XXXIX. ÉVF. 1930 JAN.—FEBR. 1—2. SZÁM

MAGYAR PAEDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

KORNIS GYULA
KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL
SZERKESZTI
NAGY J. BÉLA

BUDAPEST
A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG KIADÁSA
1930

Tagdíj és előfizetés 1930-ra 5 pengő. Az ideiglenes pénztáros címe: Dr. Frank Antal, tanítóképző-int. tanár, Budapest I, Fery Oszkár-u. 40.

TARTALOM.

Lap

Comenius sárospataki beköszöntő beszéde A lelki tehetségek kimüveléséről. Fordította: *Gulyás József* (Első közlemény) 1
Sebestyénné Stetina Ilona: Zirzen Janka 11
Suppan Vilmos: A felső kereskedelmi iskolák problémája. (Első közlemény) 17
Nagy József (Pécs): Észrevételek a középiskolai tanárvizsgálatok reformja tárgyában 31

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

K. F.: A lengyel középiskolák és érettségi vizsgálat 41
Papp Zoltán: Berlin iskolaügye 44

IRODALOM.

Klug Péter és *Simon József:* A magyarországi gyógypedagógiai intézetek működése az 1928/29. tanítási évben. Ism. *Ereos Borbély Sándor* 49
M. Buday Júlia dr.: A magyar filozófiai irodalom bibliográfiája 1901—1925. Ism. *Nagy J. Béla* 50
Dezső Lipót: Külföldi furcsaságok Magyarországról. Ism. *Tas József* 51
Bessenyei Lajos dr.: A tanulók túlterhelése. Ism. *Hajdu János* .. 52
Kiss József: Nők a tanítói pályán. Ism. *Kéz Andor* 53
Les fins et l'organisation de la Société des Nations. Ism. *Kemény Ferenc* 54
Société des Nations: Recueil pédagogique. Ism. *Kenyeres Elemér* 55
Peter Petersen: Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung. Ism. *Szelényi Ödön* 56
Karl Remme: Die Hochschulen Deutschlands. Ism. *Nagy J. Béla* 57
Kurt Krause: Die Anfänge des geographischen Unterrichts im XVI. Jahrhundert. Ism. *Karl János* 58
Paul Sysmank: Bruder Studio in Karikatur und Satire. Ism. *kf.* 58
E. Lüdemann: Von der Schulfahrt zum Landheim. Ism. *Szelényi Ödön* 59
Új magyar könyvek és füzetek 60

VEGYES.

Molnár Aladár és a Néptanítók Ismerettára. *Kemény Ferenc* 61
Nürnberg város iskola- és kulturális kiállítása. *kf.* 61
A jénai Rein-féle szüneti tanfolyam 63
Kapcsolatosságra törekvés a francia középiskolai oktatásban. *Láczer István* 63

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1929 december 21-én és 1930 január 18-án 64
Széchenyi emlékére tartott ünnepi felolvasó ülés 1930 február 15-én 64

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Elnök: Dr. Kornis Gyula, egyetemi tanár, vallás- és közoktatásügyi államtitkár (Budapest IV, Semmelweis-u. 2).

Titkár: Dr. Gyulai Ágost, tanárképző főiskolai igazgató (Budapest I, Fery Oszkár-u. 34). Tagajánlásokat, kültagokat a titkárnak kell bejelenteni. Minden adminisztratív ügy a titkárhoz tartozik.

Ideiglenes pénztáros: Dr. Frank Antal, tanítóképző-int. tanár (Budapest I, Fery Oszkár-u. 40). A tagsági díjakat, előfizetési pénzeket, reklamációkat, lakásváltozásra vonatkozó bejelentéseket a pénztároshoz kell küldeni.

Szerkesztő: Dr. Nagy J. Béla, gyakorló középiskolai tanár (Budapest VIII, Múzeum-körút 6—8). Kéziratokat, ismertetésre szánt műveket, cserepéldányokat a szerkesztő nevére kell címezni.

MAGYAR
PAEDAGOGIA

A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG
HAVI FOLYÓIRATA

HARMINCKILENCEDIK ÉVFOLYAM

KORNIS GYULA
KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTETTE
NAGY J. BÉLA

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

BUDAPEST
A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG KIADÁSA
1930

/ 77

REV 85

REV 98

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

553
1931

051

710216

A MAGYAR PAEDAGOGIA ÍRÓI

1930-BAN:

Ambrus Ilona
Arday Pál
Barankay Lajos
Baranyai Erzsébet
Bárány Gerő
Berzeviczy Albert
Bognár Cecil
Borbély Sándor
Böhm Dezső
Bozóky Endre †
Finászy Ernő
Frank Antal
Gulyás József
Gyomlay Gyula
Gyulai Ágost
Hajdu János
Heinrich János
Huszti József
Jankovich Béla
Karl János
Kemény Ferenc
Kenyeres Elemér
Kéz Andor
Kisparti János
gr. Klebelsberg Kunó
Kneiszl Emil
Kornis Gyula
Láczer István
Loczka Alajos
Lukács György
Lux Gyula
Moravcsik Gyula
Mosdóssy Imre
Nagy József (Pécs)
Nagy J. Béla
Papp Zoltán
Prohászka Lajos
Rácz Lajos
Sebestyénné Stetina I.
Somogyi József
Suppan Vilmos
Szelényi Ödön
Tas József
Tettamanti Béla
Várkonyi Hildebrand
Veress Pál
Vida Imre
Waldapfel János
Werner Adolf
Weszely Ödön
b. Wlassics Gyula

TARTALOM.

TANULMÁNYOK. Lap

Baranyai Erzsébet: Az amerikai tesztekről 214
Bárány Gerő: Az eszmények szerepe a nevelésben 259
Bozóky Endre†: Fináczy Ernő az Országos Közoktatási Tanácsban 93
Comenius sárospataki beköszöntő beszéde A lelki tehetségek kimüveléséről. Fordította *Gulyás József.* (Két közlemény) 1, 131
Gyomlay Gyula: Fináczy Ernőről (Ifjúkori visszaemlékezések) 74
Gyulai Ágost: Fináczy Ernő mint író 113
Huszti József: Fináczy Ernő mint klasszikus filológus 101
Kisparti János: Fináczy Ernő a katedrán 87
Kornis Gyula: Fináczy Ernő 70
Loczka Alajos: A Népszövetség és az iskola 277
Mosdóssy Imre: Fináczy Ernő mint a Magyar Paedagogiai Társaság elnöke 97
Nagy József (Pécs): Észrevételek a középiskolai tanárvizsgálatok reformja tárgyában 31
Prohászka Lajos: Fináczy Ernő mint tanár 89
Sebestyénné Stetina Ilona: Zirzen Janka 11
Suppan Vilmos: A felső kereskedelmi iskolák problémája. (Három közlemény) 17, 148, 199
Waldapfel János: Fináczy Ernő és a pedagógiai tudomány 106
Weszely Ödön: Középiskolai tanárjelöltek pedagógiai kiképzése 195

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Berzeviczy Albert megemlékezése Fináczy Ernőről 66
Frank Antal: Katolikus Pedagógiai Kongresszus 293
Jankovich Béla megemlékezése Fináczy Ernőről 68
K. F.: A lengyel középiskolák és érettségi vizsgálat..... 41
K. F.: Külföldi tankönyvekről 295
Kenyeres Elemér: Az Új Nevelés Nemzetközi Ligájának V. kongresszusa 231
Lukács György megemlékezése Fináczy Ernőről 67
Gróf Klebelsberg Kunó megemlékezése Fináczy Ernőről 68
Papp Zoltán: Berlin iskolaügye 44
V. I.: A jénai Erziehungswissenschaftliche Anstalt 240
Werner Adolf megemlékezése Fináczy Ernőről 69
B. Wlassics Gyula megemlékezése Fináczy Ernőről 65

PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

IRODALOM.

HAZAI IRODALOM. Lap

A Fővárosi Pedagógiai Könyvtár Évkönyve és új szerzeményeinek válogatott Jegyzéke 1930. Ism. **K. F.** 307
Bessenyei Lajos : A tanulók túlterhelése. Ism. **Hajdu János** 52
Böhm Károly feljegyzései gyermekeiről. Ism. **Várkonyi Hildebrand** 166
M. Buday Júlia : A magyar filozófiai irodalom bibliográfiája 1901—1925. Ism. **Nagy J. Béla** 50
Comenius : Anyaiskola. Fordította *Petrich Béla.* Ism. **Rácz Lajos** 165
Dezső Lipót : Külföldi furcsaságok Magyarországról. Ism. **Tas József** 51
Frank Antal és Drozdy Gyula : Hogyan tanítsunk a népiskolában ? Ism. **Kneiszl Emil** 311
Gáspár Ilona : A magyar matematikai irodalom bibliográfiája. Ism. **Veress Pál** 252
Hajnal Dávid : A kor iskolája. Ism. **Heinrich János** 248
Karácsony Sándor : A tanulás mesterfogásai. Ism. **Hajdu János** 251
Kempelen Attila : Az ifjúság lélektanának alapvázlata. Ism. **B. C.** 167
Kenyeres Elemér : A gyermek gondolkozásának és világfelfogásának fejlődése. Ism. **Várkonyi Hildebrand** 166
Kiss József : Nők a tanítói pályán. Ism. **Kéz Andor** 53
Gróf Klebelsberg Kunó három beszéde. Ism. **Somogyi József** 298
Klug Péter és Simon József : A magyarországi gyógypedagógiai intézetek működése az 1928/29. tanítási évben. Ism. **Ercos Borbély Sándor** 49
Kornis Gyula : Magyar filozófusok. — Kultúra és nemzet. Ism. **Prohászka Lajos** 301
Moravek Endre : A magyar klasszika-filológiai irodalom bibliográfiája 1901—1925. Ism. **Moravcsik Gyula** 168
Papp Ferenc : Az Orsz. Ref. Tanáregyesület Évkönyve az 1928/29. tanévről. Ism. **Böhm Dezső** 309
Pintér Jenő : A budapesti tankerület 11. számú értesítője. 1929—1930. Ism. **Arday Pál** 305
Quint József és Drozdy Gyula : A beszéd- és értelemgyakorlatok tanítása a II. osztályban. Ism. **Frank Antal** 306
Siklóssy László : A magyar sport ezer éve. Ism. **Kemény Ferenc** 246
Szelényi Ödön : Az Orsz. Ág. Hitv. Ev. Tanáregyesület XII. Évkönyve. Ism. **Böhm Dezső** 309
Tari Imréné Felzmann Anna : Egy anya naplójából. Ism. **Várkonyi Hildebrand** 166
Tettamanti Béla : A közösség gondolata Kármán Mór nevelés-elméletében. Ism. **Barankay Lajos** 242
Új magyar könyvek, füzetek és folyóiratok 60, 175, 257, 317

KÜLFÖLDI IRODALOM. Lap

a) *A Kisebb Közlemények rovatában.*

Bildungs- und Schulwesen in der Republik Polen. Warszawa, 1929. Verlag des Ministeriums für Kultus und öffentliches Bildungswesen. Ism. **K. F.** 41
Nydahl-Kolischer : Das Berliner Schulwesen. Ism. **Papp Zoltán** 44

b) *Az Irodalom-rovatban.*

Eckardt, Alfred : Der gegenwärtige Stand der Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschlands und in außerdeutschen Staaten. Ism. **ta.** 172
Haber, Gustav : Grundzüge der soldatischen Erziehung. Ism. **K. F.** 313
Helmer, L.—Kaindlstorfer, H. : Neue Beiträge zur Methodik des erdkundlichen Unterrichts. Ism. **Karl János** 255
Hoernle, Edwin : Grundfragen der proletarischen Erziehung. Ism. **kf.** 253
Krause, Kurt : Die Anfänge des geographischen Unterrichts im XVI. Jahrhundert. Ism. **Karl János** 58
Lüdemann, E. : Von der Schulfahrt zum Landheim. Ism. **Szelényi Ödön** 59
Murchison, Carl : The Psychological Register. Ism. **kf.** 316
Muris, O. : Der erdkundliche Unterricht in den europäischen Ländern außer Deutschland. Ism. **Karl János** 257
Petersen, Peter : Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung. Ism. **Szelényi Ödön** 56
Remme, Karl : Die Hochschulen Deutschlands. Ism. **Nagy J. Béla** 57
Schwartz, Hermann : Pädagogisches Lexikon. III. kötet. Ism. **K. F.** 171
Société des Nations, Les fins et l'organisation de la —. Ism. **Kemény Ferenc** 54
Société des Nations, Recueil pédagogique. Ism. **Kenyeres Elemér** 55
Ssymank, Paul : Bruder Studio in Karikatur und Satire. Ism. **kf.** 58
Wagner, Julius : Die Auswertung der Spezialkarte im erdkundlichen Unterricht. Ism. **Karl János** 315

VEGYES.

A jénai Rein-féle szüneti tanfolyam 63
Egy elfelejtett magyar kultúrpolitikus **kf.** 176
Helyreigazítás. **Rácz Lajos** 318
Informations pour la presse d'outre-mer. **kf.** 179
Íráskiállítás Budapesten. **Lux Gyula** 178
Iskolai reform a tankönyveken keresztül. **Ambrus Ilona**..... 319
Kapcsolatosságra törekvés a francia középiskolai oktatásban. **Láczer István** 63

Lap

Katolikus pedagógiai kongresszus Budapesten 180
Molnár Aladár és a Néptanítók Ismerettára. **Kemény Ferenc** 61
Montessori-tanfolyam Rómában 321
Néhány szó az ú. n. munkaiskolákról. **Ambrus Ilona** 258
Nürnberg város iskola- és kulturális kiállítása. **kf.** 61

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1929 december 21-én és 1930 január 18-án... 64
Felolvasó ülés 1930 március 15-én 180
Felolvasó ülés 1930 május 17-én 190
Felolvasó ülés 1930 október 18-án és november 15-én 322
Finászy Ernő válasza Kornis Gyula üdvözlő beszédére 192
XXXVIII. közgyűlés 1930 április 26-án 180
Gyulai Ágost titkári jelentése 180
Gróf Klebelsberg Kunó búcsúzó irata Finászy Ernőhöz 322
Kornis Gyula üdvözlő beszéde Finászy Ernőhöz 190
Széchenyi emlékére tartott ünnepi felolvasó ülés 1930 febr. 15. 64

KÖNYVÉSZET.

Finászy Ernő irodalmi munkásságának jegyzéke. Összeállította **Nagy J. Béla** 119

Hibaigazítás. Az 58. lapon *Sysmank* helyett *Ssymank* olvasandó.

COMENIUS: A LELKI TEHETSÉGEK KIMŰVELÉSÉRŐL.*

A lelki tehetségek kimüveléséről a pataki iskola nagyobbik hallgató termében, 1650 nov. 24-én, a morvaországi Magyar-Bródból való *Comenius Ámos János* által mondott beszéd.

— *Első közlemény.* —

Új embert láttok iskolátokban, ti, előttem is új hallgatóság! Mert hogy újnak látszom, mutatja e szokatlan, mintegy új dologra, helyből és közelből való összesereglése nemcsak a tiszteletes, jeles és tudós, hanem a nemzetes, nemes és tekintetes férfiaknak. Hiszem, csodálkoztok e férfiú jelenlétén, akit reményleni nem jutott eszetekbe; magam is csodálom ugyane dolgot, mert nekem sem jutott ez eszembe. Mit fogunk hát mindkét részről mondani, mi történt itt? Vajjon a vígjátékíró szavát: az istenek az embert labdaként kezelik, oda dobják, ahova akarják? Vagy inkább a prófétáét: tudom, Uram, hogy embernek útja nincs az ő kezében, sem az úton járónak, hogy lépteit igazgassa (Jer. 10. 23.)? Bizony, az én gondolataim és másoknak rólam való tervei már néhány év óta másfelé voltak irányítva. Ám egészen másképen rendezte lépteimet az, aki mindeneket irányít. Távoltartva nyugattól és északtól, hozzátok, keletre jönni parancsolt. Ugyanis Erdély méltóságos fejedelemnője s a magyarországi részek úrnője, Lorántffy Zsuzsánna, Isten dicsőségének előbbvitelében hősi lelke szerint ezt a pataki gimnáziumot, mely az egyházak ez országban való reformálásának már a kezdete óta nagyfényű és Magyarország igazhitű iskolái közt elsőrendű volt, nagyobbá és jobbá akarván tenni, ez oly szent és magas dologban való tanácskozásra, háromszor ismételt kegyes levelével, engemet is kegyesen méltóztatott kihívni. Én pedig nem tudtam ellenállni az oly isteni hívásnak (melynek isteni voltát tudták azok, akiknek akaratát s megegyezését keresnem fontos volt s engem is saját bensőmben rendkívüli ösztönzéssel figyelmeztetni akart az Isten); sőt idejére idejövén, meg fogom próbálni, hogy csekélységem által mit akar művelni jobbja, akinek szokása munkáihoz a világ előtt megvethető eszközöket felhasználni.

* Comenius e beköszöntő beszéddel foglalta el Sárospatakon tanszékét. Mivel búcsúbeszédjét Dezső Lajos már 1881-ben magyarra fordította a Nemzeti Nőnevelésben (valamint a *De libris* című művét is), illőnek találtuk, hogy e beköszöntő beszédét is, melyben hivatkozik a pataki iskola százados jubileumára, most, a 400 éves évforduló közeledtekor, mint legnagyobb tanárának emlékét, lefordítsuk. A fordítás sok nehézséggel járt, mert Comenius gyakran önmaga alkotta szavakat használ, szójátékait pedig szinte lehetetlen nyelvünkön visszaadni. *A fordító.*

Bárcsak éppen nem üres bizonyítékokkal szedném össze, amit összeszedek. Itt igazolódnék az a régi mondás: Isten hasonlót hasonlóhoz vezet. Mert mind tudom azt, hogy én, Krisztus alázatos szolgája, igazán ismerem gyöngeségemet s miatta aggódom és vágyva szemlélem a fény szikráit, melyeket hozzám, ez éghez közel fekvő iskolába beállítotthoz, nem szűnik meg leküldeni a világosság égi atyja és míg mindenfelől lesugároznak, hálásan fogadom: éppúgy máris kezdem látni, hogy ti is érzitek a tökéletlenség érzését s egész lényeteket a jobb, igazabb és teljesebb tudomány vágya szállja meg. Ebből az a jó reményem támad, hogy az ilymódon összekapcsolt vágyaktól nem lesz távol annak a kedvezése, aki az őt félő és alázatos embereknek a kívánságok iránt jóakaratát és útjának bizonyosságát ígérte. (Dán. 9. 23. Zsolt. 25 : 10. 13. 15.) Nos hát, kedves magyarjaim, reménységeim, gondolkozzunk az Istenről jóságban és a szív egyszerűségében keressük őt! Nem emberé a bölcsesség lelke. (Bölcs. I. 1. 6.) Az őt szeretőket szereti az és az őt buzgón keresők megtalálják azt. (Péld. 8. 17.) Hogy pedig ennek keresését már most megkezdjem, midőn nekem, elétekbe ma először lépve, hozzátok beszélnem kell, nos, felgyulladt lélekkel legyetek itt, s engemet, ki e dologról mindkettőnknek nagyon szükségeseket mondok el, jóakarattal hallgassatok. Istentől meg fog adatni a segítség, hogy ne bánjátok a meghallgatást.

Vajjon lesz-e valami, ami mind hozzátok, ily nagy hallgatósághoz méltó, mind a kívánságainkhoz mindkétfelől illő, mind végül mindannyiunknak, kiket a felvállalt dolognak komoly szándékkal való végzésére buzdítani kell, szolgálni fog? Helyhez, időhöz, személyekhez illő tárgyat választottam s olyat, ami ő méltóságáéktól adott alkalomból kezem alatt született:

a lelki tehetségek kiműveléséről.

Hogy erről az Isten dicsőségére és azoknak tisztességére, kiknek parancsára csinálom ezeket és mind az én, mind a ti valamelyes előmeneteletekkel s magának a dolognak haszna szerint legyenek a szavak, renddel előbeszélem, hogy először arról kell értekeznem, mi a lelki tehetség s mi a tehetség kiművelése; másodszor, hogy micsoda szükség kívánja, hogy a tehetségek, nem mint az erdős hegységek vagy elhagyott pusztaságok, műveletlenül maradjanak, hanem, mint a kerti virágokat, szőlő- és faültetvényeket szoktuk, gondosan műveltessenek; harmadszor arról, hogy az ilyenféle kiművelés egy egész nemzetben hogyan eszközölhető szerencsésen s névszerint, vajjon a ti nemzetetekben a szellemi tehetségek valamely egyetemesebb, teljesebb, jobb kiműveléséről felvetendő gondolatok hasznára lesznek-e az ügynek; végül, mivel látni fogjuk, hogy e kívánságnak nemcsak az okai, hanem az alkalmai is jelen vannak, hozzá fogjuk adni azt, hogy miért ebben az időben és miért e helyen? és miért tartozik ránk, jelenlevőkre, hogy minden további halogatás alkalmazása és minden más alkalom bevárása

nélkül ezt az óhajtott munkát Isten szent nevében megkezdjük; és mi módon? Ha ezeket kellő rendben és a lehető legnagyobb rövidséggel kifejtettük, ezt az egész ügyet kegyes és hívséges óhajtással Istennek és azoknak, akik itt Isten helyén vannak, jóindulatába fogjuk ajánlani.

A „lelki tehetség" szó e helyen elménk ama velünk született erejét jelenti, mely által emberek vagyunk. Mindenesetre azt, amely minket, Isten képére teremtett lényeket, természettől arra képesít, hogy minden dolgot megértsünk, a megértettekből a jobbakat kiválasszuk, a kiválasztottakat serényen kövessük s elérjük, végre az elérteket tetszés szerint uralmunk alá hajtsuk s azokat élvezzük, s ezáltal minket, fiait, mindent világosan értő, mindent szentül akaró, mindent hatalmasan végrehajtó, mindent dicsőségesen uraló Istenhez való legközelebbi hasonlatosságra alkalmassá tesz. Akarjátok ezt pontosabban? Halljátok!

Az emberi szellemnek négy része, azaz foka, vagyis tehetsége van. Az elsőt észnek mondjuk, minden dolog tükörének, az ítélőképességgel, minden dolog élő, finom mérlegével és nehéz mérlegével, végül az emlékezettel, a dolgok kamarájával együtt. Második helyen van az akarat, minden dolog bírája, választója s parancsolója. Harmadik helyen van a mozgató erő, minden határozat végrehajtója. Végül a beszéd, mindenkinek mindenkihez való tolmácsa. E négy tevékenységnek testünkben ugyanannyi fő székhelye és szerve van: az agyvelő, szív, kéz, nyelv. Az agyvelőben az ész műhelyét hordjuk körül; a szívet a királyi akarat lakja, mint palotáját; a kéz, az emberi szorgalom szerve, csodás dolgok művelője; a nyelv végül, a beszéd mestere, a különböző testekbe bezárt s egymástól kölcsönösen elkülönített különböző elmék között közvetítőként több embert a tervek és munkák szövetségébe egyesít. Így formált minket a mi alkotónk! Így zárta be e négy sarokba az ő kisebbik világának az oldalait (kerületét). Így teljesítjük mi a bennünk lakó isteni kép minden munkáját. Mert az ész, mozgékonyságával eget és földet beszáguldva, értelmével leigáz mindent, ítélőtehetségével megkülönböztet mindent, emlékezetének tárházába rejt mindent. Az akarat, mely döntésének szabadságánál fogva mindenből a tetszőt választja magának s a nem tetszőt visszadobja, mindennel szemben uralkodói jogkört gyakorol. A kéz, mely az ész utasításait követi s az akarat határozatait végrehajtja, új dolgokat hoz elő s csaknem új világokat alkot. Végül a nyelv, mely a gondolt, mondott, a megtett dolgokat, olykor-olykor, ahol szükséges, megbírálja és saját színével befesti, fényről fényt szór és sokszorosít s egyikről a másikra visz át.

