látókörével és sokoldalú képzettségével egy nagymultú, de nehéz körülmények között élő, egyedülálló magyar intézménynek, a kereskedelmi tudományok akkori legmagasabb magyar fórumának s egyetlen főiskolájának, a Budapesti Kereskedelmi Akadémiának fölvirágoztatására hívta el. Suppan Vilmos ebben a minőségben is jeles pedagógusnak s egyben kitűnő és avatott adminisztrátornak bizonyult, mert igazgatása

alatt az intézet nemcsak fölvirágzott, hanem a tőle kiválasztott kiváló tanári kar közreműködésével valóban európai hírnévnek örvendett. Suppan Vilmos azonban nemcsak jó admisztrátor kívánt lenni, hanem kivette részét a magyar kereskedelmi oktatás elvi kérdéseinek tisztázásából, a kereskedelmi iskolák szervezésének munkájából s az erre a szakoktatási területre vonatkozó mélyrehatható pedagógiai érdeklődést magával vitte hosszú aktív tanügyi működésének befejeztével nyugalma csöndes napjaiba is. Mint a Baross-Szövetség esti kereskedelmi szaktanfolyamainak vezetője, még nyugalma éveiben is e téren dolgozott szervező munkásságával s ezenkívül állandóan figyelemmel kísérte a kereskedelmi oktatás körébe tartozó kérdések alakulását. Alig két esztendővel ezelőtt a 77 éves férfiú még egyszer, utoljára mélyen szántó, objektív bírálatával, a Magyar Paedagogia hasábjain megjelent terjedelmesebb dolgozatával kísérte a kereskedelmi iskolák sorsára vonatkozó vitákat és tanulmányokat.

A Magyar Paedagogiai Társaság megilletődéssel gondol vissza Suppan Vilmos nemes alakjára, nemcsak mint egyikére az utolsóknak, kik az 1891-ben alapító tagokként egybegyűlt pedagógusok közül még közöttünk jártak, nemcsak mint könyvtárosára, ki úgyszólván a Társaság megindulásától kezdve az elnökség tagjainak sorába tartozott s a Társaság szellemi életében legutolsó napjaiig mindenkor meleg érdeklődéssel résztvett, hanem mint olyan tiszteletreméltó egyéniségre, kinek a pedagógia nem pusztán kenyérkereset forrása, hanem a legnemesebb értelemben véve valóban szíve ügye volt, kit valódi lelki szükséglet és magasszárnyalású ideális felfogás vezetett a nemzetnevelői hivatásnak megszentelt ligetébe. Nagy tekintélye az egész magyar társadalom előtt s az a sokféle hivatalos kitüntetés, mely pályáján osztályrészül jutott neki, csak halvány visszfénye annak a derék munkának, melyet elhúnyt tagtársunk a magyar nemzetnevelés terén végzett.

Legyen áldás Suppan Vilmos emlékezetén! *Gyulai Ágost.*

*

Társaságunknak 1933 október 21-én tartott felolvasó ülésén *Friml Aladár* elnökölt és két előadás hangzott el. 1. *Temesy Győző: A nyár pedagógiai felhasználása.* 2. *Herodek Károly: A csökkent látású gyermekek oktatása.*

1933 november 18-án *Kornis Gyula*, majd *Mosdóssy Imre* elnöklésével tartott felolvasó ülésünk tárgysora ez volt: 1. *Somogyi József: A tehetség megállapításának problémája.* (Székfoglaló.) 2. *Boda István: Az értelmi nevelés feladatairól.*

1933 december 16-án *Friml Aladár* elnöklete alatt tartott felolvasó ülésünk tárgysorozatán is két felolvasás szerepelt. 1. *Bognár Cecil: A nevelő hatás lélektana.* 2. *Horn József: A közgazdasági műveltség növelésének fontossága és lehetőségei.*

Felelős szerkesztő: *Nagy J. Béla*, felelős kiadó: *Frank Antal.*

19.855. — K. M. Egyetemi Nyomda, Budapest VIII, Múzeum-körút 6. — (F.: Czakó Elemér dr.)