Értitek tehát, igen kedves hallgatóim, hogy a szellemi tehetség bennünk az, amely által mi az istennek képe, azaz kis istenek, vagyis emberek vagyunk. Már azt gondolom, világos lehet előttetek, mi a lelki tehetség kiművelése. T. i. amilyen értelemben mondjuk, hogy az ember műveli a földet, kertet, szőlőt vagy valamely mesterséget, végül a testét, ugyanúgy

műveli a lelkét, vagyis tehetségét is, t. i. azáltal, hogy bármely dolgot az ő használa alkalmassá tesz, előkészít és azt úgy hozza összhangba, úgy finomítja, csiszolja, ékesíti, hogy az az ő céljaira alkalmas lesz s tevékenységében magát a lehető leghasználhatóbbnak mutatja. Így jól művelt földnek, kertnek, szőlőnek azt mondjuk, mely csak úgy ontja a sok jó gyümölcsöt s terményt. Kiművelt mesterség az, mely munkáit könnyen és ízlésesen teremti. Kiművelt test az, amely tisztán van tartva, jól van táplálva, jó színben van és munkára ügyes. Tehát hasonlóan kiművelt lesz az elme először akkor, ha alkalmas lesz sokat kigondolni s mindenbe élesen behatolni; másodszor, ha pontosan tud dolog és dolog közt különbséget tenni, a jót mindenben kiválasztani s követni, a rosszat mindenütt megvetni s kerülni; harmadszor, ha igyekszik a legszabályosabb műveket a világra hozni; negyedszer, ha képes szépen és gondolatokban gazdagon beszélni, hogy a bölcsesség fényét nagy fokban szétömlessze s így a dolgokat és elméket szépen megvilágítsa.

Akarod tehát a jól művelt embert ismerni? Figyelj tetteire, mozdulataira, beszédjére, még hallgatására is; éppúgy menésére, ülésére, testtartására, szemeire, kezeire és bármi dolgára, mindenütt elő fog tűnni az illendőség, a méltóság, a kedvesség, mindenütt magához lesz hasonló, egészen sima és kerekded.[1] Akarod, hogy tevékenységben legyen? Keze alatt minden égni fog, mert mindent okosan s előre megfontolt üdvös terv szerint fog csinálni. Akarod, hogy beszéljen? Bármely dologról ügyesen fog beszélhetni, mert mindent jól ismer. Viszont, ha hallgatni kell, a hallgatásban is annyira okos és ügyes, mértéket tud tartani, hogy még a hallgatásából is tudsz tanulni valamit. Ha embertársaival társalog, merő nyájasság; ha valamikor emberi társaságon kívül kell élnie, soha sincs kevésbbé egyedül, mint mikor egyedül van,[2] mert tele van jó gondolatokkal és saját magában való gyönyörűséggel. Jó és balsorsban úgy forgolódik, hogy maga a tény legyen bizonyság arra nézve, hogy ismeri a dolgok különbségét s a hasznost a haszontalantól meg tudja különböztetni. Kívánsága szerint folynak a dolgok? Nem ragadtatja el magát, nem fuvalkodik fel, nem lesz dölyfös. Szomorú helyzetbe kerül? Ugyanaz marad: nem merül el, nem esik össze, nem adja fel a reményt. Általában, aki okos, minden szerephez illeszkedik, mondja a költő. Mi mondjuk így: aki okos, minden haszonhoz és kárhoz alkalmazkodik.

És ha megadatik neked az, hogy egy egész gondosan képzett népet láss, mindnyáját vagy bizonyára legtöbbjét olyannak látnád, amilyennek az egyest leírtam. Ha azt akarjátok, hogy ezt nektek bővebben kifejtsem, ki fogom fejteni és pedig úgy, hogy folytonosan ellentétbe állítom a műveletlen, amint mondják, barbár nemzetekkel.

[1] Hor. Sat. II. 7. 86.
[2] Cicero De offic. III. 1.

1. A művelt emberek igazán emberek, azaz erkölcseikben emberiek; a barbárokat vagy az állati nyerseség teszi visszataszítókká, vagy az állati vadság kegyetlenekké, úgyhogy emberi formájukon s azon kívül, hogy beszélnek s nem bőgnek, alig ismersz bennük valami emberit.

2. Jól művelt nemzetben, ha a rendet szemléled, melyet a köz- és magánügyek intézésében kifejtenek, ott minden egy órához hasonlít, egy mozdulattal minden mozdul, miközben egyik kerék húzza a másikat és pedig szám, mérték és súly szerint. A műveletleneknél minden szétszórt rőzse, mész nélküli homok.

3. Ha a kölcsönös szolgálatot nézed, művelt népben mindenki mindenkinek szolgál, kiki a maga helyén azt csinálván, ami néki s másoknak hasznos. A műveletlenek közt senki sem magát, sem dolgát nem alkalmazza máshoz, minden széthúzásokkal s ezért kölcsönös akadályokkal és zavarral történik.

4. Művelt népeknek a világ minden eleme adót fizet; még a föld gyomra sem rejtheti el tőlük a kincseit (az ércet, a nemes és nemtelen köveket stb.). A műveletlenek számára minden hiába van, mert sem a természetet leigázni, sem emlőjét szopni, sem, ha ajándékait önként osztaná, azokat használni nem tudják. A legjobb ég is, a legtermékenyebb föld, a hajózásra legalkalmasabb folyók is haszon nélkül valók, mint az amerikai nemzetnél látható, akik állatokhoz hasonlóan buta életet élnek.

5. Művelt nemzetek nem engedik, hogy a föld egy része is tétlenül heverjen, vagy hogy az anyagból valami haszontalanul elvesszen. Fákat és fadarabokat, köveket és kövecseket, magát a homokot is és az utcák szennyét felszedik s meghatározott célra fordítják; a műveletleneknél mindent műveletlennek, szennyesnek, piszkosnak, rothadónak s elveszőnek fogsz látni.

6. Ezért azoknál a természetöknél fogva legterméketlenebb területek is, melyek homokon, sziklákon vagy mocsarakon és állóvizeken kívül semmi mást nem bírnak, annyira ki vannak művelve, hogy paradicsomnak látszanak. A műveletleneknél még a paradicsomi külsőt mutató vidékek is, ahol azt hinnéd, hogy az ég a földdel házasodott össze, szennyel vannak borítva s kellemességüket elvesztik.

7. Innen van, hogy a művelt nemzetek nemcsak az élet mindenféle szükséges dolgaiban bővelkednek, de kényelemben is, sőt gyönyörűségben dúskálódnak, míg a műveletleneknek alig van, amiből magukat nyers eledellel, barmok módjára fenntartva tengődjenek.

8. A műveltek a jövőre is gondolva, maguk számára gondoskodnak az élet szükséges dolgairól még véletlen esetekre is, ha termés nincs, ha ellenséges berohanás, ha halálos ragály vagy más betegségek támadják meg őket, ezekkel jól felszerelt magtárokat, fegyver- és gyógyszertárakat idején állítanak szemben. A műveletleneknél semmi okos gond nincs az életre,

egészségre, biztonságra. Napról napra élnek, vaktában, számukra minden csak esetlegesség és vaktában való.

9. A művelt nemzet díszes és pompás ruhájával is szellemének fényét mutatja, az összes és egyesek, nagyok és kicsinyek, nemesek és nem nemesek, ha nem is fényesen, de mégis tisztán lévén öltözve, míg a műveletlenek vagy egészen vagy félig meztelenül, vagy cafrangokban és rongyosan, piszkosan és sárgán jönnek elő.

10. Kiművelt nemzetnek fényes, népes, műtárgyakkal telt városai vannak. A műveletlen ezek helyett pusztaságokat bír, vagy ha valamit városnak nevez, azok csak kunyhók és piszkos házak.

11. A műveltek az ő tartományaikat, ezekben a városokat, falvakat, házakat és az egyes családokat, végül magokat úgy tartják a rend korlátai közt, a törvények bilincseivel, hogy büntetlenül kitörni senkinek sem szabad. A műveletleneknél vagy a helytelenül művelteknél szabadosság van a szabadság helyett; ami tetszik, azt merészlik, mindennel szemben féktelenül.

12. Ezért azoknál minden védett, biztos, nyugodt és békés, ezeknél lopás, rablás, erőszak uralkodnak. Ezért nincs semmi igazi biztonság. Minden lessel, ijesztéssel van tele.

13. Az igazán művelt nemzetben még a parasztokból is hiányzik a parasztság, annyira be van oltva a városi erkölcsök finomságával mindenki. A műveletleneknél ellenben a városiak is parasztosok, maga a városi finomság is semmi más, mint falusi nyerseség.

14. A művelt nemzet emberei a jövevények iránt is nyájasok, az utat a járatlannak szívesen megmutatják, a hozzájuk betérővel szemben emberséget mutatnak s óvakodnak attól, hogy valami alkalmatlanságot okozzanak neki. A műveletlenek az ismeretleneket vagy megfutamítják s visszaűzik, vagy maguk futnak el, vagy legalább rút viselkedésükkel az érintkezéstől elrettentik őket.

15. A jól művelt nemzetekben tétlen embereket és erőteljes koldusokat nem tűrnek s ilyenek egyáltalában nincsenek is. Minden állam az övéit mind rendben tartja, a szűkölködőkre gondot visel. A műveletleneknél a munkátlan embereknek egész nyájai vannak, akik míg vagy koldulásból, vagy lopásból és rablásból, vagy nyomorogva és éhezve élnek, zavarok és szerencsétlenségek állanak elő. Vagy ha e bajokkal szembeszállanak, erőszakot alkalmaznak. Minden szolgasággal, elnyomással, büntetéssel, kínpaddal van tele.

16. A műveltek a szabad mesterségekben gyönyörűségüket találván, azokkal szívesen foglalkoznak. Azokból semmit nem akarván elmellőzni, megszámlálják a csillagokat, megmérik az eget, a földet, a mélységeket és még mit nem; azt akarva, hogy semmi se történjék az ő tudtuk nélkül a földnek, víznek levegőnek legfélreesőbb részeiben sem. Tudni iparkodnak a századok számában, hogy milyen távol vagyunk a kezdettől, s mily közel kell várni a végét, hogy az elmultakat szem előtt tartva,

a jelenlevőket jobbítsák a jövendők hasznára. A műveletlenek mindezeket, sőt saját magukat sem ismerik, nem is törődve azzal, hogy honnan jöttek ide, hova mennek, mi lesz velük s a körülöttük levő dolgokkal; épp ezért a multakat nem ismerik, a jelennel szemben balgák, minden jövő dologra készületlenek.

17. A műveltek gyönyörködteti Orpheus citharája és az isteni muzsikával szívesen foglalkoznak, úgyhogy a széphangzású összhang kellemétől elragadtatva, Dávid és Salamon példájára, annál jobban figyelnek rá mindenütt. A műveletlenek olyanok, mint „szamár a lanthoz". Ha valami hangot hallasz köztük, azok csak részegek szabálytalan nyikorgásai vagy vadul táncolók nyers kurjantásai lesznek.

18. Végül a műveltek saját magokban világossággal, okossággal, jóakarattal, jó lelkiismerettel telve, az Istennel és saját magukkal megelégedve, kincseiknek örülve, nyugodtan élnek. A műveletlenek magukban semmit sem bízva, egészen magukon kívül vitetnek s a dolgok helyett árnyékokat kapdosván, gúny tárgyává lesznek, enyésznek s végre tönkremennek. De bár vesznének el s e halál által az örök halálba élve ne zuhannának! Mégis, mivel ez szükségképen jön, hogy olyan emberek, akik nem emberek, céljuktól, a boldog élettől elessenek, jobb lett volna, ha nem születnek, vagy legalább nem embernek születnek, hanem baromnak, mint embernek születni ugyan, de emberségre mégis semmiféle emberi művelés által nem jutni.

Remélem, hogy megértettétek, kedves hallgatóim, hogy mi a művelt ember vagy nép és hogy miben különböznek a műveltek a műveletlenektől. Mégis ezenkívül azt is meg kell figyelni: az emberi műveltség csúcspontja a kegyesség vagy az Isten félelme, amely, mintegy a bölcsesség koronája, úgy magasztaltatik. (Sir. I. 22.) E nélkül a legműveltebb is a legműveletlenebb lesz. Mert az Isten a gonoszokat mind balgáknak nevezi és mint barmokat, úgy veszi. (Zsolt. 49 : 21. és 94 : 8.) Bölcsek, szólt az Isten arra, hogy gonoszt csináljanak, jót csinálni pedig nem tudnak. (Jer. 4. 22.) És azt mondván, hogy ők bölcsek, balgákká lettek. (Róm. 2. 22.) Szintúgy: mi módon mondjátok, hogy mi bölcsek vagyunk és az Úr törvénye velünk van? Mert az Úr szavát elvetették és semmi bölcsesség nincs bennük. (Jer. 8. 8. 9.) Az ilyen bölcsességet hívja az apostol földinek, testinek és ördöginek (Jakab 3. 15.) midőn t. i. Ágár fiai (e testi emberek) csak azt a bölcsességet keresik, mely földi, a föld kereskedőiként és a példabeszédek nyomozóiként és az eszesség (többi) kutatóiként az igazi bölcsesség útját nem ismerik s nem emlékeznek az ő útjaira. (Bar. 3. 23.) Mivel ilyenek Európa legműveltebb nemzetei közt (is) vannak, akik nem az Isten, hanem a sátán képe szerint vannak művelve, kedveseim, figyelmeztetnem kell benneteket, hogy valakit közületek a „műveltség" szó félre ne vezessen, éppúgy jelentvén a rosszra, mint a jóra gyakorlottakat. Jobb lenni nem műveltnek, mint a világi hívságban, gőgben, csalárdságban, cselben, gonoszságban vagy az utánzásban kiművelődni. Inkább maradjon egy nép

nyers, csak egyszerű és istenfélő legyen (milyenek az első századok voltak, a patriarchákéi), mint olyan csiszolt, ahogy a világ csiszolódik. Mivel mégis az állati nyerseség az istenség nem ismerését s a jobb dolgok megvetését hozza magával s mivel minden dolog igaz ismerete az út Isten megismeréséhez, ezt pedig olyan mértékben szeretjük meg, amilyen mértékben megismerjük, távoztassuk el a rossz használatot s maradjon meg a jó használat (abusus, usus)! Az emberek igazi és üdvös műveltségéről pedig az eddigiekhez még ezeket kell hozzátennem. Senkit sem lehet műveltté tenni művelés, azaz képzés nélkül, azaz szorgalmas tanulás és gond nélkül. Ha valaki azt mondaná vagy gondolná, hogy a szellemi tehetség Isten adománya és az ő jobbjának munkája bennünk, vajjon hát Isten munkáját végezheti-e ember? — azt felelem: Isten munkáit, melyeket hatalmunk alól kivett a Teremtő, mi nem tudjuk megváltoztatni sem, nemhogy elvégezni; ilyenek: a világ képe, a csillagok futása, az ég viharai és hasonlók. De amit kezünk és lelkünk hatalmába adott, azokat mintegy hatalmunk alá adta, hogy azokat hasznunkra fordítani, áthelyezni, átalakítani, átcsiszolni, azaz befejezni tetszésünkre van bízva, értsd: a köveket, érceket, füveket, fákat, állatokat, saját testünket. Hasonló módon tehát a tehetségnek, elménck, akaratnak, kéznek, nyelvnek tökéletesítését, hogy ezek közül mindegyik helyesen kicsiszolva ragyogjon és saját tisztére alkalmas legyen, hatalmunkba adta s kötelességünkké tette a bölcs építő. Mert ha valami nekünk adottat, akár saját magunkat, hatalmunkból kivett volna, már minket a méltóságban, mellyel minket feldíszített (saját képmásában), megkisebbített volna. De megkisebbíteni nem akart, tehát meghagyta a magunk felett való rendelkezést, hogy magunkat így vagy úgy átalakítsuk és ezt az ő segítségével véghezvigyük. Műveltségre tehát nekünk szükségünk van, hogy ezzel minden dologban a helyes értelemre, akaratra, cselekvésre, beszédre képessé tegyük magunkat, hogy így végre, ha értelmünkkel, lelkünkkel, kezünkkel, nyelvünkkel mintaszerűek leszünk, igazán „emberek"-nek neveztessünk. Vedd el a lélek műveltségét, látni fogod, hogy az emberek legelnek, hasban kövérednek, lélekben mégis soványodnak, testben erősek, lélekben gyengék, a bőrük fénylik, a lelkiismeretük szennyes. Mert mi más tud lenni az embernek, e földi lénynek állapota, mint a többi földi lényeké? Nézd, a drágakő a király koronájában vagy a fejedelem ujján mily sugárzón ragyog! Azt hiszed, ilyennek született? Csalódol, ha azt gondolod. Mikor születik, piszkos, homályos, fénytelen; ha a földön heverne, nem vennéd fel; hogy ragyogjon, dörzsölni, horzsolni, vésni, fűrészelni, egyengetni, kifaragni, reszelni, különfélekép simítani és csiszolni szükséges. A durvább kövek pedig, a szikladarabok, azért vannak adva, hogy épületek, tornyok, falak, oszlopok építésére és más hasonló célokra szolgáljanak, mégis csak akkor szolgálnak, ha kezünk kivágja, faragja, talapzaton megtámasztja. Így az érceket is, melyek éltünk jeles szükségeire szereztettek, szük-

séges kiásnunk, megolvasztanunk, megtisztítnunk, különféleképen öntenünk és kalapácsolnunk, különben kevesebb hasznunkra lesznek, mint a föld sara. A növényekből van ételünk, italunk, orvosságunk, de úgy, hogy a füveket és a gabonát vetni, kapálni, levágni, kicsépelni, megőrölni, törni, a fákat ültetni, tisztítani, trágyázni, a gyümölcsöt leszedni, szárítani stb. kell; és pedig sokkal inkább előkészítendő ilyen vagy olyan módon, ha ebből valaminek az orvoslásra vagy az építésre kell szolgálni. Az állatok, mint amelyek élettel és mozgással rendelkeznek, úgy látszik, hogy a saját maguk fenntartására elegendők; mégis, ha munkájukat fel akarod használni azokra a szolgálatokra, amelyekre nekünk engedtettek, azt azok előzetes begyakorlása nélkül sohasem teheted. Ime: a ló a háborúra, az ökör a szállításra, a szamár a teherhordásra, a kutya házőrzésre és vadászásra, a sólyom és az ölyv a madarászásra alkalmas természet szerint. Mégis, ha ezek közül bármelyiket munkájához hozzá nem szoktatod, semmit sem fognak érni. Így az ember teste szerint munkára való, mégis látjuk, hogy a puszta alkalmatos volton kívül semmi sem született vele. Állni, ülni, lépni lassanként kell neki megtanulni, sőt enni és inni sem tud, ha meg nem tanítják rá. Honnan jönne eszünknek, akaratunknak, kezünknek, nyelvünknek az az előjoga, hogy előzetes előkészítés nélkül tisztét tökéletesen teljesíthesse?! Elgondolni is képtelenség, mivel minden teremtett dolognak az a törvénye, hogy semmiből vegye kezdetét s fokozatosan emelkedjék és tökéletesedjék, úgy lényege, mint cselekedetei tekintetében.

Szükséges tehát, hogy minden tehetség minden oldalról műveltessék, hogy aki embernek született, tanuljon meg embert mutatni. Mégis főleg azokat szükséges csiszolni, akiket a többiek számára tükröknek, zsinórmértéknek, támasztékoknak kell odaállítani, azaz valami emberi közösségnek a családban, az iskolában, a városban, az államban élére állítani. De azoknak is szükséges tanulni, akiket a természet alárendeltségre rendelt, hogy okosan tudjanak alattvalók lenni és a rendnek engedelmeskedni. Szükséges csiszolódni a lassúaknak, hogy a művészet által valamely előmenetelre segíttessenek. Szükséges a tehetségeseknek, hogy az ész szerfeletti mozgékonysága folytán rosszra ne rohanjanak, vagy magukat csapongó gondolataikkal el ne borítsák. Szükségük van művelődésre a jó természeteknek, hogy a rosszaságtól megóvassanak. Szintúgy szükségük van a rossz természeteknek, hogy a természet hibái kijavíttassanak, mint saját bevallása szerint Sokratesszel történt, hogy rossz és bűnre hajló hajlamát a nevelés jótéteménye a helyes irányba térítette. Röviden, amint a jó föld, ha helyesen művelik, paradicsom lesz, ha elhanyagolják, szomorú puszta-ság, csalánnal, tüskével, kígyóval tele: úgy a tehetségek, ha helyesen művelik, az angyali természetekhez lesznek igen hasonlókká, sőt magához az Istenhez, akinek képét mutatják; elhanyagolva pedig az oktalan állatokhoz járnak igen közel, vagy teljesen elfordulva az ő ősképüktől, hej, magukhoz a tisztátalan

lelkekhez. A szellemi tehetségek művelése tehát, mely egyedül képes bennünket az Istenhez való hasonlóságra emelni, a világ minden kincsén, tisztségein, gyönyörein felül, és azon felül, amit csak kívánhat vagy kívánni szokott, szükséges az emberek számára és ezért mindenek felett óhajtandó.

Most azt kérdezzük, vajjon a szellemi tehetség kiművelését lehetséges-e egy egész nemzetben elterjeszteni és hogy mi módon volna könyen elterjeszthető az egy nem eléggé művelt nemzetben.

Én ugyan nem látom, miért akarja valaki kérdésbe tenni a lehetőséget, holott tényleges bizonyságok vannak, t. i. már sok finom művelt nemzeté, habár történetesen teljességig csak alig valamelyiké. Mégis teljesen ki lehet művelődni, ha e dologgal teljes vággyal és komolyan foglalkozunk. Mert bármely dolgot előmozdítani oda, ahová saját magától hajlik, csak az akadályokat hárítsuk el és a természeti hajlamot okosan irányítsuk, nem nehéz, annál kevésbbé lehetetlen. Bizonyára a madárból madarat csinálni, lóból lovat, vízből vizet, kőből követ (akár megcsinálni, hogy a madár repüljön, a ló fusson, a víz folyjon, a kő feküdjön, ahol és ahogy akarod), ahhoz semmi művészet sem kell. Tehát emberből embert csinálni sem, ha tudsz. Mert az összes emberek emberek, egy és ugyanazon természetűek; ha egyet ismersz, ismered a többit; ha egyet ki tudsz művelni, ki tudod a többit is. Sőt más vezetése nélkül is sokaknak sikerül ez, már a jobb természeti ösztön folytán, hogy saját magukban találják meg a tanítót és tanítványt, a tanulmányt és a tanulmány útját vagy a módszert. Az autodidaktákat értem, akik más vezetése nélkül, saját maguk által lesznek tanultak, jók, ügyesek, ékesszólók. Igaz, nem mindenki ilyen szerencsés, sokaknak tompább hajlam jutott, mégis igaz, amit Horatius mond: „Senki sem annyira vad, hogy meg ne szelidülhessen, ha csak a művelés felé tűrő fület tart.“[3] Mert t. i. a szabad művészetek hűséges tanulása szelidíti az erkölcsöket, nem engedi, hogy vaddá legyenek, mint Ovidius tartja. Valóban így van, aki mint „ember“ születik, embernek születik, azaz (mint alexandriai Kelemen mondja) lelkes földnek. Mivel tehát, mint Hippokrates hozzátette, amilyen a mag viszonya a földhöz, ugyanaz a tudományoké az emberi tehetséghez, amint egy föld sem annyira reménytelen, hogy megművelve valami magot be ne fogadjon s termést ne hozzon, éppúgy alig van teljességgel terméketlen tehetség, csak szorgalmasan, csak semmi segítőeszközt nem mellőzve műveljék. Ilyen segítőeszköz, mely az egyetemes művelődésre szolgál, nyolc van. Elő fogom sorolni őket, ti pedig, kérlek, figyeljetek s látni fogjátok, hogy én mindenekfelett szép, lehető, könnyű dologra beszéllek rá titeket.

Fordította: GULYÁS JÓZSEF.

[3] Epist. I. 1. 39.

ZIRZEN JANKA.*

1824—1904.

Zirzen Janka emlékezetét kell ma felidéznem, egy szerény sorsban született és nevekedett magyar tanítónőét. Ez a magyar tanítónő azonban *apostol*, kinek a jóság és szeretet sugárkoszorúja övezi homlokát.

Több mint száz éve született és már huszonöt éve halott. Hogyan lehetséges, hogy a vérzivatarban és keserűségben leélt súlyos esztendők után a mai nemzedék még emlékezik reá, mit tett, mit alkotott, hogy a mai ünnepi keretek között való megemlékezésre és a Jászberényi Nőegylet[1] emléktáblájának felállítására rászolgált?

Kevesen vagyunk, akik ezekre a kérdésekre határozott feleletet adhatunk, akik az ő nagy szuggesztív erejét ismertük. Nekem még elevenen él lelkemben nem csupán a vele töltött idők emléke, hanem az ő egész élete, életfelfogása, cselekvésmódja, járás-kelése, egész mivolta, teljes egyénisége. Sőt tudom és értem azt is, hogyan fejlődött és erősödött az egyszerű nevelőnő annyira, hogy a magyar tanítónőképzésnek megszervezője, a magyar tanítónők édesanyja, a magyar nőnevelés apostola és minden magyar asszony büszkesége lett.

De mindezeket egy rövid ünnepi ülés keretében nem is mondhatom el. Életrajzi adataiból ki kell emelnem mégis, hogy családi örökségképen kiváló képességeket és valami nagy-nagy akaraterőt hozott magával, mely egyetlen unokatestvérét, Reguly Antalt is apostollá, a magyar nyelvtudomány egyik vezéralakjává avatta. Korán megözvegyült édesanyja, a műveltlelkű *Milkovits Terézia*, ezt az istenadta tehetséget csaknem erején felül való áldozatokkal műveltette ki. Úgyhogy a fogékony gyermek, mikor tanulmányait a Tóthné-féle híres nevelőintézetben, 16 éves korában befejezte, sok szép ismeret mellett a német és francia nyelvet is anyanyelvi készségig sajátította el. Ez tette őt a nevelőnői pályára hivatottá, nevelőnősködésének első szakasza pedig a jászberényi úri társadalom kedveltjévé.

Mert nem csupán bölcsője ringott Jászberényben, évek hosszú során fejtett itt ki nevelőnői, majd később — kis magániskolájában — tanítónői tevékenységet és itt szerzett egész életére szóló, őt megértő, megbecsülő barátokat. Azok a családok, kiknek baráti körükbe tartozott, a régi kiváltságok, a régi erkölcsök őrizői, önálló ítéletű, független érzésű emberek voltak. Ezek hatása alatt fejlődött Zirzen Janka izzó magyar lélekké, komoly erkölcsi felfogással bíró, önálló ítéletű, munkás magyar nővé.

A jászberényi nevelősködés és „iskolavezetés" nem volt meddő a későbbi nagy feladatok nézőpontjából sem. Tapaszta-

* A Mária Dorothea-Egyesület ünnepi ülésén 1929 december 8-án, Zirzen Janka halálának 25. évfordulóján tartott emlékbeszéd.

[1] A Jászberényi Nőegylet Zirzen Janka szülőházát ez évben díszes emléktáblával jelölte meg.

latokat szerzett és tanult, módfölött sokat olvasott, fordított és írt. Csak az asztalfiókjának dolgozott ugyan, de sokat tett ez arra, hogy az olvasottak (Rousseau „Emil"-je, Jean Paul „Levaná"-ja) új gondolatokat és elhatározásokat érleljenek meg benne s a nevelésről való felfogásának határozott irányt szabjanak.

Mindamellett csak nevelőnői munkásságának második korszakában eszmélt rá valódi hivatására. Az isteni gondviselés a kies Arad vármegyébe vezette ekkor. A mult század 50-es 60-as éveiben volt ez, a nemzet reményeinek újraébredése idején. Az az aradi patricius család, melynek körében mint nevelőnő egy évtizedet meghaladó időt töltött, rendesen a világosi hegyen levő szőlőjében nyaralt. Zirzen Jankára rendkívüli hatással volt ez az évenként megújuló világosi időtöltés. Fölöttük a történeti emlékekben gazdag *Világosvár*, lent a völgyben a *Bohuskastély*, a fegyverletétel tragédiájának színhelye. A kastélyban pedig Bohus Jánosné Szögyény Antónia, a XIX. század egyik legnagyobb magyar asszonya.

A hírneves kastély finomlelkű úrnője megismeri, megszereti, barátságába fogadja Zirzen Jankát. Gyakran beszél vele a magyar sorsról, a magyar jövőről. Ott a nemzetiségi vidék középpontjában érti meg Zirzen Janka, hogy a magyar jövendőért neki is dolgoznia kell és lehet. Bohusné nyitja meg előtte ezt a távlatot s együtt keresik az intenzív munkára vezető alkalmat.

Ez az alkalom nem is váratott soká magára. A Bohusné szűkebb baráti köréhez tartozó br. Eötvös József gyakran megfordult a kastély vendégei között. Mikor a kiegyezés korában jött, közölte Bohusnéval, hogy a nagy nemzeti munka megindulása idején ismét vállalja a közoktatási tárcát, mert folytatni akarja a nemzeti művelődés fejlesztését, melyben a szabadságharc balsikere megakadályozta. Készíti a terveket keresi és kiszemeli a munkatársakat. Keres női munkatársakat is. Bohusné bemutatja neki a nagyműveltségű Zirzen Jankát, kivel a költő apostol többször és hosszan elbeszélget s kiben azt a nőt ismeri meg, kire céljai elérésére szüksége van. Közli vele, hogy tanítónőképző-intézeteket fog felállítani s ezek szervezését kívánja reá bízni. Biztatja is, hogy készüljön a neki szánt feladatra.

Így történt, hogy Bohusné és Eötvös József szellemétől megihletve, Zirzen Janka még a 68-i közoktatási törvény megalkotása előtt elhagyja nevelőnői pályáját. Pestre jön s az angol hölgyek zárdájában tanítónői oklevelet szerez. (Magasabb fokú képesítést szereznie ekkor hazánkban még nem lehetett.) Pesten Gönczy Pállal, a hírneves pedagógussal és ennek családjával kerül szorosabb baráti viszonyba. Gönczy tanáccsal és tettel melléje áll s az ügy iránt érzett lelkesedéssel segíti Zirzen Jankát jövő hivatására való előkészülésében. Rendelkezésére bocsátja könyvtárát, figyelmezteti a fontosabb művekre s az újabbakat vele együtt olvassa.

Zirzen Jankát 1869 november 19-én nevezték ki az első, a

budai tanítónőképző igazgatójává s az intézetet december 15-én már meg is nyitották. A berendezkedésre nem sok idő állott tehát az új igazgatónő rendelkezésére, de lélekben teljesen felkészülve, törhetetlen erős akarattal nagy kötelességtudással és a magyar nőnevelés iránt érzett rajongó lelkesedéssel fogott munkájához.

A nagy akaraterőre és munkabírásra valóban szüksége is volt, mert már az első évek csaknem emberfeletti munkát követeltek tőle. A bécsi kapu mellett, egy kis villában ideiglenesen elhelyezett képzőintézetet már a második évben költöztetnie kellett; előbb a Várba, a régi politechnikum épületébe, majd a következő esztendőben le a Csalogány-utcába, az intézet részére emelt új palotába. Ez idő alatt pedig himlő, majd kolera lépett fel a növendékek között s neki betegeket ápolni, a járvánnyal megbirkóznia, azt leküzdenie kellett.

Az elemi tanítónőképző vezetése mellett igen értékes nevelői és tanítói munkát is végzett. Lelkes munkába tudta állítani tanítványait s jövő hivatásukra kitűnő gyakorlati utasításokkal látta el őket. „Törődjenek tanítványaik családjával is, támogassák tanáccsal nevelői munkájukban az anyákat, segítsék őket bajaikban. El sem tudják képzelni, hogy a nép asszonyai milyen tudatlanok, mennyit dolgoznak és mennyit szenvednek." A munkára való ösztönzést gyakran hallották tőle a tanítványai. Mikor az első növendékek a hároméves tanfolyam befejezésével tőle búcsút vettek, e szavakkal bocsátotta őket útnak: „Tanuljanak és dolgozzanak tovább s ne csapjanak fel csakhamar firkáló hölgynek. Az iskolájukra nézve nem az a fontos, hogy mit irkálnak, hanem hogy mit dolgoznak az érdekében."

E mellett a nagy nevelői és tanítói munka mellett ebben az időben alkotta meg élete főművét, a polgári iskolai tanítónőképző-intézetet. 1872—73-ban nyílt meg az elemi iskolai tanítónőképzővel kapcsolatban az új intézet, melynek megfelelő elhelyezéséről nyomban gondoskodni is kellett, mert a csalogányutcai épület a két képző befogadására szűknek bizonyult.

Sokat és sokfelé kellett Zirzen Jankának járni-kelnie, míg a szükséges épület felfedezéséről *Trefort* miniszternek jelentést tehetett. Az akkor megnyílt Sugár-úton talált 1874-ben, a nagy krach miatt félbenmaradt palotára. Nem igen volt miben válogatni; az út homokbuckákon vezetett ugyan oda, de az épület nagy, jófekvésű (ma a Mária Terézia-leánygimnázium otthona, Andrássy-út 65) és az intézet céljaira könnyen átalakítható volt. Elég olcsón lehetett megszerezni, a hiányzó ajtót, ablakot rá felszerelni, úgyhogy a berendezéssel az 1875. év nyarán már elkészültek s oda a polgári tanítónőképző nyomban be is költözhetett. Érdekes, hogy itt is elemi képzőt *is kellett* szervezni, mert a törvényhozás ekkor még csak elemi képzők költségeire adott felhatalmazást a miniszternek. (A csalogányutcai képző most már zavartalanul fejlődhetett tovább s csakhamar minőségben is első tanítónőképzője lett hazánknak.)

A sugárúti új palotában pedig megindult és apostoli buzgó-

sággal folyt a teremtő munka. Zirzen Janka szervezőereje ekkor már teljesen kifejlett s tekintélye felettes hatósága előtt is oly nagy volt, hogy nemcsak saját intézete tanári testületét válogathatta össze, hanem az időközben felállított tanítóképzők és felsőbb leányiskolák szervezésébe is befolyhatott. És milyen nagy gondossággal, körültekintéssel és emberismerettel végezte ezt a személyi kiválogatást! Emlékszem Péterfy Sándor megbízatására: Zirzen Janka meghallgatta Péterfy tanítását az ág. ev. elemi iskola negyedik osztályában. Óra után azonnal megkérte, hogy vállalja a pedagógiai tanszéket a polgári iskolai tanítónőképzőben. „Csak elemi iskolai tanítói képesítésem van" — szabadkozott Péterfy. „De a legmagasabbra van hivatottsága" — felelte Zirzen, s nyomban kieszközölte Trefort miniszternél Péterfy kineveztetését. S hogy a tanítás művészete a polgári tanítónőképzőben szent hagyománnyá lett, azt ennek a kinevezésnek köszönhette az ország. És ilyen kitünő szemmel szerezte meg Zirzen Janka többi tanártársát is, meg azt a legjobb tanítványaiból összeállított tanítónői gárdát, melynek tagjai a polgári iskolai tanítónőképzőnek, meg a közben megszervezett gyakorló iskolának felvirágoztatásában hűséges munkatársai lettek.

Erről a gyakorló iskoláról külön is meg kell emlékeznem. Ebből fejlesztette Zirzen Janka azt a felsőbbleányiskolai nevelőintézetet, mely rövidesen az egész ország büszkesége lett. Az ország legelőkelőbb családjai s a régi barátok hozták leányaikat az intézetbe — maga Bohusné is elhozta kis unokáját — s boldog volt mindenki, aki gyermekét Zirzen Janka gondjaira bízhatta.

Trefort miniszter Zirzen Janka nagy szervező erejében bízva, a nevelőintézeten kívül több hasznos intézményt hívott létre a polgári iskolai tanítónőképzővel kapcsolatban. (Nevelőnőképző, iparostanítónőképző stb.) Ezek között a polgári iskolai kézimunkatanítónőképző volt az országra nézve legfontosabb, mert a munkára nevelés nagy gondolatát, Zirzen Janka legkedveltebb eszméjét szolgálta. Zirzen Janka maga is nagy művésze volt a női kézimunkának (még 70 éves korában is gyönyörűen hímezett) s polgári iskolai tanítónőképzős tanítványaitól is megkívánta, hogy szívesen foglalkozzanak a varrótűvel. A tehetségesebbeket azután szaktárgyaik mellett kézimunkatanítónőkké is képezték és képesítették. Az elemi és polgári iskolai kézimunkatanítás segédeszközeképen ő maga pedig értékes „mintakönyvet" dolgozott ki, melyet ma az Országos Tanszermúzeumban őriznek.

Zirzen Janka azonban nem csupán a maga személyében, hanem tanítványai által közvetve is. nagy hatást gyakorolt nőnevelésügyünkre. A polgári és felsőbbleányiskolák, sőt a tanítónőképzőintézetek tanítónői és igazgatónői (Marsits Rozina, Odor Emilia, Wollmann Elma, Kasztner Janka stb.) mind az ő tanítványai sorából kerültek ki. A minisztérium nem is nevezett ki senkit Zirzen megkérdezése nélkül. Ő ismerte a tanítvá-

nyok családi viszonyait, képességeit, jellemét s mindeniket arra a helyre állíttatta, ahol az ügynek leginkább hasznára válhatott. Nem vette le szemét azután sem róluk s elvárta tőlük, hogy munkásságuk sikeréről neki beszámoljanak. Ez volt az egyik oka annak, hogy „Zirzen Janka leányai" valóban mindenütt megfeleltek a beléjük helyezett bizalomnak, felvirágoztatták a reájuk bízott iskolákat és dicsőséget szereztek a *Zirzen-intézetnek.*

Mert a közhála és elismerés Zirzen-intézetnek nevezte a sugárúti képzőt és nevelőintézetét. Az ő intézete volt az valóban, mert ő teremtette meg csekély kezdetből, ő tette virágzóvá és a magyar nőnevelés legfontosabb tényezőjévé, az egész országra nézve gyümölcsözővé.[2]

Ezt a páratlan sikert Zirzen Janka azzal érte el, hogy benne a mi hagyományos nagyasszonyaink minden ékességei tökéletes harmóniában egyesültek. Megjelenésében egyszerű és természetes, viselkedésében komoly és méltóságos, akaratában elszánt és állhatatos, jóságos szeretetében kifogyhatatlan.

„Intézetében — írja róla halálakor Sebestyén Gyula — az ő akarata uralkodott, az ő tekintélye tartott rendet, az ő szeretete egyenlítette ki az ellentéteket és foglalta egységbe ennek a családi körnek minden tagját. Csodálatos volt az ő hatalmas egyéniségének szuggesztív ereje, mellyel lelke nemes tartalmát környezetében mindenkire kiárasztotta. Az ő nemes ideálizmusa, buzgó hivatásszeretete, tiszta hazafisága élt munkatársaiban — tanárokban és tanítványokban egyaránt. Mindennapi munkájukban eszükbe sem jutott, hogy hivatalos kötelességek sokszor nyomasztó terhét hordják, csak azt érezték, hogy hivatást teljesítenek s ez felemelte, megerősítette lelküket. Olyan mindent átható és éltető közszellemet tudott teremteni, melynek párját alig lehet találni. Nem volt közlékeny és bizalmaskodó, kerülte a fölösleges szót, idegenkedett az elméleti fejtegetésektől. Példájával, tetteivel hatott. Ezeknek erejével törekedett legfőbb célja felé, hogy olyan magyar leányokat és tanítónőket neveljen a hazának, akikben az ő lelke él. A sok-sok tanítvány közül egyik kisebb, másik nagyobb mértékben közelítette meg ezt az ideált, de nem volt közöttük egy sem, kit az ő lelke meg nem ihletett, aki késő éveiben is elragadtatással ne emlékezett volna azokra az időkre, mikor Zirzen Janka családjának volt tagja. Ilyen mély, ilyen tartós, ilyen magasztos nevelői hatásra nem találunk más példát. Tanítói és igazgatói érdemei nagyok, de eltörpülnek nagy nevelői tulajdonságai mellett. A hálás utókor kétségtelenül a legnagyobb magyar nevelőt tisztelheti benne."

Nagy nevelőhatásának fényes bizonyítéka, hogy tanítványai, ha neki örömet akartak szerezni, mindenkor valamely szociális intézményt segítettek meg; így tettek nevére nagyobb alapítványt az Eötvös-Alapnál, támogatták az árvákat, megsegí-

[2] Haynald Lajos kalocsai érsek, Ipolyi Arnold besztercebányai püspök nemcsak megtekintették Zirzen intézetét, de meghívták őt magukhoz, hogy hasonló intézményeik létesítésénél tanácsaival éljenek.

tették beteg társnőiket, vele együtt megalkották a tanítónők Mária Dorothea-Egyesületét s nevére ott is nagyobb örökalapítványt létesítettek. Alkalmat ezen szociális tevékenység megnyilatkozására mindenkor egy-egy örömünnep, az ő tízéves, majd húszéves igazgatói, illetve ötvenéves tanítói munkásságának ünnepe szolgáltatott. 1879-ben különösen becses alapítással hódolt neki tanári testülete. Az ő munkásságából merített ihlettel megindították a „*Nemzeti Nőnevelés*" című folyóiratot, mely 40 évig szolgálta a magyar nőnevelés ügyét, s melynek 1919-ben a kommunizmus és a nyomában járó trianoni nyomorúság vetett véget. (Azóta nincs is a magyar nőnevelésügynek folyóirata. Lesz-e valamikor? Zirzen Janka tekintélye és energiája kellene feltámasztásához!)

Nem csupán a „Nemzeti Nőnevelés" pusztult el akkor, elpusztultak, megsemmisültek azok az alapítványok, melyeket a tanítványok tisztelete és szeretete alkotott s melyek az ő nevét, az ő emlékezetét voltak hivatva megőrizni. És ami legfájdalmasabb, maga a *Zirzen-intézet*, melyet *Erzsébet-Nőiskola* névvel tiszteltek meg Zirzen Jankának 1896-ban történt nyugalomba vonulása után, ez sincsen már meg a régi mivoltában. A gyönyörű nagy egységbe foglalt intézetet ketté szakította az új idők új alkotásokra törekvő szelleme. A nevelőintézet — ma leányliceum — örökölte az Erzsébet-Nőiskola nevet, megmaradt régi otthonában s önálló intézménnyé válván, fejlődése biztosítva van, s híven őrizvén a Zirzen-hagyományokat, éppoly kitűnő intézet maradt, s éppoly nagy szolgálatokat fog tehetni hazánknak jövőben is, mint tett a multban.

De a *régi* polgári iskolai tanítónőképzőintézet valóban nincs már meg. Ez ‚tovább fejlődött'. Szegedre került az egyetem mellé, s noha minden lehetősége megvan arra, hogy az új talajon meggyökeresedjék s jó szolgálatait a polgári iskolai tanítónőképzés terén továbbra is kifejthesse: *régi varázsát elvesztette.* Elveszett ránézve annak a közel hatvan esztendőnek nemes tradiciója, mely a „régi házban" élt, s melyet Zirzen Janka utódai híven átörökítettek a későbbi nemzedékekre. És elveszett szerte a hazában — *Nagymagyarországban* — alkalmazott tanítónők *anyaháza.* Az intézet születésének negyvenedik és ötvenedik évfordulójára még seregestől jöttek a régi tanítványok *haza*, s akik nem jöhettek el, *hazagondoltak az anyaintézetre.* Hová gondoljanak most *haza* ezek a magyar tanítónők s hová gondoljanak haza a megszállott területeken missziót teljesítők? Ezek kétszer vesztették el hazájukat és mi is őket!

Zirzen Janka emlékezetét a kerepesi temetőben a tanítványok kegyeletéből és a magyar kormány áldozatkészségéből emelt szép, művészi síremlék hirdeti s hirdeti Jászberényben a szép emléktábla. Szeretettel ápolja emlékezetét a csalogány-utcai elemi tanítónőképző, az Erzsébet-Nőiskola és a Mária Dorothea-Egyesület. De ércnél és intézményeknél maradandóbb értékesebb az az emlék, melyet Zirzen Janka írt tanítványai szívébe. Ezek a szívek elporladnak, de azt az erkölcsi értéket,

melyet Zirzen Jankától nyertek, átörökítik tanítványaikra, gyermekeikre s ezek mindig a következő nemzedékekre. Így hat nemesítőleg az ő lelkéből kiáradt *jóság* és *szeretet* időtlen időkig; így válik Zirzen Janka *„eszméi diadalában"* halhatatlanná s ezért lesz minden időben méltó minden magyar ember tiszteletére és hálájára. SEBESTYÉNNÉ STETINA ILONA.

A FELSŐ KERESKEDELMI ISKOLÁK PROBLÉMÁJA.

— *Első közlemény.* —

1. Az elégedetlenek. Valahányszor a sokféle panaszt hallom, mely felső kereskedelmi iskoláinkról elhangzik, mindig a szemrehányás jut eszembe, amelyet *Jónás János*, a pozsonyi iskola kiváló igazgatója, a Budapesti Kereskedelmi Akadémia alapítóinak tett, midőn 1907-ben intézetük ötvenéves fennállását ünnepelték. Hibáztatta, hogy 1857-ben az Akadémia szervezésekor nem az akkor nálunk létezett kereskedelmi iskolák tiszta szakiskolai típusát tartották meg és fejlesztették tovább, hanem a közép- és szakiskola keresztezéséből származott német mintát ültették át hozzánk, amivel hamis irányba terelték kereskedelmi szakoktatásunk fejlődését.[1]

Meddő fáradozás volna arról vitatkozni, helyes vagy helytelen volt-e első felső kereskedelmi iskolánkat a német hibrid mintára szervezni, mert rendes fejlődés mellett a szakképzettség tekintetében egyre fokozódó követelmények előbb-utóbb arra kényszerítették volna az Akadémiát és a mintájára jóval később keletkezett néhány hasonló intézetet, hogy tiszta szakiskolákká váljanak. Azonban kétségtelen, hogy csak első iskoláink eme típusa mellett történhetett meg, hogy 1884-től kezdve a polgári iskolák néptelen V. és VI. osztályait országszerte átszervezték felső kereskedelmi iskolákká. 1885-ben egyszerre hét ilyen iskola keletkezett. Ötletszerűen helyezkedtek el. Így jutott az 1600 lakójú Alsókubin, Túrócszentmárton (2970), Fogaras (5861), Lippa (7000 lakossal) és még más jelentéktelen, forgalom és kereskedelem nélkül szűkölködő község felső kereskedelmi iskolához. Ezen iskolák száma Nagy-Magyarországban 1918/19-ig 74-re emelkedett, közel 15.000 tanulóval. Belőlük a csonka országban megmaradt 40, de 1928/29-ig ismét 50-re szaporodtak, 11.648 tanulóval. Ha kereskedelmünk az iskolák számának arányában fejlődött volna, akkor a világ legelső kereskedőállama lennénk.

De a sok iskolát nem a kereskedelem szükséglete, hanem tőle idegen mindenféle helyi és személyi érdek szülte. Létjogosultságuk még ma is ahhoz fűződik, hogy minél több elhelyez-

[1] V. ö. Jónás János cikkét „A Budapesti Kereskedelmi Akadémia és a hazai kereskedelmi szakoktatás". Kereskedelmi Szakoktatás (ezentúl rövidítve: Szakokt.) 1907/8. évfolyam, 133. l.

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

kedési lehetőséget biztosítsanak a végzett növendékeknek. Emiatt görcsösen ragaszkodnak hibrid szervezetükhöz és mindenképen azon vannak, hogy annak gyökeres megváltoztatását megakadályozzák. Szertelen elszaporodásuk, kivált pedig az állami és községi iskolák nagy száma (jelenleg 12 + 23) maga után vonta a fokozott állami beavatkozást a velejáró bürokratikus uniformizálással, mely lehetetlenné teszi az iskolák alkalmazkodását a kereskedelem különleges kívánalmaihoz.

A kultúrpolitikus azon ütközik meg, hogy míg a mi kis országunkban teljesen egyforma 50 felső kereskedelmi iskola van, addig például a hatalmas kereskedelemmel és iparral bíró, sokszorosan népesebb Franciaországban csak 16 ily iskolát találunk (1925-ben) és pedig ahányat, annyifélét. Mindegyik a saját vidéke iparához és kereskedelméhez igazodik. A lyoni iskola a selyemszövést tanítja elméletileg és gyakorlatilag; Dijon, Montpellier és Bordeaux Franciaország három nagy borvidékének igényeit tartja szem előtt; a nagy kikötővárosok, Marseille, Bordeaux és Nantes iskoláiban gyarmati szakcsoportok vannak; a nagy idegenforgalom által föllendített Párizs és Clermont-Ferrand iskoláiban szállodaipari csoportok létesültek. Ilymódon minden iskolának más a tanításterve s akár minden évben változtathat rajta. A tanárokat a saját szükségleteihez mérten, többnyire a gyakorlatból választják. Az iskolák mind kétéves tiszta szakiskolák, ahol egyetemesen művelő tárgyakat alig tanítanak. Kivétel nélkül társulatiak; az élükön álló kormányzótanács tagjait a fenntartó kereskedelmi kamara vagy város küldi ki s ezek intézik az iskola minden ügyét. A francia középfokú kereskedelmi szakoktatás tehát teljes ellentéte a magyarnak.

A mieinkhez hasonló szervezetű iskolákkal bíró Ausztriának mindössze nyolc felső kereskedelmi iskolája van, melyek közül csak kettőt tart fenn az állam; nálunk ellenben 35 (70%) az állami és községi iskolák száma. Bécs beéri négy iskolával; valamennyit kereskedelmi érdekeltség tartja fenn. Ezzel szemben a félakkora Budapestnek 16 iskolája van; közülök kettő állami jellegű, tíznek fenntartási költsége (1928-ban 1,950.000 P) a székesfővárost terheli, noha törvény nem kötelezi ily iskolák fenntartására. Méltán kérdezheti a kultúrpolitikus, helyes-e a kereskedelmi szakoktatás címén ily nagy terheket róni a közre?

Az elfogulatlan pedagógus viszont aggodalommal észleli, hogy a felső kereskedelmi iskolák új tanterveiben a szakképzésnek máskülönben indokolt terjeszkedése folytán közte meg az általános műveltség anyaga között az arány, az utóbbinak hátrányára, egyre jobban romlik, — a tanulókkal szemben támasztott igények pedig oly mértékben fokozódnak, mely legfőbb okozója egyfelől a csaknem elviselhetetlen túlterhelésnek, másfelől a feltűnően gyenge tanulmányi eredményeknek. Hivatalos megállapítás szerint[2] az 1928/29-ik tanév végén a felső keres-

[2] Lásd Luby Margit: A közép- és alsófokú kereskedelmi oktatás statisztikája. Szakokt. 1929/30. évf. 144. l.

kedelmi fiúiskolákban a tanulóknak átlagosan 38%-a, a női iskolákban 22%-a nem felelt meg a követelményeknek. Öt budapesti községi fiúiskolában 40—51% volt a bukott tanulók arányszáma. Ennek a tanulmányi eredménynek, helyesebben mondva eredménytelenségnek megdöbbentő volta legjobban a budapesti középiskolákkal való összehasonlításból világlik ki, ahol *Pintér Jenő* főigazgató legutóbbi beszámolója szerint a bukási átlag a fiúknál 18·6%, a leányoknál 4%, tehát csak fele, illetőleg ötödrésze a kereskedelmi iskolák bukás-átlagának. Holott az utóbbiakban voltaképen jobb eredményt várhatnánk, mint a középiskolákban, mert több tekintetben előnyösebb helyzetben vannak: nincsenek túlzsúfolt osztályaik és az idegen nyelvek tanításában azokat még kisebb csoportokra osztják.

A kereskedelmi iskolai tanárok és hatóságok a tanulók silány minőségével okolják meg a rossz tanulmányi eredményt és a felvételek szigorításával igyekeznek rajta javítani.[3] De hogy mennyire igazságtalan csak a tanulókban keresni a bűnbakot, arra csattanós bizonyíték a két tanárképző gyakorló iskoláinak szembeállítása. Mindkettőnek vezetősége és tanári testülete a tanárok színe-javából van összeválogatva és a külső körülmények is jóformán egyenlők. Feltételezhető, hogy mintaiskolai jellegüknek megfelelően mind a kettőben mintaszerű pedagógiai módon nevelnek s oktatnak. Mindazonáltal a bukott tanulók arányszáma a VII. kerületi állami gyakorló felső kereskedelmi iskolában 33%, a gyakorló gimnáziumban csak 4·3%, tehát amott közel *nyolcszor annyi*, mint emitt. Nyilvánvaló, hogy ennek a rengeteg bukásnak az okát nem pusztán a tanulókban, hanem a rossz szervezetben, a képtelen tantervben kell keresni. Abban, hogy a felső kereskedelmi iskola egyidejűleg általános műveltséget adó középiskola, meg az összes kereskedelmi pályákra előkészítő szakiskola akar lenni. A tudományos pedagógia egyik nagymestere, *Ziller Tuiskon* tanítása szerint[4] sohasem szabad az általános nevelő iskolát a szakiskolával összekeverni, mert módszereik lényegesen különbözők. A szakiskolában a tudomány és technika öncél, a középiskolában

[3] E tekintetben különös ellenmondás mutatkozik a tanügyi hatóságok szándékai és rendelkezései között. Egyfelől azt hirdetik, hogy a középiskolákból a nem odavaló tanulókat a szakiskolákba kell terelni; másfelől a kereskedelmi iskolákban lehetetlenné teszik e tanulóknak az átlépést. Hajdan javító vizsgálat nélkül lehetett felvenni a latin nyelvből bukott tanulót; most a felvétel még sikeres javító vizsgálat vagy osztályismétlés esetében sincsen megengedve és a tanuló arra van kárhoztatva, hogy örökké a nem neki való gimnáziumba járjon, holott jól haladhatna a neki jobban megfelelő kereskedelmi iskolában. Polgári iskolából csak oly tanulót szabad felvenni, akinek bizonyítványában legalább annyi jeles és jó osztályzat van, mint elégséges. Aki tudja, milyen gyakran csak megfontolatlanságtól és pillanatnyi benyomástól függ a jó vagy elégséges kalkulus, melyet a tanuló kap, méltán megbotránkozik azon, hogy egyetlenegy ily osztályzat döntsön életpályája dolgában; hogy egy elégséges miatt bezáródjék előtte a kereskedelmi iskola, noha körülményei és egyéni arravalósága éppen a kereskedelmi pályára utalják. A felső kereskedelmi iskola ma olyan kórházra emlékeztet, ahol a gyarló élelmezésen nem a javításával, hanem akként akarnak segíteni, hogy csak oly betegeket vesznek fel, akikről föltesszik, hogy képesek lesznek a rossz ételt megemészteni.

[4] Lásd Tuiskon Ziller: Vorlesungen über allgemeine Paedagogik. 133. és következő lapon.

pedig csak eszköz, melyet az általános műveltség tárgyául használunk. Amott tisztán logikai, emitt pszichológiai szempontok szerint kell a tanítás menetét berendezni. Amott a cél közvetlenül a tudás és készség elsajátítása, emitt tájékoztatás a kultúra fejlődése felől. „Kétségtelen, hogy mindenkinek szeme előtt kell hogy lebegjen az előkészülés jövendő hivatására, tehát egyszer csak át kell lépnie a szakiskolába. De az általános műveltség mindenkor alapja legyen a később hozzájáruló szakműveltségnek." Ziller ezen megállapítása a kereskedelmi iskola németországi, ausztriai és magyar típusának teljes elítélése mind szervezeti, mind didaktikai tekintetben.

Legelégedetlenebbek a felső kereskedelmi iskolákkal az elsősorban érdekelt kereskedők. A budapesti kereskedelmi és iparkamara 1923. és 1925. évi jelentéseiben helytelenítette az évfolyamok szaporítását. Dr. *Éber Antal* 1928-ban a székesfőváros törvényhatósági és pénzügyi bizottságaiban éles bírálatot gyakorolt a községi felső kereskedelmi iskolákon. Legutóbb pedig 1929. évi november havában a *Magyar Cobden Szövetség* rendezett ankétet a kereskedelmi szakoktatás reformja ügyében, melyen a gyakorlati élet vezetőférfiai egyhangúan több gyakorlatiasságot és fokozottabb szakszerűséget kívántak az iskoláktól; keveselték, sőt több tekintetben teljesen elégtelennek mondták az eredményt.

E kívánságokkal szemben az érdekelt tanárok elutasító álláspontra helyezkednek. *Dengl János*, a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Orsz. Egyesületének elnöke az 1928. évi közgyűlésen mondott megnyitóbeszédben[5] és a Cobden Szövetség ankétjén is tagadja a szakszerűség fokozásának szükségességét s lehetetlennek mondja oly kereskedelmi iskola szervezését, melynek növendékei nyomban tanulmányaik után a gyakorlati életben helyt tudnának állani. Szerinte „az iskola munkája csak a maga keretére szabott alapvetésre és általános tájékoztatásra szorítkozhat". Megfeledkezik arról, hogy amit ő lehetetlennek mond, másutt meg tudták valósítani. Nem veszi észre, hogy azzal a magában véve igaz érveléssel, hogy a szakszerűség csak az általános műveltséget szolgáló tárgyak rovására volna fokozható, voltakép *Ziller* előbb idézett tételére konkludál, hogy a közműveltség megadását az általánosan nevelő iskolára bízva, a kereskedelmi iskolát tiszta szakiskolává kell tenni.

Mindezek alapján az elfogulatlanul ítélő a kereskedők kívánságait sok tekintetben jogosultaknak fogja mondani, és nem veszi rossz néven, ha azt követelik, hogy a kereskedelmi iskolák nevükhöz híven a kereskedelem szükségleteihez igazodjanak s ne akarjanak holmi mindenes iskolák lenni.

2. A megelégedettek. Az elégedetlenekkel és kételkedőkkel szemben áll a felső kereskedelmi iskolai tanárok tábora. Annyira meg vannak elégedve iskolájuk mai állapotával, hogy az 1928. évi egyetemes tanügyi kongresszuson hozott határozatuk

[5] Lásd Szakokt. 1928/29. 5. és 6. lap.

szerint törvény útján akarják „konzerváltatni". Nem reformot kívánnak, hanem ellenkezőleg kikötik, hogy „a törvény vegye figyelembe: iskoláinknak a hagyományoktól megalapozott fejlődési irányát, az általános műveltség és szakirányú oktatás kialakult harmóniáját".[6] *Gálos Rezső* kongresszusi előadó szerint „felső kereskedelmi iskoláink ma a legszebb színvonalon vannak. A magyar felső kereskedelmi iskola a világ minden kereskedelmi iskolája közt megállja a helyét", sőt *„német, olasz, svájci iskoláknak fölötte vagyunk, tanáraink pedig minden relációban kiválóak, a világ legjobb tanárai közé tartoznak"*.[7]

Az iskolák és tanárok ilyetén magasztalása után meglepően hangzik az a beismerés, hogy „a lelkiismeretes és becsületes, lelkes és nem egyszer önfeláldozó munkának *nem felel meg az eredmény*". De az eredménytelenség okát nem ott keresi, ahol rejlik: a sokat markolni akarásban és a tanulók teljesítőképességét meghaladó követelményekben, hanem azt mondja: „Ha a keretek jók, az azokat kitöltő anyag, a tanításterv és rendtartás megfelelő s az eredmény nem az: akkor az anyag kezelésében, elrendezésében, az anyag adminisztrációjában kell a hibának lennie." Ezzel az okoskodással akarja bebizonyítani, hogy a hibát a tanárokban, valamint a vezetés és ellenőrzés fogyatékosságában kell keresni. Nem az összes tanárokat teszi felelőssé az eredménytelenségért; hisz ezzel ellenmondásba keverednék a róluk mondott, fentebb idézett dícséretével. Csupán azt a 207 óraadó tanárt hibáztatja, aki 321 rendes tanáron kívül az 50 felső kereskedelmi iskolában működik.[8] Pótlásukra 158 új rendes tanári állás szervezését sürgeti; azonkívül a pedagógiai vezetés és ellenőrzés hathatósabbá tételére minden igazgató mellé adminisztrációs segéd alkalmazását, végül két új főigazgatói állásnak és a minisztériumban külön kereskedelmi iskolai ügyosztálynak szervezését kívánja. Jóformán ily személyzeti természetű kívánságokban merül ki a megalkotandó törvényre vonatkozó konkrét javaslat.

Az iskolának feljebb idézett dicsőítése a tanárok részéről annál meglepőbb, mert az 1920. évi reform körükben általános elégedetlenséget keltett. Közlönyük, a Kereskedelmi Szakoktatás, hangos volt panaszuktól és a legkülönbözőbb terveket szőtték, hogyan kellene az iskola szekerét kimozdítani abból a kátyúból, amelybe a reformmű juttatta. A panaszok csak 1927-ben hallgattak el, amikor gróf *Klebelsberg Kunó* miniszter a ma érvényes revideált tantervet léptette életbe. Ez a terv azonban az előzőnek csak kirívó képtelenségeit tüntette el, de egyébként nem javított rajta, minélfogva a felpanaszolt bajok ma is megvannak. Hogy mindamellett elnémultak a tanárok panaszai,

[6] Lásd Szakokt. 1928/29. 22. l.
[7] Lásd ugyanott 19. l.
[8] Az óraadó tanárok ily lebecsülése nem méltányos. Huszonnyolc évi felsőbb leányiskolai és kereskedelmi akadémiai igazgatói működésem folyamán igen sok óraadó tanárral volt dolgom, de csak egy-kettő volt köztük, aki nem vált be, ellenben számosan voltak, akiknek közreműködése nélkül nem lehetett volna az intézeteket akkori magas színvonalukon megtartani. Különben is könnyebb rossz óraadón túladni, mint gyarló rendes tanártól szabadulni.

sőt a megelégedés szavaivá változtak, alighanem a miniszter következő kijelentésének kell tulajdonítani, melyet 68.000/1927. sz. rendeletében olvashatunk: „E tanítástervet *állandó* jellegűnek tekintem. Abban a meggyőződésben, hogy mindenki tisztán látja azt, hogy a gyakori tantervmódosítások a tanítás munkáját veszélyeztetik, arra kérem az érdekelteket, hogy a tanítástervbármiről változtatására irányuló javaslatot hosszabb időn át ne terjesszenek elő."

Bármi legyen a tanárok nézetváltozásának oka, kongresszusi határozatuk mégis megkívánja annak a mérlegelését, vajjon csakugyan annyira ideális-e a felső kereskedelmi iskolák mai szervezete, hogy üdvös volna azt törvénnyel rögzíteni. Hogyha pedig tagadólag kellene e kérdésre felelni, akkor itt az ideje annak, hogy valahára tisztába hozzuk, mi okozta az eddig végzett kísérletek meddőségét. E megfontolásból azután leszűrődnének oly reform alapelvei, mely igazán érdemes volna arra, hogy a szakoktatás ügyét, ha egyáltalában szükséges, akár törvény útján is rendezzük.

3. A tanterv fejlődésének jellemzése. Hogy az imént feltett kérdésre válaszolhassunk, mindenekelőtt az eddigi tanterveken kell rövid szemlét tartanunk. Gróf *Klebelsberg Kunó* miniszter előbbeni komoly intelmének megokolása teljesen megfelel a tényeknek. Mióta a felső kereskedelmi iskolák 1872-ben a földmívelés-, ipar- és kereskedelemügyi minisztérium ügyköréből, ahol csaknem teljes szabadságot élveztek, a vallás- és közoktatásügyi minisztérium fennhatósága alá kerültek, azóta 1872-, 1884-, 1885-, 1895-, 1915-, 1916-, 1920- és 1927-ben, tehát nyolc ízben kaptak új tantervet, és így valóságos rekordot értek el ebben a tekintetben.

Dr. *Schack Béla* a tanterv felette gyakori megváltoztatását azzal igyekszik megindokolni, hogy „modern iskola, mint amilyen a kereskedelmi, nem maradhat meg évtizedekig ugyanazokban a vágányokban, hanem nyomon kell követnie mind a kereskedelem technikájának expanzív fejlődését, mind a pedagógia újabb haladását".[9]

Bármilyen szépen hangzik ez a megállapítás, mégsem képes meggyőzni azt, aki a tények világosságában vizsgálja. Két ízben is megtörtént, hogy csak egy-egy év választotta el az egymást követő terveket. Már pedig alig hihető, hogy egy-egy év alatt akkorát haladt volna a pedagógia és csakugyan oly „expanzív" módon fejlődött volna a kereskedelem technikája, hogy ezek a körülmények tették volna szükségessé a tanterv rögtönös megváltoztatását.

A „kereskedelem technikájának expanzív fejlődése" egyébiránt csak az 1927. évi tanterven hagyott nyomot, ahol a mechanikus könyvelési rendszerek ismertetését vették fel a gyakorlóiroda teendői közé, oly feladatot, mely a „rendszerek" nagy

[9] Lásd „A felső kereskedelmi iskolák tanítástervének fejlődése" című tanulmányát. 1918.

száma (eddig mintegy 30) és a gyakorlásukhoz szükséges felszerelés költséges volta miatt csak nehezen valósítható meg. Szintén ide tartozott volna a gépírás, melyet az 1920. évi tanterv „elsőrendű gyakorlati tantárgynak" nyilvánított és heti négy órában kötelezővé tett, ha a rákövetkező 1927. évi tanterv meg nem fosztotta volna ebbeli méltóságától és a szépírással együtt rendkívüli tantárggyá nem degradálta volna. Máskülönben a kereskedelmi szaktárgyak ma is ugyanazok, mint az 1872. évi első tantervben s csupán elhelyezésükben és anyaguk elrendezésében mutatkozik sakkjátékszerű eltolódás. Így például a könyvviteltanítás kezdete három ízben (1884-, 1915- és 1920-ban) az első osztályba került és ugyanannyiszor (1885-, 1916- és 1927-ben) visszahelyezték a másodikba, mindig azzal a megokolással, hogy korábban nem lehet a könyvvitelt sikerrel tanítani.

Legnagyobb a zűrzavar a természetrajz, vegytan, áruismeret és technológia tárgycsoportban, melynek tananyaga, elrendezése és óraszáma kaleidoszkópszerűen változik és mindenik tantervben másképen fest. Heti óraszáma 1872-ben még 14 volt; 1895-ben már 6-ra zsugorodott össze; 1920-ban a négyévfolyamú iskolában 8-ra emelkedett; 1927-ben ismét 7-re csökkent. A természetrajznak 1872-ben még jelentékeny hely jutott; 1895-ben teljesen kiszorult; 1920-ban az áruismeret kapcsán megint szerény helyet kapott; 1927-ben újra elhagyták.[10] Az áruismeret hol önálló tantárgy, hol hozzá van kapcsolva a természetrajz és vegytanhoz (1920), 1915-ben egészében, 1927-ben pedig részben a földrajzhoz csatolták. A kémiai technológiát többnyire a kémia keretében, a mechanikai technológiát hol önállóan, hol az áruismerethez kapcsolva tanították. A szóbanlevő tárgycsoport tanterveinek tarkabarka változatait látva, azt kell hinnünk, hogy a tantervkészítők egyáltalában nem voltak tisztában ezen tárgyak tanításának céljával.

A pedagógiai képtelenség netovábbját az 1920. évi tantervben találjuk a *Munkadélután* cím alatt. A rendelkezésemre álló tér nem engedi, hogy ezt a 32 oldalra terjedő tantervi unikumot a maga teljességében ismertessem, azért csak legpregnánsabb rendelkezéseit közlöm. Célkitűzése megegyezik a kézügyességi oktatásével, legfeljebb azzal a különbséggel, hogy míg az utóbbi a kézimunkának csak tiszteletére, addig a Munkadélután annak „demokratikus" tiszteletére akar nevelni. De nem magyarázza meg, mi a különbség a „demokratikus" meg a közönséges tisztelet között.

Dacára a célkitűzés azonosságának, a Munkadélután merő-

[10] A természetrajz ellen megnyilvánuló ellenszenv okát abban találom, hogy a földrajz-áruismeret szakos tanárok kiképzéséből a természetrajz teljesen ki van kapcsolva. Ami pedig nagy fogyatkozás, mert természetrajzi, sőt bizonyos mérvű mezőgazdasági ismeret nélkül az áruismeret tanítása és tudományos művelése lehetetlen. Mint kereskedelmi akadémiai igazgató kétszer jutottam abba a helyzetbe, hogy a megüresedett vegytan-áruismereti tanszék betöltésére kellett javaslatot tennem. A fentebbi okból mind a két esetben nem kereskedelmi iskolai tanárképzőt végzett, hanem oly szakférfiakat választottam, akik a természetrajzban is otthon voltak, sőt az egyik gyakorlati mezőgazda is volt. Mind a kettő kitűnően bevált.

ben más, mint az a kézügyességi oktatás, melyet hajdan *Trefort Ágost*, újabb időben *gr. Klebelsberg Kunó* honosított meg a polgári iskolákban, Ausztriában pedig 1927 óta minden középiskola alsó osztályaiban kötelezően tanítanak. A Munkadélután tanterve mindenekelőtt a mezőgazdaság, állattenyésztés és kertészet munkáit sorolja fel oly terjedelemben, mely bármely mezőgazdasági iskolában számot tenne. Például még a beteg állatok kezelését, kötözését, a sebkezelést és orvosságbeadást is gyakoroltatja. A tanterv második részében hétféle ipari munkát találunk, úgymint asztalos-, lakatos, szíjgyártó-, kosárfonó-, kefekötő-, szövő- és könyvkötőmunkát, de megjegyeztetik, hogy a helyi szükséglet szerint más ipari munkát is lehet gyakorolni. A női iskolákban ruhavarrást, háztartási munkát, főzést. kenyérsütést, cukrászatot tanítanak. Harmadik a kereskedelmi munkák csoportja, úgymint csomagolás, különféle mérlegekkel mérés, az üzleti és raktári berendezés karbantartása, fűtőberendezések kezelése, tehát jóformán a kereskedőinas és boltiszolga teendői. És hogy ez a programm túlsóvány ne legyen, az eddig külön tárgyként tanított írást, valamint a rajzot is ide sorozza, az utóbbit oly végcéllal (berendezési tárgyak, kirakat- és plakáttervezés), melyet csak iparművészeti iskolában lehet elérni. Negyedik csoport a laboratóriumi munka, nevezetesen természettani és áruismereti gyakorlatok, amelyekhez ötödik csoport gyanánt mezőgazdasági, ipari, kereskedelmi üzemeknek, végül természettudományi gyüjteményeknek és intézeteknek látogatása csatlakozik.

A módszeres utasítás megengedi, hogy „minden tanuló a hajlandóságának leginkább megfelelő munkanemben dolgozhassék", de megkívánja, hogy „minden tanuló *mezőgazdasági meg ipari irányban is* dolgozzék a négyévi időtartam alatt": ezenfelül „valamennyinek keresztül kell mennie *a kereskedelmi munkák* egy-egy csoportján, különösen az írás- és némi rajzoktatáson". Ámulva olvassuk a Munkadélután célkitűzésében, hogy „a mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi munkára való szoktatás révén legközvetlenebbül érhető el az a cél, hogy a felső kereskedelmi iskolát végző ifjúság mind sűrűbben szentelje magát *a produktív árukereskedelemnek*". Nem tudom, min csodálkozzunk jobban, a könnyűségen-e, amellyel a tantervkészítők a közgazdaságtan tanítása szerint improduktív kereskedelmet némi gazdasági és ipari munka hozzákeverésével produktívvá vélik varázsolhatni, vagy bizakodásukon-e, hogy e varázslattal sikerülni fog az iskola abiturienseit az árukereskedelemre édesgetni, amikor egyidejűleg az évfolyamok szaporításával tőle elriasztják!

A tanítás anyagának részletezése és a módszertani utasítás lépten-nyomon minden józan mértéket meghaladó követeléseket támasztanak. Például „a tanulók minden munkájuknál mindig a leggazdaságosabb eljárást kövessék, azaz olyat, amely *a legtökéletesebbet teljesíti a legkisebb erőkifejtéssel*". Továbbá, hogy a tanulók munkájukkal propagandát csináljanak oly esz-

közöknek és gépeknek, „amelyeknek terjesztése és népszerűsítése *a magyar nép munkájának termelőbbé tétele érdekében fontos*". De valamennyi között legképtelenebb a módszeres utasítások első mondata: „A munkadélután adja meg az egyes iskolák *speciális színezetét*." Eszerint, ha végrehajthatták volna a Munkadélután tervét, egy csapásra megszűnt volna a felső kereskedelmi iskolák gyakran felpanaszolt uniformizáltsága. Minden iskola más színezetű lett volna: a kecskeméti gyümölcstermelő és kosárfonó; a szekszárdi szőlőmívelő és kádáripari; a debreceni állattenyésztő és szíjgyártó, és így tovább százféle változatban.

Hogy mennyire komolyan vette *Haller István* miniszter e képtelen tervet, arról a módszeres utasításban olvasható következő kijelentése tanuskodik: „A magyar királyi vallás- és közoktatásügyi minisztérium különös érdeméül tudja be az iskolaigazgatóknak és tanári karoknak, ha lelkesen és a célnak legjobban megfelelő eszközökkel teszik lehetővé a munkadélután szép és hazánk jövője, fejlődése szempontjából igen fontos eszméjének legintenzívebb megvalósítását." A miniszter egyáltalában nem számolt azzal, hogy minden iskola részére az utasítás szerint 2—10 holdas mezőgazdasági területet kellett volna szerezni, élő és holt felszereléssel ellátni, műhelyeket építeni és berendezni, szakképzett oktató- és munkás-személyzetet alkalmazni, és pedig mindezt oly időben, midőn az ország a legnagyobb pénzügyi válsággal küzdött s minden eszköz hiányzott, mely a terv végrehajtásához kellett. A miniszternek nem volt módjában, hogy az érdemeket megjutalmazza, mert a munkadélután már előbb kimúlt. Nemcsak rettenetes költséges volta miatt, hanem mert életképtelen elgondolás volt.

Az 1920. évi reformműnek egyik második újdonsága, *az iskola tagozása*, nem volt minden józanság hiányában, de roszszul szervezték. Az iskolát két, egyenként kétéves tagozatra osztották. Az alsó, hivatalos nevén „tulajdonképeni kereskedelmi tagozat" a kis és közép árukereskedelem számára nevelt volna munkaerőket és a nálunk hiányzó kétéves kereskedelmi iskolákat volt hivatva pótolni. A felső, úgynevezett „közgazdasági tagozat" a szélesebb látókört kívánó külkereskedelem, a bizományi és értéküzlet számára szolgáltatott volna alkalmazottakat. Noha a tagozásnak feláldozták a tanterv egységes koncepcióját, mégsem tudtak belőle megfelelő tervet kihasítani az alsó tagozat számára. Nagy hézagok mellett (hiányzik a magyar irodalomtörténet, a vegytan és vegytani áruk, az Európán kívüli földrészek földrajza) sokat kellett meghagyni benne, ami célját tekintve fölösleges (a mennyiségtant, a sok természettant).

Az iskola tagozását a tanterv három okkal igyekszik megindokolni, nevezetesen a kereskedelem szükségletével, a szülők anyagi helyzetével, végül a tanulók egyéni képességével, amennyiben az egyidejűleg elrendelt felvételi vizsgálat mellett „az alsó tagozat is jó szolgálatot tesz a tanulók kiválasztásánál".

Egyik ok sem helytálló. Ha a kereskedelemnek szüksége van kétéves alsóbbfokú kereskedelmi iskolára, amint csakugyan van, akkor nem tökéletlen módon a felső kereskedelmi iskolába oltva, hanem saját célja szerint kell azt szervezni. Evégett leghelyesebb lett volna az amúgy is túlnagy számban levő felső kereskedelmi iskolák egy részét alsóbbfokú iskolákká átalakítani, amint a csehszlovák köztársaság tette a tőlünk elvett sok felső kereskedelmi iskolával, amelyek közül csak kettőt hagyott meg ebbeli minőségükben. A szülők anyagi helyzetére hivatkozni ugyanakkor, amikor egyidejűleg a hároméves tanfolyamot egy negyedik évvel megtoldják, nem őszinte dolog. Ami pedig a tanulók egyéni képességeire és a szelekció szükségességére való hivatkozást illeti, az meg éppenséggel a tagozás ellen szól. Mert az a brutális intézkedés, mely a második év végén a gyöngébb előmenetelű tanulókat eltiltotta a felső tagozatba való felmeneteltől, az ilymódon szervezett alsóbbfokú iskolából levezetőcsatornát csinált a felső kereskedelmi iskola számára. Az érdekelt kis- és középkereskedők joggal tiltakozhattak az ellen, hogy nekik csak a gyenge tanulókat juttatják.

A bemutatott szemelvények arról tanuskodnak, hogy a felső kereskedelmi iskolák tantervének fejlődését nem a céltudatos tervszerűség, hanem inkább a kapkodás és tétovázás jellemzi. Folytonosság benne csak a követelmények szüntelen fokozásában mutatkozik, ami végre tűrhetetlen túlterheléshez vezetett. Ez a körülmény indította *Wlassics Gyula* minisztert arra, hogy 1902-ben elrendelje az 1895. évi tanterv általános revízióját, melyből tizennyolcévi vajúdás után az 1920. évi reform született.[11]

4. A tanfolyam bővítése. A reform legfontosabb eredménye, egyszersmind legsúlyosabb tévedése a tanfolyam fölfelé bővítése volt. A reformmű kidolgozásával megbízott Országos Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanács mindenekfölött írásos ankétet rendezett, amelynek révén 158 kereskedelmi érdekeltség (kereskedelmi és iparkamarák, testületek, egyesületek, tekintélyesebb kereskedők és vállalatok), továbbá 52 tanügyi érdekelt (tanári testületek és egyesületek, érettségi vizsgálati biztosok) véleménye gyűlt össze a reform tekintetében hozzájuk intézett kérdésekről.[12] A tanfolyam tartamára nézve az ankéten három javaslat alakult ki. A vélemények 42%-a a tananyag kellő leszállítása mellett a hároméves tanfolyam megtartását kívánta; 29% lefelé akarta bővíteni; 22% a fölfelé bővítést ajánlotta. Miután a vélemények nagy többsége (71%) az iskolalátogatás időtartamának megnyujtását ellenezte, *Schack Béla*, a tanács előadója,

[11] Az 1895. évi tanterv bírálatát lásd a Budapesti Kereskedelmi Testület megbízásából írt és kiadásában megjelent tanulmányomban: Vélemény a felső kereskedelmi iskola reformjáról. 1903. Továbbá *Székács Antal:* Kereskedelmi iskoláink és a gyakorlati élet. 1903. és *Scheiber Endre:* A kereskedelmi oktatás reformja 1905. című tanulmányait.

[12] A vélemények kivonatait a tanács Schack Béla áttekinthető, gondos összeállításában Szakvélemények cím alatt 1904-ben két füzetben adta ki; úgyszintén a vélemények alapján szerkesztett összefoglaló előadói javaslatokat, valamint a reform ügyében tartott tanácsülések jegyzőkönyveit.

a lefelé bővítést, vagyis azt javasolta, hogy a felső kereskedelmi iskola oly módon tétessék négyévessé, hogy a közép- vagy polgári iskolának nem negyedik, hanem harmadik osztályához csatlakozzék. A fölfelé bővítés ellen azzal érvelt, hogy „az egy évvel tovább tanulás az ifjút elvontabb gondolkozásúvá, a gyakorlati életre kevésbbé alkalmassá is tenné". Mindazonáltal a tanács 1905 november 9-én tartott ülésében 17 szavazattal a fölfelé bővítést határozta el. Ellene csak hárman szavaztunk: *Bogyó Samu*, *Perjéssy László* és magam.

A kérdést *Szterényi József*, akkori államtitkár állásfoglalása döntötte el. Szerinte „a hároméves tanidő mellett a tanulók oly korban és fejletlenül lépnek ki az életbe, hogy a gyakorlati pályán megkívánt életnézettel nem bírnak és hivatásukat kellő komolysággal nem tudják fölfogni", amin csak úgy lehet segíteni, hogy a negyedik évet felülről toldjuk a tanfolyamhoz. Ez az érvelés, mely előtt az előadó is meghajolt, szöges ellentétben áll a kereskedők felfogásával, akik nemcsak nálunk, hanem világszerte azt tartják, hogy az ifjúnak minél fiatalabb korban kell az üzletbe kerülnie. E kívánságuk miatt önösséggel szokták őket megvádolni.[13] De összeegyeztethető-e a nekik tulajdonított önösséggel az az eljárásuk, hogy nem az állítólag jobban beváló idősebb abiturienst, hanem saját érdekük ellen vétve, a „fejletlen és komolytalan" fiatalabbat kívánják? Mellesleg megjegyzem, hogy nemcsak a kereskedelem, hanem minden gyakorlati foglalkozás terén az a tapasztalat, hogy a túlhosszúra nyujtott iskolai előképzés egyáltalában nem biztosít gyakorlati értékesebbséget. Nem mintha a hosszabb, tehát alaposabb előképzés ártalmas volna — ami alkalomadtán szintén előfordulhat —, hanem azért, mert olyan ifjú, aki elejétől fogva el van tökélve arra, hogy bizonyos gyakorlati hivatást válasszon, rendesen arra hivatottabbnak bizonyul, mint az, aki előbb csak előképzésre, diplomaszerzésre törekszik és csak azután választ hivatást, amikor vajmi gyakran mellékes, esetleges körülmények, nem pedig a hivatottság döntenek.

Jellemző, hogy a tanácsnak több tanár-tagja azzal érvelt a fölfelé bővítés mellett, hogy ez az intézkedés középiskolai színvonalra emelné a felső kereskedelmi iskolát és tekintélyét gyarapítaná. Hogy mennyire hódított ez a felfogás, legjobban megmutatja az a tény, hogy a tanári testületek, melyek addig csaknem egyhangúlag ellenezték az iskoláztatás tartamának meghosszabbítását, a tanács határozata után valamennyien a fölfelé bővítés mellé állfak, mely szemükben hovatovább presztizs- és rangkérdéssé vált. A Tanárok Orsz. Egyesülete is ily értelemben másította meg korábbi véleményét. Viszont a Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara még ugyanazon évben tiltakozott a tanács határozata ellen, hangoztatva, hogy a tanulási idő megnyujtása esetében az abiturienseknek túlkésőn lépnek a gyakorlati életbe. Gróf *Apponyi Albert* miniszter sokáig vonakodott a tanács javas-

[13] Lásd Vincze Frigyesnek a Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara jelentéséről írt cikkét. Szakokt. 1924/25. 84., 85. l.

latát elfogadni, végre azonban engedett a tanári közvélemény nyomásának s 1909-ben megengedte, hogy a tanács határozata értelmében készüljön az új szervezet és tanterv.

A tanfolyam fölfelé bővítése súlyos vétség volt minden számbavehető tényező ellen. Sérti a szülők érdekét, amennyiben az iskoláztatás idejének megnyujtása anyagi gondjukat szaporítja. Sérti a tanulók érdekét, akik egy évvel később kerülnek az üzleti életbe, ahol ez a veszteség gyakran súlyosan esik latba. Sérti a kereskedelem, főleg az árúkereskedelem érdekét, mert a tanulók előrehaladottabb életkorban végezvén tanulmányaikat, ezentúl még inkább fognak vonakodni áruüzletben alkalmazást vállalni.[14] Ezek oly szociális érdekek, amelyeket nem szabad az ügytől idegen szempontoknak alárendelni.

De a fölfelé bővítésnek legjobban az iskola vallotta kárát, amennyiben elriasztotta tőle a jobb középiskolai tanulókat, akik most inkább emitt folytatják a tanulást. Tehetség és szorgalom tekintetében a középiskolából jövő tanulók ugyan nem különbek azoknál, akiket a polgári iskola szállít, de műveltség és intelligencia dolgában általában felettük állanak, mert nevelésükben és környezetükben rendszerint több művelődési lehetőséget találnak, mint emezek. Megfogyatkozásuk tehát minden tekintetben érzékeny veszteség az iskolára nézve. Míg a Budapesti Kereskedelmi Akadémiában 1917—18-ban az I. osztályba felvett tanulóknak 55%-a származott a középiskolából, addig 1924—25-ben már csak 42%. Az egész országban 1923—24-ben a tanulóknak még 35%-a jött középiskolából, 1925—26-ban már csak 25%, 1929—30-ban pedig 16%. Számukon kívül minőségük is romlott. A budapesti VI. ker. felső kereskedelmi iskola 1926—27. évi értesítőjében olvassuk, hogy „gimnáziumból és reáliskolából jövő tanulók készültsége sem kielégítő már, illetve gyengébb, mint ezelőtt volt". A pécsi iskola igazgatója pedig azt mondja: „A középiskolából általában a gyenge tanulóanyagot kapjuk."

Legnagyobb visszatetszést e dologban az a körülmény kelt, hogy a sok érdek megsértése teljesen szükségtelen volt, mert a lefelé bővítéssel az iskolát éppen oly jól meg lehetett volna reformálni, mint a fölfelé bővítéssel. Erre csattanós példát a *lipcsei felső kereskedelmi iskola* szolgáltat, melyet ugyanakkor, amidőn mi fölfelé bővítettünk, éppen megfordítva úgy tettek négyévfolyamúvá, hogy alulról bővítették. Miután ez az intézkedés kitűnően bevált, azóta a többi szászországi kereskedelmi reáliskolát is ily módon tették négyévfolyamúvá.

5. A közoktatásügy egységes szervezésének érdeke. A felső kereskedelmi iskolák lefelé bővítése az eddig elszámlált okokon kívül azért is kívánatos, mert általa közoktatásügyünk szervezetének egyik fogyatkozását tudnók elenyészteni. *Kármán Mór*

[14] Schack Béla „Kereskedelmi iskoláink multja és jelene" című művének 76. lapján közölt statisztika szerint 1881-től 1901 végéig a végzett tanulók 24·4%-a helyezkedett el az árukereskedelemben. Ezzel szemben most csak 8—10% megy áruüzletbe. Lásd Dengl János: A kereskedelmi szakoktatás fejlődése a II. egyetemes tanügyi kongresszus óta. Szakokt. 1928/29. évf. 5. l.

szerint[15] a közoktatásügy kívánatos elvszerű kialakulása megköveteli, hogy a közműveltség szolgálatában álló nevelő iskolákat hároméves tanfolyamokra tagolva szervezzük és ekként kapcsoljuk egymáshoz. Népoktatási törvényünk részben megadta ily kialakulásra a lehetőséget, amennyiben kilenc évben szabta meg az általános tankötelezettség idejét, amiből hat évet a mindennapos, három évet az ismétlő, helyesebben népi szakoktatásra szánt; a felső népiskola tanfolyamát három, a polgári iskoláét hat évben állapította meg. Már csak az hiányzott, hogy a középiskolát a népiskola III. osztályához csatolva kilencévessé tegyék.

Sajnos, a nevelő oktatás tekintetéből követelt természetes tagozást megzavarta az osztrák példa utánzásából eredt ama törvényhozási intézkedés, mely a népiskola negyedik osztályának elvégzéséhez kötötte a növendékek felvételét a közép- és polgári iskolákba. Ez a helytelen intézkedés számos visszásságnak lett a kútforrása. A népiskolát külsőleg két egyenlőtlen tanfolyamra tagolta, melyek közül az alsó kelleténél tovább terjed, a felső pedig csak két évet ölel fel, s így csak hiányosan adhatja meg azt a közműveltséget, amelyet a nemzet minden tagjának kell bírnia. Azonfelül arra vezetett, hogy a törvény világos követelménye ellenére igen sok népiskola négyosztályúvá zsugorodott össze. A középiskolai nevelés természetes időtartamát egy évvel megrövidítette; viszont a polgári iskolai tanulóét tíz évre nyujtotta.

Tetézte a bajt, hogy a népoktatási törvény a közép- és polgári iskolának nem harmadik, hanem negyedik osztályához kapcsolta a tanítóképzőket, mely példát aztán más szakiskolák is követték. Ilymódon a középiskola két négyéves, a polgári iskola négy- és kétéves tanfolyamra tagozódott. A tapasztalat azóta már nyilvánvalóvá tette ezen intézkedés félszegségét. Elnéptelenítette a polgári iskola két felső osztályát s legutóbb tanfolyamának négy évre leszállításához vezetett, mely alakban a polgári iskolának már nem lesz létjoga a keletkező nyolcosztályú (helyesebben szervezve kilencosztályú) népiskola mellett. Milyen más lett volna a polgári iskola sorsa, ha hatéves tanfolyamának teljes befejezése után bocsáthatta volna növendékeit a szakiskolákba, melyek akkor szorosan meghatározott céljuk irányában képezhették volna őket s nem kényszerültek volna közműveltségük hiányait pótolni.

Dacára a közoktatásügy itt vázolt szervezeti bajainak, az iskolák tanterveiben nem tudatosan ugyan, inkább ösztönösen, mégis a három évre tagolás elve érvényesült. Leghatározottabban a középiskolák tanterveiben, ahol az első három osztályban a legtöbb tantárgy anyaga befejezett egészet alkot s a negyedik osztályban új tanfolyam kezdődik. Hasonló jelenséget a régi polgári iskolai és a népiskolai tantervekben is észlelhetünk, ahol a negyedik osztállyal új tanfolyamok indulnak meg.

[15] Lásd Kármán Mór: Közoktatásügyünk egységes szervezéséről. 1892.

Ilymódon az iskolák tagozása és tantervei között ellentét keletkezett, mely aztán arra kényszerítette a csatlakozó magasabb iskolákat, hogy ugyanazt az anyagot, amelyet az alsó iskolák előkészítő feladatukon túlmenve letárgyaltak, a tanítás első évében újra ismételjék. Ez, nem is szólva arról, mennyire káros a növendék érdeklődésének csökkentése az ilyen ismételgetés által, az ifjúság fejlődésében mindenkor egy egész évi veszteséget, úgyszólván egy kényszer-osztályismétlést jelent.

Különösen kirívó módon jelentkezik ez a visszásság akkor, amikor a tanulók a közép- vagy polgári iskola IV. osztályából átlépnek a felső kereskedelmi iskolába. Majdnem semmi hasznát sem veszik annak, amit amott a negyedik osztályban tanultak, mert az csupa töredék, amit emitt az első évben újra kell tanítani, avagy a felső évfolyamokban kell behatóbban tárgyalni. Rájuk nézve tehát az előző iskola IV. osztályának elvégzése elveszett év, amelyet megtakaríthatnának, ha már a III. osztály után mehetnének a felső kereskedelmi iskolába. Az utóbbira nézve pedig tanfolyamának ilymódon egy évvel lefelé tolása semmiféle hátránnyal sem járna.

Miután senki sem nézheti közömbösen, hogy ezernyi tanuló saját hibáján kívül egy évet veszítsen, csupán a közoktatásügyi szervezet fogyatékossága miatt, ezért csaknem erkölcsi kötelesség ezt a bajt elhárítani. Ami pedig a felső kereskedelmi iskolában szerfölött könnyű: csak egy rendeletbe kerül, melyben a miniszter kimondja, hogy ezentúl a tanulók a közép- vagy polgári iskolának már harmadik osztályából léphetnek át a felső kereskedelmi iskolába. Minden egyéb úgy maradhat, amint van.

Megjegyzendő, hogy az imént vázolt visszásság a hasonló helyzetben levő többi szakiskolánál is fennáll és orvoslást kíván. A tanítóképzők, felső ipariskolák, felső mezőgazdasági iskolák tanulói is egy évet veszítenek annak következtében, hogy iskolájuk a közép- és polgári iskola IV., nem pedig harmadik osztályához kapcsolódik. Ezt az elveszett évet a szakiskola igen jól felhasználhatná arra, hogy ötévesre növelje saját tanfolyamát s alaposabbá tegye növendékeinek gyakorlati kímővelését, anélkül, hogy iskoláztatásuk ideje megnyujtatnék.

Nem folytatom a célszerű kapcsolat hiányából fakadó bajok elszámlálását. Amire rámutattam, eléggé igazolja, menynyire idejénvaló volna az eddigi toldozás-foldozás helyett, mely többnyire csak egy-egy iskolafajnak vagy tanárainak partikuláris érdekeit szolgálja, mindenekelőtt a közoktatásügy egészét átfogó tervet készíteni, mely lehetővé tenné a szervezet egységes, elvszerű kiépítését.

SUPPAN VILMOS.

ÉSZREVÉTELEK A KÖZÉPISKOLAI TANÁRVIZSGÁLATOK REFORMJA TÁRGYÁBAN.

Közoktatásügyünk az utóbbi évek folyamán mélyreható változások színterévé lőn, de a vizsgálatok rendjében minden maradt a régiben. Szinte valamennyi újítás abban végződött, hogy új meg új anyaggal terhelte meg a tanulókat, úgyhogy a középiskolai tanuló túlterhelése ma általánosan panaszolt jelenség és a legilletékesebb ajakról hallottuk a félelmet felhangzani, hogy ez a túltömött középiskola egyszer explodálni fog. Nem is csoda, mert a reform a tradíciónak és az élet új követelményeinek a megalkuvásából született meg, ami azt jelenti, hogy mindegyik szempont hívei annyit belezsúfoltak a középiskolába, amennyit csak tudtak, s az eredmény a szegény tanuló túlterhelése lett.

Ugyanez a jelenség szinte megismétlődik a tanárképzés terén. A keretek itt is a régiek maradtak, de a követelmények tetemesen megsokasodtak. A mai rohanó korban roppant nagyra nőtt minden tudomány és mindenfelé új tudományok születését, a régiek differenciálódását éljük meg, de azért ma is éppen úgy egyetlen tanárvizsgálati szak például a történelem vagy a természetrajz, mint ezelőtt negyven esztendővel, holott köztudomású, hogy alaposan képzett újkori történész vagy zoológus sem igen lehet valaki négy esztendő alatt, nemhogy az egész történet vagy a zoológia, botanika és mineralógia egész területét bejárhatná az ember. Pedig ez még csak egyik szaktárgy, amely mellett ott van még a másik is; sőt azontúl a filozófiában és a pedagógiában is otthonosan kellene forgolódni a jelöltnek. Hogy a tanárvizsgálat mai formájában korszerűtlen, azt nem csupán ennek szenvedő hősei, a jelöltek, hanem a vizsgáztató professzorok is mélységesen érzik.

A tanári vizsgák ma két nagy nehézséggel küszködnek. 1. A jelöltek túl vannak terhelve, s ezért alig végezhetnek igazán elmélyült szaktanulmányokat, hanem a „mindenből egy keveset“ elv alapjára kénytelenek helyezkedni. 2. A professzorok olyan későn jutnak abba a helyzetbe, hogy a jelölt tudása és általános szellemi képessége fölött ítéletet mondjanak, hogy a vizsgáig már legalább két évet eltölt a jelölt az egyetemen, s ekkor már csak a nagy időveszteség miatt sem megy más pályára, hanem bukdácsolva is kitart.

E két mozzanat eredménye aztán, hogy végeredményben sok olyan jelölt jut tanári oklevélhez, akik sem tudásuk, sem általános lelki s különösen szellemi habitusuk szerint nem valók erre a pályára.

Kétségtelen, hogy ez olyan baj, amelynek az egész társadalomra kiható jelentősége van, s keresnünk kell a módot,

hogyan lehetne ezt kiküszöbölni, vagy a veszélyt legalább is a minimumra csökkenteni.

Ami a jelöltek túlterhelését illeti, ez az eset feltétlenül fennáll.

Mióta a törvényhozás egyenlő értékűnek nyilvánította minden fajta középiskola érettségi bizonyítványát, azóta a tanárjelöltek igen különböző előkészülettel kerülnek az egyetemen az egyes szakstudiumokra. A törvény nem törődik vele, hogy pl. a leendő historikus tud-e latinul vagy sem, de nem így a tanárképző-intézet, amelynek tagjaként készülhet a jelölt ma a tanári pályára. A tanárképző azt mondja, hogy nem az a lényeges, hogy a jelölt sikerrel tegye le a vizsgáit, hanem mintegy teorétikusan eleve megállapítja, hogy mik a sikeres vizsga előfeltételei. Nem hiszi, hogy valaki képzett nyelvész vagy historikus lehet, ha nem tanult latint és görögöt, tehát megköveteli azoktól a jelöltektől, akik nem tettek e nyelvekből érettségit, hogy ezt a mulasztásukat az egyetemi tanulmányok első idejében pótolják, mert különben nem engedi őket a második egyetemi év végén alapvizsgára. Ámde alapvizsgáig nemcsak ezt kell a szegény jelöltnek pótolnia, hanem szakjára való tekintet nélkül foglalkoznia kell egy-két féléven át a magyar irodalom történetével, a magyar művelődés történetével, sőt ugyancsak e két év alatt „lehetőleg" meg kell ismerkednie a pszichológia, a logika és az etika alaptanaival, s hozzá még a filozófia történetével is, mert ezt szintén igazolnia kell az alapvizsgára való jelentkezéskor. Mivel pedig a nyelvi szakok jelöltjei rendszerint igen kevéssé jártasok a német, olasz, francia vagy angol nyelvekben, az alapvizsgáig ezt is érdekük a lektorok óráin gyakorolni. Sőt ebben minden más-szakos hallgató is jól teszi, ha követi a példájukat, mert köztudomású, hogy egyedül a magyar nyelv ismerete nem elegendő ma már komoly tudományos tanulmányokra.

Mindez maga csaknem elég elfoglaltságot adna annak a hallgatónak, aki csak az imént lépte át az egyetem küszöbét, s eleinte bizonyosan elfogódva és tapogatózva mozog ebben a neki újszerű világban. De ott vannak aztán még a szaktanulmányok, amiknek a kedvéért jött az egyetemre, — ezekből is kellene egyetmást tanulnia. Az eredmény aztán, hogy az első két évben van a tanárjelöltnek heti 35—40 órája. Elfoglaltságnak már csak a fizikai idő szempontjából is elég tekintélyes, hiszen az egyetemi előadások nem egyfolytában vannak, mint a középiskolai tanórák, tehát ez azt jelenti, hogy a hallgató, ha valóban hallgat, egész napját az egyetemen tölti, teremről teremre járva, s az előadások közti lyukas időt aligha használhatja komoly munkára, mert alapvizsga előtt még a szemináriumok se veszik fel őket. De meg nem is lehet úgy dolgozni, hogy egy óra mulva a munkát félbe kell szakítani. Ezért aztán a legtöbb komoly jelölt kizárólag csak a szaktanulmányaival foglalkozik, s a többi tanulmány fiktív, csupán az indexben szereplő stúdiummá válik. A magyar embernek ugyanis már

fiatal korában megvan az a jó tulajdonsága, hogy nem hagyja magát túlterhelni, s a nyomás elől ilyen tanulási fikcióval védekezik.

De kérdem: van ennek értelme? Ér valamit egy ilyen fikció fenntartása? Nem volna helyesebb a szükségletek és a lehetőségek mérlegelése, s a kibúvók tűrése helyett olyan helyzet teremtése, amely meg se szüli a kibúvókat?

Ha a tanárjelöltek csak férfiak lennének, akkor a túlzott követelmények nem is volnának tragikusan veendők, mert a férfi pszichéje nagyobb függetlenséget és önálló kezdeményezést jelent a reáható tényezőkkel szemben. A férfihallgató vagy elhordozza a rárótt feladatokat, vagy ki tudja azok közül választani azokat, amelyek választott életcélja szempontjából fontosak és aztán főleg ezeknek adja át magát. Ámde nem húnyhatunk szemet ama körülmény előtt, hogy ma a tanárjelöltek fele nő, akiket nem lehet erről a pályáról elterelni, sem pedig azzal elintézni, hogyha nem bírnak eleget tenni a nem nekik való feladatoknak, akkor maradjanak a főzőkanálnál vagy a varrógépnél. Sokkal mélyebbről fakadó szociális és pszichikai tényezők hajtják e nőket a tanári pálya felé, semhogy ilyen könnyed vágással lehetne ezt a gordiusi csomót megoldani. A nők ezen a pályán itt vannak, s jelenlétük sok tekintetben egyenesen kívánatos. Már pedig köztudomású, hogy az ő receptív és önállótlan, a kezdeményezéstől irtózó pszichéjük a követelmények mechanikus teljesítésére veti magát. Ők az előadások hűséges látogatói, s tudásuk elsősorban az ott hallottak gépies visszamondására szorítkozik. Még ha könyveket olvasnak, akkor is azok után nyúlnak, amiket tanáraik ajánlottak, s azt látják meg a könyvekben, amit a tanár szerint ott látniok kell. Ezek a szegény női jelöltek összeroskadnak a vizsgák előtt, mert a sok óra megfosztja őket a tanulásra szánt időtől, s mivel általában nem tudnak különbséget tenni fontos és kevésbbé fontos ismeretanyag között, agyontanulják magukat és mégsem tudnak a jószándékú dilettantizmus fölé emelkedni. A sokféle anyaggal való birkózás miatt nem tudnak azzá a tudományosan képzett, tudományosan továbbdolgozni képes és a tudományt a képzésben eleven életté alakító tanárrá lenni, akit az iskola és a társadalom egyaránt vár tőlük.

A tanári pálya alfája pedig a kellő szaktudás megszerzése, mert enélkül csak felszínes rétorok vagy kontárok ülnek a katedrákon. El kell tehát hárítani a képzés útjából minden olyan fölösleges terhet, amely a szaktanulmányokban való elmerülést akadályozza és a figyelmet más irányba tereli. A mai társadalom a szakemberek vállán nyugszik, s nem is alkalmazhat mást, mint jól képzett szakembereket, akár férfiak azok, akár pedig nők. S mivel a szakember differenciált lényt jelent, lehetetlenség a szakképzést olymódon megkötni, hogy abban az egyéni hajlamnak és kezdeményezésnek úgyszólva semmi hely se jusson. A mai tanárképző hajlik az agyonszabályozásra: mintha abban a meggyőződésben volna, hogy a szakképzésnek

csak egyetlen útja lehetséges, az, amelyet ő megállapít. Különösen a segédtudományok és a tanulmányokhoz szükséges nyelvi ismeretek megszerzését a jelölt szabad ténykedésére lehetne bízni. Ha a történésznek kell tudnia latinul és a filológusnak görögül, a lényeges az, hogy valóban tudjon, de ne törődjünk vele, hogy ezt a tudást ő milyen úton-módon, hány félév alatt szerzi meg. Hasonlóan vagyunk más, tisztán közművelődési tárgyakkal. A tanári vizsgákon a jelölt szaktudása felől érdeklődjünk, mert ezért áll elénk, s még a filozófiai és pedagógiai ismereteit is csak ezzel kapcsolatban mérlegeljük, s a szakjával való vonatkozások ismerete irányában érdeklődjünk.

A magam részéről egyenesen anakronizmusnak látom, hogy minden tanárjelöltnek, szaktudományára való tekintet nélkül, vizsgáznia kell a magyar irodalom ismeretéből. Ez a vizsga általában nem emelkedik az érettségi vizsgálat követelménye fölé. Már egyszer tehát keresztülesett rajta minden jelölt, mert hiszen érettségi vizsga nélkül nem jöhet az egyetemre. A középiskolában a magyar irodalomnak és nyelvnek nyolc éven át megszerzi azt az ismeretét, amelyet elvárunk a művelt magyar embertől: miért kell erről az érettségi után két évre egy egészen más irányú szaktanulmány közepette újra számot adnia? Ennek a követelménynek volt értelme akkor, amikor a tanárjelöltek egy része nemzetiségi, idegen tannyelvű középiskolában tanult, tehát fennállott az a veszedelem, hogy nincs e nemzeti tárgyban a jelöltnek oly fokú ismerete, amilyet méltán elvárhatunk attól a tanártól, akinek a magyar állam ad képesítést. S része lehetett e követelmény felállításában annak is, hogy a mult század végén tudományos életünkben és a tanárképzésben is ennek a tudománynak a képviselői vitték a vezérszerepet. Ma azonban nincsen olyan tanárjelölt, aki ne magyarnyelvű és magyar szellemű középiskolában tanult volna: tehát volt alkalma irodalmunk életével és jelenségeivel megismerkedni, ennélfogva szinte bizalmatlanság a középiskola iránt, amelyik érettségi bizonyítványt adott a jelölt kezébe, hogy az érettségi egyik tárgyából még egyszer azonos, mert nem tudományosan elmélyültebb, számadásra vonjuk a jelöltet.

Hasonló a nemzeti történelem ismeretével is a helyzet. Ezt is behatóan tanulnia kell az érettségiig minden jelöltnek: a természettudományi szakok hallgatói tehát cseppet sem válnak nemzeti multunk ismerőivé azáltal, hogy indexükben ott szerepel heti négy órával akárcsak egy féléven át is egy kollégium a magyar történelemből.

Azt hiszem, hogy a nemzeti érzés veszélyeztetése nélkül egész bátran elhagyhatnók ezt a követelményt a mai tanárjelöltekkel szemben, mert ez ma már alig több fikciónál és a figyelmet szétszóró akadálynál, hiszen eredete egy ma már megszűnt lehetőségben gyökerezik.

Az egyetemen szakképzés folyik. Éppen ezért mentesíteni lehetne ezt a képzést minden olyan mozzanattól, amely az ú. n.

általános műveltséghez tartozik és ami a szaktanulmányokban való elmélyedésnek bármily csekély mértékben útjában áll. Ugyanez a szempont késztet meggondolásra abban is, hogy nem kellene-e több szakra bontanunk azokat a nagyterjedelmű szakokat, amelyek, mint pl. a „történelem", a „természetrajz", köztudomás szerint ma a tudományok egész seregét foglalják magukban, s amelyeknek minden részében képtelenség még egy lexikonagyú embernek is otthonosan mozognia. Ez azonban annyira szakkérdés, hogy nem tartom magamat illetékesnek a véleménynyilvánításban. Az előbb érintett pont kérdésénél is nem a tudományos szakszerűség, hanem az általános műveltség szempontja miatt időztem kissé hosszasabban.

Egyszóval: a túlterhelés ellen olymódon látok védekezést, hogy a tanárjelöltet tisztán és kizárólag szaktanulmányaira szorítandónak vélem, s ennek az érdekében leveendőnek látok a válláról minden olyan terhet, amely ezen felül nehezedik reá.

Ezek után áttérek a másik problémára, hogy t. i. hogyan lehetne a tanári pályára törekvők kiválogatását eredményesen biztosítani, s az oda nem való jelöltektől ezt a pályát idejekorán megszabadítani. Ennek alig van más módja, mint a vizsgarend. Szokás ugyan arra hivatkozni, hogy különösen kis egyetemeken módjában áll a tanárnak már a vizsga előtt alaposan megismerni a jelölteket, hiszen a szemináriumokban és a laboratóriumokban szemtől szemben áll hallgatóival, érintkezik velük, meglátja tehát, mi rejlik bennük, s így számára a vizsga már nem tartogathat meglepetéseket. Ez igaz is, meg nem is. Igaz annyiban, hogy a jelölt gondolkodását és képességeit a szaktanár valóban nagyjában megismerheti, de téves abban, hogy ezen az alapon el lehetne a nem oda való elemeket a pályáról terelni. A jelölt tudásának az átfogóját mégis csak a vizsgán van alkalma a tanárnak kitapogatnia, s másfelől csak a vizsgai eredmény tartalmaz olyan hivatalos ítéletet a jelölt tudásáról, hogy ennek az ő szemében súlya van, s ez az akadály, amelynek az átugrásától látja függőnek a tanárjelölt, hogy továbbhaladhat-e ezen a pályán vagy sem. A vizsga hatásával tehát másnemű tanács vagy megítélés még csak össze sem hasonlítható.

Éppen ezért arra kell törekednünk, hogy vizsgarendünket úgy állapítsuk meg, hogy a célnak legmegfelelőbb legyen. A cél pedig tudvalevőleg e pályára tódulók kiválogatása.

Itt először is annak a kérdésnek kell a szemébe néznünk, hogy sok vagy kevésszámú vizsga-e a kívánatos? E kérdés megoldásában nem külföldi példákra, hanem a magyar lélek természetrajzára kell támaszkodnunk. Sem az állandó erőfeszítéshez szokott német, sem a versenyvizsgálatok légkörében formálódott francia tanárjelölt nem lehet itt a mintánk. A magyar általában tétlenségre hajló és kontemplatív faj, akit csak nagy célok és érdekek tudnak heves és nagy erőkifejtésre ösztökélni. Közismert róla a szalmalánghasonlat, amely azt akarja mondani, hogy könnyen tüzet fog, lángra gyúl, de nem kitartó.

A szabadsággal nem tud okosan élni és a hosszas erőfeszítésben ellankad. Ezért olyan időközökben kell egy-egy legyőzendő feladat elé állítani, amely lehetőleg biztosítja az erőfeszítés állandóságát, a munka ütemes menetét. Erre szinte önként ajánlkozik az évenkint való számadás kötelezettsége. A tanári vizsgáknál is ez az eljárás látszik a leginkább célravezetőnek. Ezzel elérnénk azt is, hogy a jelölt már pályája első esztendejében kénytelen magát egy olyan hivatalos megítélésnek alávetni, amelynek az alapján fontolóra veheti, vajjon megmaradjon-e ezen a pályán vagy sem. A vizsgáztatóra pedig nem hárul még az a felelősség, hogy esetleg két évet semmisít meg a jelölt életében, ha kellő szigorral mérlegeli a tanári pályára való alkalmatosságát, s lelkiismeretének a szavára hallgatva, elvágja előtte a haladás útját.

Az én elképzelésem szerint tehát a mostani rendszer helyett, mely a második év végén az alapvizsga, a negyedik év végén a szakvizsga s az ötödik, a gyakorlati év végén a pedagógiai vizsga elé állítja a tanárjelöltet, egy egészen új vizsgarend volna bevezetendő.

Eszerint az első év végére egy ú. n. *elővizsga* lenne állítandó. Ennek a célja az volna, hogy egyrészt általánosan tájékoztasson a jelölt tudományos gondolkodási készségéről, másrészt pedig igazolja, hogy választott életpályája tudományos igényeivel tisztában van. Evégből e vizsga tárgyaként szerepelne a jelölt szaktárgyának enciklopédikus bevezetése. Ezzel azonban a világért sem valamely tudomány dióhéjba való összetömörítésére s nem valami kompendiumra gondolok, hanem arra, hogy a jelölt legyen tájékozott szaktudománya felosztásáról, problémáiról, a tudományok közt való helyzetéről és — amit először kellett volna mondanom — a rövid történetéről. Kívánatos, hogy mielőtt mélyebb tudományos utazásra indul, tájékozódjék az ismeretlen terület térképén, mint a gondos utas, aki pl. Baedekert forgat, mielőtt Párizsba utazik. Erre a kezdőnek annyival inkább szüksége van, mert az egyetem nem enciklopédizmusra akar nevelni s az egyes kollégiumokon csak részletekről van szó, amikor a részletek hangsúlya egészen megváltozik, s aki csak ezt látja egy tudományból, annak sokszor elvész a helyes arányok iránti érzéke: túlságos fontosságot fog tulajdonítani olyan részeknek, amelyek egészen jelentéktelenek a tudomány egészében. Olyasféle bevezetésre gondolok tehát, amilyet *A classica-philologia encyclopaediája* címen írt meg Vári Rezső, vagy a nyelvészet kérdéseiről Horger Antal, s az irodalomtörténetről részben Tolnai Vilmos. De a matematikusnak és a természettudomány művelőjének is jó szolgálatot tenne, ha jobban ismerné szaktudománya történetét és problematikáját: sok tapogatózástól és zsákutcától megmentené az ilyen tájékozódás.

Mivel pedig érthető, hogy az egyetem nem vallhatja feladatának az ilyen előadások rendszeres megtartását, itt nyílik a tanárképzőnek szerepe. Reá vár a feladat, hogy kézenfogva az új adeptust, megadja neki szaktudománya területén ezt az első

és nélkülözhetetlen tájékoztatást. Ezzel valóban azzá lenne, aminek lennie kell: áthidalná a középiskola és az egyetem közti távolságot, átvezetné az ifjút a középiskola kötött világából a tanulás egyetemi szabadságába. S bizonyosan egy tanárképző sincs, amelyik azt szeretné, hogy egyetem legyen az egyetem mellett, s hogy az egyetemen is ő maradjon a tanárjelölt tanulmányainak az ura, hanem olyan előadásokról és gyakorlatokról gondoskodik, amelyeket az egyetem nem tekinthet a saját feladatai közé tartozóknak. A tanárképző ugyanis a jelölt egyetemi tanulmányait nem irányítani, hanem segíteni hivatott.

Ez a bevezetés egyúttal egy logikai probléma elmélyítésére is alkalmat adna, nevezetesen a tudományok rendszerének és osztályozásának a kérdését is megvilágítaná, s így folytatása lenne a középiskolában megkezdett filozófiai tanulmányoknak. De természetesen nem a filozófusra, hanem a szaktanárra várna e vizsga megejtése.

Ugyancsak az elővizsga anyagául kínálkozik az etika, az a filozófiai tudomány, amely legközelebb esik az emberhez s legalkalmasabb arra, hogy az élet céljaival kapcsolatosan önálló gondolkodásra szoktasson. Kétségtelen, hogy ma a filozófia nem egy a tudománnyal, de nem egy a világnézettel sem. Ha a szaktudományok filozófiai vonatkozásaitól elkülönített légüres térben szerepel ez a disciplina a jelölt világrendjében, könnyen üres verbálizmust és skolasztikus szópalotát lát csupán benne, amit aztán fölöslegesnek és kínzó tehernek fog érezni amaz öneszmélés helyett, amire éppen a szaktudományában való tisztánlátás kedvéért szeretnénk őt rásegíteni a filozófiával. Ez öneszmélés kezdete lenne az etikai kérdésekben való jártasság: méltó nyitánya tehát a tudományos képzésben elmerülni készülő életnek.

Ezek a tárgyak így együttesen megbízható eszköznek bizonyulnának annak a megítélésében, érdemes-e a jelölt a tanári pályára vagy sem. Az elővizsga ebben a jelzett formájában sokkal inkább igazi „Intelligenzprüfung" lenne, mint a mai alapvizsga, s meglenne az az előnye is, hogy egy évvel előbb mutatná azt az értelmi képességet, amelyet a jelölttől tanulmányai további folyamán várhatunk. Utána természetes folytatásként nyílnának meg a tudományos szaktanulmányok kapui, amelyekről aztán a tulajdonképi alapvizsgán és a szakvizsgán adna tanúbizonyságot a tanárjelölt.

A két szaktárgyból teendő alapvizsga esnék a második év végére, míg a szakvizsgát két részre lehetne szakítani: a harmadik év végén az egyik s a negyedik év végén a másik tárgyból vizsgázhatna a jelölt. Sok érv s mindenek fölött a tárgyban való elmerülés, a koncentrálódás lehetősége ajánlja ezt a kétfelé szakítást. A vizsgák anyagát persze újra kellene ez esetben megállapítani, de azt hiszem, a túlterhelésnek kevésbbé tenné ki a jelölteket ez a vizsgarend, mint az, ami ma van érvényben.

Kissé részletesebben szeretnék foglalkozni a filozófiai és pedagógiai záróvizsgával, mert ez ma egészen idegen testként

van odafüggesztve a tanulmányok végére. A legtöbb jelölt valami különös tehernek érzi, amely a figyelmét eltereli a szaktanulmányaitól. Ebből magyarázható csak meg, hogy sokan vannak, akik igen szép eredményű alap- és szakvizsga után a pedagógiai vizsgálaton igen siralmas eredményt tudnak felmutatni. Ennek az okát én abban látom, hogy e vizsga tárgyai nincsenek szoros kapcsolatba hozva a jelölt szaktanulmányaival, hanem mintegy új filozófiai és pedagógiai szakvizsgaként szerepelnek. Ezen az idegenszerűségen csak úgy segíthetünk, ha e vizsgálat anyagát szoros kapcsolatba hozzuk a jelölt szaktanlmányaival. Úgy képzelem ezt, hogy a filozófiából és pedagógiából valóban a szaktanfolyamok zárófejezeteit, az öneszméltető rendszerezés utolsó aktusát csináljuk. Ez más szóval azt jelenti, hogy ne követeljük a jelölttől e disciplinák tőle idegen tételeit, hanem azokra a problémákra szorítkozzunk, amelyek ismerete nélkül a szaktudományi ismeretei nélkülöznék a filozófiai rendszerezés magasabb rendű szempontjait, tanítói tevékenysége pedig a kellő fokú öntudatosságot.

Ezért aztán pszichologiából a lelki élet általános ismerete mellett külön súlyt fektetnék az ifjúkor sajátos lelki életének ismeretére, hiszen a középiskolai tanár 10—20 éves fejlődő egyéniségekkel fogja eltölteni az életét, kell tehát, hogy tisztában legyen vele, hogy ezek nem egyszerűen kialakulatlan felnőttek, hanem olyan lények, akik egészen sajátos lelki törvényszerűségek uralma alatt állanak.

Logikából más és más követelményt állítanék a történeti és természettudományi szakok jelöltjei elé. Mindegyiknél a saját szaktudománya metódikus kérdéseit állítanám előtérbe. Az egyiknél a szellemi tudományok (történet, szociológia), a másiknál a természettudományok ismeretelméletét és logikáját követelném meg. Így aztán megmaradna a jelölt még a filozófiában is a saját szaktudománya gondolatkörében, mert a filozófia nem lenne más, mint valóban szaktanulmányainak az alkotó tudomány irányába való tudatosítása. Ez a körülmény egyúttal megszabja azt a szempontot is, amelynek az irányítása mellett a filozófia története tanulmányozandó volna. E studiumból főleg azokat a mozzanatokat kell a jelöltnek ismernie, amelyek szaktudománya fejlődésére termékeny eszméket képviselnek. Egész természetesnek mutatkozik különben, hogy pl. egy classica-philologiával foglalkozó tanárnak elsősorban az antik s a természettudománnyal foglalkozónak a modern filozófia tanulmányozása az értékesebb. Éppen ezért megelégedném azzal, ha a jelölt a filozófia egy-egy ilyen nagy korszakának az ismeretébe mélyedne el, de nem követelném tőle az egész filozófiatörténetnek a mai mód szerint rendesen igen felületes ismeretét. Itt a kevesebb igazán több lenne, mert komolyabb megértésre nyujtana alkalmat.

A filozófiának ilyetén tanulmányozása azonban azt is jelenti, hogy ennek csak akkor volna igazi értelme, ha olyankor történnék, amikor a jelölt már teljesen otthonos a szaktudo-

mányai területén. Ebből az következik, hogy teljesen indokolatlan a mai vizsgarendnek az a követelménye, amely a filozófiai tanulmányokat hihetetlenül csekély (két-két) heti óraszámban már az egyetemi tanulmányok élére, az első két évre helyezi el. Ezek a studiumok igazi szellemi érettséget követelnek meg, éppen azért nem a pályára való készülés elejére, hanem a végére kívánkoznak. E végből célszerűnek mutatkoznék, hogy a mostani gyakorló évet, a szakvizsga utáni esztendőt fordítsuk a jelöltek filozófiai és pedagógiai elméleti képzésére. Azt ajánlanám tehát, hogy kötelezzük a jelölteket ez évben mintegy 12—15 filozófiai és pedagógiai elméleti óra hallgatására és 4—5 órai gyakorlatra egy éven át az egyetemen, illetve a tanárképzőben. Ezzel párhuzamosan mintegy 6—8 órán át pedig hospitálnának a gyakorlóiskolában. Ez az év, amely nem kívánna tőlük másirányú elfoglaltságot, igazán eredményessé válhatna a filozófia és pedagógia elméleti ismeretének a szempontjából. Azt hiszem, a gyakorlati téren is hamarosan mutatkoznék ezeknek a tanulmányoknak az üdvös hatásuk, mert megszűnnék ebben a formában az az idegenszerűség, amely inkább elriasztja, mint vonzza feléjük a hallgatókat.

Magától értetődik, hogy a pedagógia egyetemi tanulmánya nem terjedne többre, mint a pedagógia alapvetésének, történetének és a nevelési ideáloknak a megismertetésére. Az egyes tárgyak didaktikájának a tanulmányozása már a hatodik, a tulajdonképeni gyakorlati évben, a gyakorlóiskolában történnék az egyetemi tanárok irányítása szerint. Ahogy úszni legcélszerűbben a vízben tanul meg az ember, úgy tanítani is legjobban az iskolában lehet megtanulni. Persze nem úgy képzelem a dolgot, mint ahogyan annak idején én is tanultam tanítani. Engem ugyanis, mikor az egyik eltávozott tanár helyébe az egyetem padjairól megtettek helyettes tanárnak, az igazgatóm bevezetett az osztályba s azt mondta a tanulók felé fordulva: „Fiúk, mától kezdve majd a tanár úr fog benneteket magyarra és latinra tanítani. Viseljétek jól magatokat!“ Nekem pedig kezet nyújtott: „Isten vele, kolléga úr!“ — s ezzel én tanárrá avatódtam. De önmagamon tapasztaltam, hogy a didaktikai érzék csakugyan akkor születik meg az emberben, mikor már maga is tanítani próbálgat. Erre a tanítási próbálgatásra kellene szánnunk a tanárjelöltek hatodik esztendejét, amikor szakszerű vezetés mellett most már nemcsak látogatnának, de tanítanának is a gyakorlóiskolában. Vele párhuzamosan didaktikai praktikumon vennének részt, amely a tanítás és az iskolai élet minden kérdésére kiterjedne. Ezt a hatodik, gyakorlati évet azonban már be lehetne számítani a tanári szolgálati időbe. Oklevelet azonban csak akkor kapna a jelölt, ha az ötödik, még egyetemi év végén filozófiából és elméleti pedagógiából, a hatodik év végén pedig gyakorlati pedagógiából vizsgát tenne.

Ezzel a tanári képzés ideje öt évről hatra emeltetnék ugyan, de a hatodik év szolgálati jellege miatt tulajdonképen

a maival azonos maradna. Azonban a képzés tervszerűsége és befejezettsége tekintetében, azt hiszem, a mai állapottal szemben sok előnyt rejtene magában ez a berendezkedés.

Így az egyetemi évek megadnák a jelöltnek a szükséges elméleti alapot, amelyre öntudatosan lehetne azután a gyakorlatot építeni. Míg a gyakorlati év viszont kellő óvatossággal vezetné át a jelöltet az önálló tanítás nagy és fontos munkakörébe. Mert a tanítás és a nevelés nemcsak elmélet, nemcsak tudomány, hanem művészet és technika is. Csak ahol ez a két mozzanat, tudás és praxis harmonikusan olvadnak egymásba, ott remélhetünk a szó igaz értelmében jó tanárokat. Ezért kell a tanárképzésben egyaránt szóhoz juttatni az egyetemet is, meg a gyakorlóiskolát is.

Ezzel azonban a középiskolai tanárok képzése még nem zárulhat le. Az egyetem megtette a kötelességét, ha felébresztette a leendő tanárban a komoly tudományos érdeklődést, s megmutatta neki az élő tudomány útját. A gyakorlóiskola sem mulasztott semmit, ha bevezette őt a tanítás és nevelés gyakorlati tevékenységébe és meggyökereztette benne a tanári hivatás öntudatát. De mindkét irányú aktív szellemnek, a tudományosnak és a praktikusnak, elevenen meg is kell maradnia, sőt tovább kell fejlődnie a középiskolai tanárban. Aki tudja, hogy napjainkban milyen mérföldes léptekkel halad minden tudomány, de különösen a természettudományok, az tisztában van a továbbképzés szükségességével is. Egy tanár 35 évig „szolgál", s ma alig ismer rá az ember a 25 évvel ezelőtti fizikára és kémiára. Mi lesz tehát azzal, aki nem akarja, vagy nem tudja továbbképezni magát? Jobb erről nem is beszélni. Ennélfogva szükség van a középiskolai tanárság intézményes továbbképzésére. Lehetőleg 8—10 évenkint minden tanárnak kötelességévé, de egyúttal lehetővé is kellene tenni, hogy szakjában egy ú. n. továbbképző tanfolyamon vegyen részt. Olyanformán lehetne ezt csinálni, ahogyan az orvosi továbbképzés történik. Önként adódik, hogy e kurzusok csak az egyetemeken szervezhetők, mert ott vannak meg azok az előfeltételek: személyek, laboratóriumok, szemináriumok és könyvek, amelyek a továbbképzés színvonalát és eredményességét egyáltalában biztosíthatják. Kultuszkormányunk olyan sok jelét adta a kultúra és a nevelés ügyében fejlesztési szándékának, hogy könnyen megtalálná a továbbképzés intézményes megszervezésének a módját.

Némileg ezzel függ össze az a kérdés is, hogy íratni kellene a kor színvonalán álló igazán tudományos tankönyveket. Jól tudjuk, hogy erre már a multban is történtek kezdeményezések, most ezt az akciót folytatni lehetne. Köztudomású, hogy a magyar tudományos könyvkiadás ügye napról-napra roszszabbodik. Magánkiadók állami támogatás nélkül nem igen mernek olyan tankönyveket kiadni, amelyekre a bölcsészethallgatóknak van szükségük. Már pedig tanáraink tudományos színvonala követeli, hogy ne csupán hibás és hiányos egyetemi jegyzetekből és rossz kompendiumokból merítsék tudásukat,

hanem jó és a kor színvonalán álló tájékozódást nyerhessenek tankönyveikből szaktudományuk ama részeiről is, amiket véletlenül az egyetemen nincs módjukban hallgatniok.

Az iskola, a jövő gyümölcsöskertje, minden okos áldozatot megér, s az iskola sorsa a jól képzett és lelkes tanárokon fordul meg.

(Pécs.) NAGY JÓZSEF.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A lengyel középiskolák és érettségi vizsgálat.

A lengyel közoktatásügy a világháború felforgató eseményei és új országrészek hozzácsatolása folytán egyenetlen, tarka képet mutatott, amelyet a kormány a függetlenség kivívása óta eltelt tíz év alatt komoly munkával és tetemes áldozatokkal fokozatosan egységessé iparkodott tenni. Az 1917 körül alakult vallás- és közművelődési minisztériumban külön ügyosztályt szerveztek a külföldi oktatásügy szemmeltartására és idegennyelvű kiadványok révén a külföldnek tájékoztatására. Ezeknek egyike* szolgál e közlemény alapjául is, amely főleg a középiskolák ismertetését tartja szem előtt.

Lengyelországban 1919-ben rendelték el az ingyenes iskolakötelezettséget valamennyi 7—14 éves gyermek részére. Az 1927-ben megjelent iskolaszervezeti törvény értelmében az iskolázás alapja az általános hétosztályú elemi népiskola, amelyhez közvetlenül csatlakozik az ötosztályú főgimnázium. Ezek a régibb nyolcosztályú gimnáziumok helyébe léptek olyformán, hogy a népiskola három felső osztálya (V., VI., VII.) az algimnáziummal azonos (l. alább az óratervet). A főgimnáziumok, a tantárgyaknak egy-egy csoportját „didaktikai alapul" véve, háromfélék: *a)* mennyiségtan-természettudományi, *b)* humanisztikus (latin), *c)* klasszikus (latin és görög) jelleggel (l. alább az óraterveket). Ezeknek nálunk rendre a reáliskola, a reálgimnázium és a humanisztikus gimnázium felel meg. Mindhárom csoportban különös súlyt vetnek a nemzeti tantárgyakra, beleértve a szülőföld ismertetését. Az iskolázás általános elvét imígy állapítja meg hivatalos forrásunk (54.): „Az iskola egyformán gondoskodik a növendékek értelmi kiképzéséről és arról, hogy nevelés útján ne csupán saját államuknak, hanem egyúttal az egész népcsaládnak hasznos polgáraivá váljanak." Jelleg szerint imígy oszlanak meg a középiskolák: a 794 intézet közül 270 állami, 65 önkormányzati (városi vagy kerületi), 459 magánjellegű. A két utóbbi csoport közül 128 teljes, 290 korlátolt nyilv. joggal felruházott, míg 106 nyilv. jog híján van. Az intézetek közül 313 fiú-, 242 leány-, 239 koedukációs iskola. Érdekes, hogy a fiúk többsége (62·5%) állami gimnáziumokba, a leányok többsége (74·0%) ellenben magánközépiskolákba jár. A közölt óra-

* *Bildungs- und Schulwesen in der Republik Polen. Warszawa 1929. Verlag des Ministeriums für Kultus und öffentliches Bildungswesen.* 158 kis 8-r. lap.

tervek szerint végrehajtandó reform, mely az 1930—31. iskolaévben fog életbelépni, a középiskola sokat vitatott kérdésének meglepő „leegyszerűsítését“ tárja elénk, amennyiben valóban a legegyszerűbb és legtermészetesebb módon oldja meg ezt az egyebütt mindenféle kísérletekkel és közbeeső intézményekkel bonyolított és áthidalt problémát és a lehetőség határai közt, egyben szilárd alapon biztosítja a nemzet egészének kívánatos egységes kultúráját. Lényegében régi értelemben vett egységes középiskola ez, közös alsó tagozattal és trifurkációval, aminőt e sorok írója annak idejében maga is javasolt, amely azonban nálunk erős ellenzéssel találkozott. A teljesség kedvéért megemlítjük, hogy Lengyelországban vannak még hatosztályú polgári iskolák, amelyek az elemi iskola III. osztályához kapcsolódnak; továbbá felső népiskolák 1—2 megtoldott évfolyammal (56). Ezeknek azonban, úgy látszik, nem jut különös szerep.

Az 1926. évi szabályzat szerint háromféle *érettségi vizsgálat* van: *a)* rendes, *b)* bővített és *c)* magántanulók részére: mindegyik csoport még külön is differenciálódik, pl. mennyiségtan-természettudományi, humanisztikus stb. érettségi. Az ú. n. rendes (normális) érettségi vizsgálat, amelyre az állami gimnáziumok és a nem-államiak bizonyos csoportjának tanulóit bocsátják, két fontos újítást tartalmaz, amennyiben lényegesen csökkenti a vizsgálati tárgyak számát, továbbá a szabályzat elvei alapján és megállapított korlátain belül lehetővé teszi a tárgyak megválasztását és ilyen módon számol az ifjúság egyéni képes-

A mennyiségtan-természettudományi főgimnázium és a közös alsó tagozat óraterve:

Tantárgyak	Népiskola			Főgimnázium mennyis. termtud. csoport					Összesen
	V	VI	VII						
	Algimnázium			IV	V	VI	VII	VIII	
	I	II	III						
Hittan	2	2	2	2	2	2	2	2	10 (16)
Lengyel nyelv	4	4	4	4	3	3	4	4	18 (30)
Élő idegen nyelv	5	3	3	3	3	3	3	3	15 (26)
Történelem	2	2	} 2	2	2	2	3	} 3	10½ (15)
Földrajz	2	2		2	2	2	—		7½ (12)
Természetrajz	2	2	5*	2	3	3	3	—	11 (20)
Fizika, vegytan, kozmográfia	—	—	—	4	4	4	5	5	22
Mennyiségtan (számtan, mértan)	4	4	4	4	4	4	5	5	22 (34)
Filozófiai propedeutika	—	—	—	—	—	—	—	3	3
Rajz	2	2	2	2	2	2	2	2	10 (16)
Kézügyesség	2	4	4	2	2	2	—	—	6 (16)
Ének	2	2	1	—	—	—	—	—	(5)
Testgyakorlás	3	3	3	3	3	3	3	3	15 (24)
Összesen:	30	30	30	30	30	30	30	30	150 (240)

* Ebből 1 óra az egészségtannak jut.

ségeivel és különleges érdekeivel. Az ú. n. bővített érettségi vizsgálat a nem-állami, de nyilv. jogú gimnáziumok tanulóinak szól. Az „extern" érettségi vizsgálat egyrészt olyan jelöltekre kötelező, akik nem végeztek középiskolát, másrészt a nem-állami s nyilv. joggal nem rendelkező középiskolák tanulóira. A vizsgálat nyelvét illetőleg a szabályzat meghagyja, hogy a rendes és a bővített érettségi vizsgálaton az egyes tantárgyakból azon a nyelven kell vizsgázni, amelyen azt a tárgyat az illető intézetben előadják. Externistákat is lehet nem-lengyel nyelven is vizsgáztatni, „amiben a nemzeti kisebbségekkel szemben az igazságosság és a jóakarat jut kifejezésre" (73.).

A humanisztikus főgimnázium óraterve:

Tantárgy	IV	V	VI	VII	VIII	Összesen
Hittan	2	2	2	2	2	10
Lengyel nyelv	4	4	4	4	4	20
Latin nyelv	6	5	5	5	4	25
Élő idegen nyelv	4	4	4	4	4	20
Történelem	3	4	4	5	3	17 ½
Földrajz	2	2	2	—		7 ½
Természetrajz	2	2	—	—	—	4
Fizika, vegytan, kozmográfia	—	—	3	4	4	11
Mennyiségtan	4	4	3	3	3	17
Filozófiai propedeutika	—	—	—	—	3	3
Testgyakorlás	3	3	3	3	3	15
Összesen:	30	30	30	30	30	150

Az új klasszikus főgimnázium óraterve:

Tantárgy	IV	V	VI	VII	VIII	Összesen
Hittan	2	2	2	2	2	10
Lengyel nyelv	4	3	3	3	3	16
Latin nyelv	6	6	6	5	4	27
Görög nyelv	—	5	6	6	5	22
Élő idegen nyelv	4	3	3	3	2	15
Történelem	4	3	3	3	3	14 ½
Földrajz	—	2	2	—		5 ½
Természetrajz	4	—	—	—	—	4
Fizika, vegytan, kozmográfia	—	—	—	3	3	6
Mennyiségtan	3	3	2	2	2	12
Filozófiai propedeutika	—	—	—	—	3	3
Testgyakorlás	3	3	3	3	3	15
Összesen:	30	30	30	30	30	150

Jegyzet. A tanítási órák tartama az eddigi 45 perc helyett a jövő iskolaévtől kezdve 50 perc lesz.

K. F.

Berlin iskolaügye.[1]

Berlin iskolaügye az átmenet és újjászületés nehéz óráit éli. Különös jelentőségét két tényező határozza meg: a régi kétmilliós Berlin 1920-ban a környező városok hozzákapcsolása által Európa egyik legnagyobb városközösségévé lett (négymilliókétszázezer lakos), amelynek iskolaszervezetét a városi tanács intézi a porosz kultuszminiszter igen lojális felügyelete alatt. Így az új Nagy-Berlin a legkülönfélébb iskolatípusokat örökölte. A következő statisztikai adatok élénken szemléltetik az új szervezőmunka nagy nehézségeit: 1928 május 1-én a középiskolák (höhere Schulen) száma 154, 76.080 tanulóval, a magyar polgári iskoláknak megfelelő iskoláké (Mittelschulen) 30, 11.752 tanulóval, a Sonderschulwesen 59 iskolával és 9147 tanulóval, a népiskolák pedig 585 iskolával és 275.225 tanulóval szerepelnek ebben a statisztikában. Tehát a városi tanács gondoskodása 372.204 tanulóra terjed ki.

Ebben a külső keretben új társadalmi osztályok, a politikai változások során hatalomhoz jutott új nagyvárosi néprétegek keresik az élet új formáit, az élet megváltozott körülményeinek jobban megfelelő új iskolát, az új építésben bizony nem sokat törődve a hagyománnyal.

Ez a két tényező robbantotta szét a régi intézményeket, átmenetileg sok pusztítást okozva, de újabb nagyarányú, az új élet jogaiért küzdő fejlődés csiráit vetve el. Az iskolák vezetése az állam és az egyház egyeduralmából mindinkább profán társadalmi közösségek kezébe megy át. De nem szabad elhallgatnunk, hogy az új szociális iskola egyrészt a tanuló egyéni képességeit legteljesebben kifejtő, egyéni színeket, eltérő vonásokat érvényre juttató irányzatnak, másrészt az életközösséget, társadalmi szolidaritást az egyén rovására előtérbe helyező, tehát bizonyos tekintetben az egyéniséget visszaszorító „tömegember" gyártását célzó törekvéseknek szinte kibékíthetetlen ellentétébe jutott.

Az újító törekvések legfeltűnőbben a *népiskola* szervezetében nyilvánulnak meg. Alsó négy osztályában, az ú. n. Grundschulében 35—36 főnyi osztálylétszámmal együttes oktatás (Gesamtunterricht) folyik; a szigorúan megszabott tanrendkeretek eltűntek, az iskola kilépett az életbe: a nagyváros minden életjelensége ezer alkalmát nyujtja az élményekre építő, minden szakot egyszerre érvényesítő módszernek, pl. a kirakat szemléltetése a számolás, olvasás, szókincsgyarapítás együttes tanításával az új oktatásnak egyik legéletszerűbb elemekkel átszőtt kísérlete. A felső négy osztályban az egységes oktatás szakokra bomlik, az ismeretek specializálódnak és elmélyülnek. A „Heimatgefühl" és a vele kapcsolatos érzelmi értékek megszerzésére törekednek a Heimatkunde, Geschichte (1914 óta

[1] *Das Berliner Schulwesen.* Herausgegeben von Stadtschulrat *Jens Nydahl.* Bearbeitet unter Mitwirkung Berliner Schulmänner von *Dr. E. Kolischer.* Berlin. 1928. Wiegandt—Grieben. 607 l. 4 tábla. 4-r.

kötelező a „Märkische Vorgeschichte“) tanításával és a minden hónapban rendezendő „Schulwanderung“-gal.

A népiskola új formái közül a „*Sammelschule*“, „*Versuchschule*“, „*Werkunterricht*“ a proletariátus politikai problémájával, a népiskolai „*Verkehrsunterricht*“ pedig a modern nagyváros életproblémáival függ össze. A „Sammelschule“ (a nép nyelvén „weltliche Schule“) megalkotását sok harc előzte meg (iskolasztrájk stb.), végre az 1922-i miniszteri rendelet szervezte. Vallásoktatás nincs benne, helyébe praktikus szempontokat szem előtt tartó „Lebenskunde“ lépett. Ezen iskolák látogatása nem kötelező, tanerőkül is csak azok alkalmaztatnak benne, akik erre önként vállalkoznak. 1928-ban már 42 ilyen iskola van 556 osztállyal. Másik jellemző vonása ezen új típusú iskoláknak a legteljesebb nyilvánosság: a szülők bármikori látogatási joga, akik csakugyan rendkívüli érdeklődést mutatnak iskoláik iránt. Az iskola autonómiára, a szükségszerűség tárgyilagos belátására, kritikai gondolkodásra és szolidaritásra akar nevelni.

Hasonló szervezetet mutatnak a kísérleti iskolák („Versuchschulen“). A vallásoktatás a szülők akaratától függ; ma még megvan. Cél a gyermek összes teremtőerőinek felszabadítása, alapgondolata az, hogy minden életkor szükségszerűen kitermi a maga életformáját. Épp ezért az ú. n. „Schulgemeinde“-ben teret engednek az idősebb diákok képviselőinek is, akik a szülők és a tanítótestület megbízottaival közösen döntenek az iskolát érintő kérdésekben. A tanulónak érezni kell, hogy az iskola az övé, saját alkotása, érette van, tehát az iskolai fegyelem megzavarói nem hősök, hanem a saját maguk alkotta rend ellen lázadók. A tanítók nem trónolnak az osztály felett, hanem a közös munka szervezői, a tanítás anyaga a jelenre, a társas tevékenységre, a praktikus munkára vonatkozik, formája munkaterem. (Sprechchor, Theaterspiel). A kritika ezen új típusokkal szemben várakozó álláspontra helyezkedik, mert az építés még nincs befejezve. Ezek egy új, érvényesülésért harcoló társadalom úttörő iskolái. Az új formák az életviszonyok elkerülhetetlen szükségszerűségével születnek meg, legfeljebb a mai tanulóanyag van a kísérleti nyúl szerepére kárhoztatva.

Csak természetes, hogy a berlini iskolákban, amelyek az élet új követelményeivel szemben annyi megértéssel viseltetnek, a technika a legteljesebb egyenjogúságot élvezi a szellemi munka mellett. Ma már 300 munkaterem (Werkstätte) áll a tanulóknak rendelkezésére, amelyekben könnyű fa-, papiros-, modelláló, építőmunkával foglalkoznak, a lányok iskolakonyhákban, varrószobákban készülnek elő a praktikus életre. Egy pár iskolában bevezették a *Verkehrsunterricht*-et, filmmel, térképekkel, az összes modern közlekedési eszközökkel felszerelt termekben tanulnak a gyermekek önuralmat, biztonságérzést a modern élet nyüzsgő idegességében.

A népiskola és a középiskolák közé beiktatott típus a hat-

osztályos *Mittelschule*, a gazdaságilag kevésbbé tehetős rétegek számára (tandíj havi 5 márka). Célja a gyakorlati életre való előkészítés természettudományos, rajzoló vagy idegennyelvű szakcsoportokkal. 1925 óta érettségit adhatnak bizonyos jogosításokkal (az ú. n. mittlere Reife). Az egységes iskola problémájával kapcsolatban szabályozták Berlinben a különböző iskolatípusok közötti átlépési lehetőségeket. A népiskola alsó osztályaiban ugyanis még nem lehet tiszta képet alkotni a tanuló szellemi fejlettségéről, tehát a magasabb és alacsonyabb iskolafajok között újabb átlépési alkalmakat kellett szervezni. Így pl. a népiskola 6. osztályából átléphet a tanuló a *Förderklassé*-ba, ami megfelel a Mittelschule 3. osztályának, vagy a népiskola 5. osztályából a Realschuleba, azonkívül az Aufbauschule egész intézménye ezen cél szolgálatába van állítva. A népiskola 7. osztályából meg van engedve tehetségesebb tanulóknak az átlépés magasabb iskolákba (Aufbauschule), ahol a rendes időben 6 év alatt intenzívebb nyelvtanulással megszerezhetik az érettségit.

Az eddig tárgyalt két típusnak fő-fő jegye a nagy életközelség. Határozott akarat és az élet megváltozott feltételeihez való alkalmazkodóképesség, ruganyosság, új tartalmak befogadására alkalmatlanná vált intézményeknek zokszó nélküli eltakarítása és annak mély belátása, hogy az iskolát nem felülről kell a gyermekekre ráparancsolni, hanem a gyermekek belső szellemi képességeiből a gyermekek által kell felépíteni: ez jellemzi a mai berlini iskolaügy szervezőit.

A berlini középiskolákban *(höhere Schulen)* a számtalan reformkísérlet és az a törekvés, hogy az életképtelen főintézetet életrevaló melléktanfolyamokkal támogassák, szinte áttekinthetetlen káoszt okozott, ami ma pénzügyi szempontból is tűrhetetlen, úgyhogy az egységesítő mozgalom már megindult. A fiúintézetek közt 22, a leányiskolák közt 18 típus található; az összes városi iskoláknak negyedrésze reáliskola (még a legállandóbb típus), 28 százaléka latin oktatásra, 72 pedig modernnyelvi oktatásra van alapítva.

Az első új intézmény, amit ezen a téren a politikai és gazdasági eltolódás alkotott, az „Aufbauschule": eredetileg vidéki városok számára tervezték elrejtett tehetségek kimüvelésére, később átvette a nagyváros és nagy szociális gondoskodással odáig fejlesztette, hogy a gazdaságilag gyenge, de szellemileg tehetséges rétegek számára egyetemhez vezető intézmény lett.

A reformok döntő szempontja itt is a legszorosabb értelemben vett *egyéni nevelés*. Minél több és minél differenciáltabb iskolatípus van, annál több a lehetősége annak, hogy a gyermek a hajlamainak, vágyainak megfelelő iskolába kerül. Már a középiskolában módot kell nyujtani arra, hogy a tanuló bizonyos irányban képezhesse magát; ez a specializálódás veszedelme nélkül végbemehet, annál is inkább, mert az ember csak bizonyos anyagon keresztül jut el egyetemes világképig: testi és szellemi képességei csak egy irányban indítják, viszont

minden szakcsoport iránt egyformán élénk érdeklődés föltétlen felületességre vezet. A tananyag azonban csak a felső osztályokban ágazik el és a tanulók szabad választására van bízva egyik vagy másik szakcsoport előnyben részesítése. Az ilyen irányú differenciálódásnak igen érdekes példája a *Grunewald-Gymnasium*, ahol együtt van a gimnáziumi, reálgimnáziumi és főreáliskolai tagozat. A három alsó osztályban teljesen egyforma tanítás van angollal, mint első idegen nyelvvel; az Untertertiában különválnak azok, akik latint tanulnak, de együtt marad a gimnázium és a reálgimnázium, az Untersekundában külön csoportba tömörülnek azok, akik görögöt tanulnak. Most tehát megvan mind a három típus azonos alappal. A prímában (Ober- és Unterprima) teljes mozgási szabadság lép érvénybe különböző tanfolyamok formájában: minden tanulónak kötelessége húsz előírt óra hallgatása, a másik tízet szabadon választhatja azokból a szakokból, melyek különösebben érdeklik, pl. megvan a lehetőség arra, hogy valaki intenzívebb kiképzést kapjon a klasszikus filológiából. A kísérlet pénzügyi szempontból is bevált. A tanulóknak nem kell magukat olyan dolgokkal kínozni, amelyekhez semmi hajlamuk sincs, másrészt a tanár is nagyobb kedvvel dolgozhat, hisz megértő, lelkes közönsége van, mert a kevésbbé érdeklődők visszaléptek. Némileg hasonló a helyzet a karlshorsti Karlschulében.

Karsen, az új pedagógiai törekvések vezére, a neuköllni Kaiser Fr. Realgymnasium igazgatója számára még az így felépített rendszer is túlságosan merev volt. Teljesen értelmetlennek tartja az általános műveltséget. Szerinte a felső tagozatot alaposan át kell szervezni egyéni és szociális szükségleteknek megfelelően; négy szakcsoportot kell felállítani nyelvi, matematika-természettudományi, társadalomtudományi és művészi érdeklődésű tanulók számára. A munka formája egészen másképen alakul, mint a régi iskolákban: bizonyos elvégzendő anyagot éveleji konferenciákon a tanárok a diákokkal megbeszélnek, az anyagot egymás között felosztják és későbbi időpontban mindenki beszámol a maga eredményéről. Az iskolai élet alakításában (fegyelmezés stb.) maguk a diákok is résztvesznek és a fejlődésnek legszebb jutalma az lesz, ha majd az intézet keretei egy szociális életközösséggé tágulnak, amelyben a tanuló élete teljesen kifejezést és kielégítést nyer Karsen szerint.

Hasonló középfokú intézet, amely ezeket a célokat a legteljesebben megvalósította a *„Schulfarm-Insel Scharfenberg“*. Az inflációs években egy nagyobb csoport diák tanáraival együtt Berlin közelében a Tegeli tónak egyik termékeny és kies szigetén telepedett meg és anyagi szükségleteit, apróbb támogatásoktól eltekintve, saját maga kézimunkájával próbálta kielégíteni. Ma már a társaság túl van a kezdet nehézségein; mezőgazdasági munkájukat eredményesen kapcsolták össze a tanfolyamszerű gimnáziumi oktatással. Újabban a jelentkezők nagy számára való tekintettel tágítani kellett az iskolafarm ke-

reteit. Egy pár vezetőszempontjukat nem lesz érdektelen feljegyezni: a közösségi érzés ápolása, az egyszerűségnek elvvé emelése (nem szükségből!), egészséges test, szabad véleménynyilvánítás, különböző tudományos munkák számára önkéntes jelentkezés és a szülőkkel való szorosabb kapcsolat.

A felnőttek számára is megvan a lehetőség, hogy az érettségének megfelelő készültséget szerezzenek. A „Berliner Abendgymnasium", „Abend-Realschule", „Arbeiter-Abiturientenkurse in Neukölln" biztosítják a szegényebb rétegek számára az egyetemhez szükséges előtanulmányok megszerzését.

A szakiskolák, melyeknek szervezetéről való részletesebb beszámoló meghaladja ezen ismertetés keretét, nemcsak szakképzettséget közvetítenek, hanem szociológiai oktatás útján politikai műveltségre is nevelik hallgatóikat.

A berlini iskolaszervezetnek negyedik hatalmas típus-hálózata a „*Sonderschulwesen*", amely a szellemileg és testileg gyönge vagy beteg gyermekek számára módot nyujt arra, hogy ezek is szert tegyenek a gyakorlati életben nélkülözhetetlen ismeretanyagra és érzelmi értékekre. Neveli az akaratot és megóvja a gyermekeket a szellemi elzülléstől. A szellemileg fejletlenek számára való a Vorklasse — Michaelisklasse — Abschlussklasse, Hilfsschule, Anstalt für schwer erziehbare Kinder intézménye, a testileg gyöngék számára többek között az Anstalten für Epileptische, für Blinde, Stottererkurse stb.

A koedukáció sokat vitatott problémájával kapcsolatban meg kell említenünk a grunewaldi *Waldschule* intézményét (1923-ban átszervezték, tanterve az Oberrealschuleból van átvéve), amely a gyakorlati pedagógia szempontjából jelentős kísérletnek nevezhető. Fiúk és leányok egész nap együtt vannak kinn az erdei iskolában, este pedig családjukhoz térnek vissza. A „Waldschule" nem egyszerű ismeretközvetítő, hanem „Lebensstätte". A cél itt is, mint az új berlini iskolákban az, hogy a gyermekekben meggyőződést ébresszenek, hogy az iskola értük van. Személyes teremtő vágyaknak, elismertetésre és érvényesülésre törő életalakító ösztönöknek terméke, az új nemzedéknek percről-percre újra születő életformája az iskola.

A könyvnek egyetlen hibája, hogy csak a kereteket, a szervezetnek külső képét igyekszik bemutatni és nem mutat rá azokra a mély világnézeti alapokra, hajtóerőkre, amelyek lehetővé tették a szervezet széleskörű és új szempontú fölépítését. A fejlődés korántsincs lezárva, ma még nagyon zavaros, átmeneti a helyzet, de a történeti erők dinamikája szerint kaosz az új élet szülője.

(Berlin.) *Papp Zoltán.*

IRODALOM.

A magyarországi gyógypedagógiai intézetek működése az 1928/29. tanítási évben. Az intézetek igazgatóságainak jelentései alapján összeállították: **Klug Péter** és **Simon József**. Budapest, 1929. (4-r., 186 l.)

A siketnémák, vakok és gyengeelméjűek nevelésével és tanításával foglalkozó 40, többé-kevésbbé különböző rendszerű intézményről számolnak be a címben megnevezett jeles szakfelügyelők. Én, aki ez intézményeket 40 év óta ismerem, gyönyörködéssel szemlélem azt a külső, belső fejlődést, mely 40 év alatt máig kialakult, de egyszersmind keserű és fájó érzés is vegyül ez örömérzetembe, ha arra gondolok, hogy mi lehetne még, ha megvolna az is, ami elveszett. Meggondolt stratégiával volt ugyanis elhelyezve az a tizennyolc mentsvár, mely hazai siketnémáinkat tanító-nevelő oltalmába fogadta. Ezek közül azonban elsodorta tőlünk a háború a pozsonyi, körmöcbányai, jolsvai, ungvári, kolozsvári, temesvári és aradi intézeteknek nemcsak erkölcsi és szellemi tőkéjét, hanem célszerű, sőt gyönyörű épületeit is.

E veszteségérzetet enyhíti némileg a kezünkben levő szakfelügyelői jelentésnek gazdag beszámolója. A gyógypedagógiai oktatás egész vonalán meglátszik ugyanis az újraépítés nemes izgalma. Megelégedéssel és az elismerésnek meleg érzésével számolnak be a szakfelügyelők minden iskolafajnak és minden egyes iskolának lefolyt tanévi működéséről. Első helyen az 1898. évben szervezett Gyógypedagógiai Intézetek Országos Szaktanácsának munkásságát ismertetik. Tárgyalta a szaktanács az intézmények szabályzatait, irányt szabott a tantervek revíziójának, tárgyalta a tankönyvek szerkesztését, bírálatát, a gyógypedagógiai tanárok részére továbbképző tanfolyamok szervezését, a siketnémák, vakok és gyengetehetségűek tankötelezettségének ügyét, a kisegítő iskoláknak gyógypedagógiai iskolákká való szervezését stb., stb. Gazdag programm és jelentős munka, melynek nagy részét maga a szakfelügyelőség végezte.

Minden egyes intézmény igazgatója külön-külön számol be a maga intézetéről, bemutatván képben is intézetének külsejét és egy-két belső mozzanatát.

A siketnémák intézeteiben igen jelentős alkotás az ***előkészítő iskola*** (óvodaféle intézmény) szervezése és főként a kisded néma növendékeknek a beszélés célja felé irányuló foglalkoztatása. Az eddigi tapasztalatok azt a jogos reményt keltik, hogy az I. osztálybeli tanítás helyesebb alapot kap ez előkészítőkkel. Ily iskola eddig Vácon, Budapesten, Egerben, Kaposvárott, Sopronban és Szegeden működik. Előkészítő intézmény a vakoknál csak a budapesti országos intézetben van, ahol ezenkívül óvoda is van.

A gyógypedagógiai intézményeknek elméleti eredménye mellett igen szembeszökő a gyakorlati irányú képzés is. A könyvben számos kép és magyarázó szöveg tanuskodik arról, hogy például a leányok mily finom ízlést mutató női kézimunkákat képesek készíteni. A fiúk kézügyességi oktatása is állja a versenyt. A rajzokat hasonló elismerés illeti. A tornában még feltűnőbb az eredmény. E téren alig várhatott gyönyörű eredményt mutatott fel egynéhány intézet: Eger, Debrecen, Vác, Budapest áll., Szeged, Sopron és

a vakok budapesti intézete. Nagyon becsülhető továbbá azoknak az igazgatóknak és szaktanároknak fáradozása, kik a cserkészetnek eléggé nem értékelhető, nemesítő hatását felhasználják a siketnéma tanulóifjúság nevelésére is (Vác, Budapest). Mindenhol meg kellene szervezni a cserkészetet, mert jóval előbbre vinné például a siketnémák erkölcsi fejlődését.

A vakok budapesti állami intézetében az ő különleges taneszközeiknek: az írógépeknek, olvasókönyveknek, domborművű térképeknek, Braille-betűiknek alkalmazási módja (írás-olvasás) ragadja meg feltűnően a figyelmet. Ez intézetben négy fokozatos osztály s efelett három továbbképző jelzi az iskolai vakoknak ezidőszerinti szellemi színvonalát. A Vakok Budapesti Országos Intézete megalkotta három külön csoportban a gyengetehetségű vakok, a kevéssé látó vakok és a vak-siketnémák tanítását is. E feladatoknak vállalásával formásan kikerekített mintaintézménnyé lett a Vakok Budapesti Intézete.

A 40 intézménynek a tanulók létszámára vonatkozó adatai ezek: kilenc siketnéma intézetben 993, két siketnéma fiú- és leányfoglalkoztató intézetben 69, egy nagyothallók intézetében 40, két beszédhibások intézetében 671, összesen: 1773 tanuló. Öt vakok tanintézetében 493, egy vakok foglalkoztatójában 23, összesen: 516. A szellemileg fogyatékosok öt intézetében 358, 15 kisegítőiskolában 1989, összesen: 2347. Végösszeg: 4636 tanuló. A tanárok száma óraadókon és hitoktatókon kívül 215.

Ez érdekes és értékes mű ismertetésének azzal a kérdéssel szakítom végét, vajjon nem válnék-e a könyv szerkezetének javára, ha az egyes intézetek ismertetése általában azonos szempontokból s egyazon sorrendben történnék.

Ereos Borbély Sándor.

M. Buday Júlia dr.: A magyar filozófiai irodalom bibliográfiája 1901—1925. Budapest, 1929. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., XII + 248 l.) Ára 20 pengő.

Fölösleges volna hosszadalmasan bizonyítgatni, hogy a célszerűen szerkesztett könyvészeti összeállítások mily fontos kellékei a tudományok eredményes művelésének. Pedig mi magyarok meglehetősen híjával vagyunk olyan könyvészeti kalauzoknak, amelyekben a kutató összegyüjtve találná valamely kérdésnek ha nem is teljes, legalább egy-egy nagyobb időkört felölelő magyarnyelvű irodalmát. Különösen tudományos folyóirataink anyagáról lehet elmondani, hogy jórészben a holt tőke sorsára van kárhoztatva, mert alig egy-két folyóiratunknak van egész évfolyamsorozatok anyagát feldolgozó tartalommutatója és így a bennük felhalmozott számos kisebb-nagyobb cikk féligmeddig szinte el van temetve. Ezért az Országos Könyvforgalmi és Bibliográfiai Központ élénken érzett hiányt pótol azzal, hogy *A magyar tudományos irodalom bibliográfiája 1901—1925* összefoglaló cím alatt oly könyvészeti kiadványsorozatot indított meg, amely bár nem valamennyi, de sok tudományszakra nézve feltárja az érdeklődők előtt a XX. század első negyedének magyar tudományos irodalmát.

E sorozatnak első kötete a jelzett időszak magyar filozófiai irodalmának könyvészetét foglalja magában. Minden ilynemű összeállítás értékét két

dolog adja meg: először az anyaggyüjtésben a teljességnek minél nagyobb mértékben való megközelítése, másodszor az összegyüjtött anyagnak a megtalálás szempontjából minél gyakorlatiasabb elrendezése. Az előttünk lévő kötet mind a két tekintetben mintaszerű. A lehető teljességre törekvés követelményének azzal tesz eleget, hogy az önállóan megjelent műveken kívül lajstromozza folyóirataink közleményeit is, nem feledkezvén meg a középiskolai értesítőkben eldugott értekezésekről sem. Az anyag beosztását természetesen a filozófiának különféle szakokra való tagozódása szabta meg. Ennek a tartalomjegyzékben található részletes feltüntetése alapján, valamint a névmutató segítségével könnyen föllelhetjük a könyvben, amit keresünk.

A filozófiával való benső kapcsolatánál fogva némi hely jutott az összeállításban a pedagógiának is: fel vannak véve azok a pedagógiai művek és cikkek, amelyeknek tárgya többé-kevésbbé filozófiai természetű. Ez egészen megokolt eljárás, mert hozzájárul a filozófiai irodalom jegyzékének teljességéhez, ezenkívül pedig a magyar neveléstudományi irodalom könyvészetét külön kötet fogja önállóan feldolgozni. A kiadványsorozat filozófiai részének kiválóságát elismerve örömmel várjuk a készülő pedagógiai rész megjelenését is. *Nagy J. Béla.*

Dezső Lipót: Külföldi furcsaságok Magyarországról. Mit tanítanak rólunk a külföldi iskolákban? Szombathely, 1928. Dunántúli Nyomdavállalat Rt. (8-r., 96 l.)

Általánosan ismeretes a külföldi tankönyvmétely s ez a füzet csokorba köti ezt a kellemetlen illatú virágot. Sorra veszi az európai országok földrajzi és történelmi tankönyveit és összegyüjti mindazon hibás vagy célzatosan elferdített magyar vonatkozású közleményeket, melyek hazánkról szólnak. Ez a gyüjtemény főleg azért érdekes, mert többek között a francia földrajzi tájékozatlanságot és tudatlanságot döntő befolyásúnak állapítja meg a trianoni határok létesülésében. Kísért a mult. Hazánkat a külföld mint az Osztrák-Magyar Birodalomnak egyik részét ismerte s lehetőleg az osztrákon keresztül, így érthető az a sok téves adat, mellyel minduntalan találkozunk.

A külföldi tankönyvek jól ismert magyar alakjai: a cigány, a betyár, a szegénylegény, a csikós, a puszta a vadlovakkal és lókötőkkel, a város gyönge közbiztonságával és az ország a sok analfabétával. Senki sem lepődik már meg itthon azon, hogy a magyar paraszt nappal szánt-vet, estére pedig lovára kap vagy kasos szekerére ül, fegyvereit magához veszi és barátaival zsákmányra indul, valószínűleg mint afféle briganti, továbbá, hogy néhány megyében — különösen a magyarlakta járásokban — állandóan haditörvényszék működik. (!)

Érthető, hogy a jóindulatú szomszédok azt terjesztik rólunk, hogy Magyarország távol áll attól, hogy modern és művelt országnak tekintessék, amikor nem egyéb, mint az elhanyagolt latifundiumok birodalma, ahol a műveltség nem ver gyökeret. Rabszolgaság nyilvánul meg a közigazgatásban, — a legfinomabb módon kizárják onnan a románokat. (!)

Általában hangoztatják a külföldön, hogy nálunk elnyomták a nemzeti-

ségeket és csak a trianoni béke szabadította fel őket. Ez rendezte a nemzetiségek jogát. Középeurópa térképén az új országok határai a nemzetiségek elhelyezkedése szerint készültek. Magyarország feldarabolásáról természetesen szó sincs sehol.

Látnivaló, hogy csúnya, kegyetlen, rosszakaratú dolgok ezek a furcsaságok, melyek bántók és sértők reánk nézve. E füzet megjelenése éppen összeesik a Magyar Paedagogiai Társaság azon törekvésével, hogy ezen furcsaságok kiküszöbölésére megszervezte kebelében a külföldi tankönyvügyi bizottságot.

Tas József.

Bessenyei Lajos dr.: A tanulók túlterhelése. Debrecen, 1928. (43 l.)

A természettudományok és reális irányú ismeretek hatalmas fellendülése a legújabb korban tudvalevőleg nehéz helyzet elé állította az addig homogén, lényegében humanisztikus jellegű középiskolát. Az új művelődési anyag értéke és fontossága előtt szemet hunyni semmiképen sem lehetett; a régi studiumok fenntartása viszont a nevelés eszményének szempontjából látszott elengedhetetlennek. A nehézség megoldása kompromisszumot eredményezett, s a megszülető didaktikai utraquismus egyik súlyos következménye a tanulók mindjobban növekvő szellemi megterhelése lett. A műveltség anyagának és színvonalának folytonos gyarapodása lassankint állandó problémává teszi az iskolai túlterhelést; tantervi változtatások, sőt új iskolafajok kialakítása sem enyhítik lényegesen a bajt. Igen természetes tehát, ha e kérdés gyakorlati jelentőségénél fogva újból és újból a pedagógiai megvitatás középpontjába kerül, s legutoljára nálunk maga a közoktatásügyi kormányzat látta szükségesnek azt, hogy szülők és pedagógusok egyaránt hozzászólhassanak e fontos problémához.

A debreceni ref. gimnázium szülői értekezletén Bessenyei Lajos tartott az átlagoson jóval felülemelkedő színvonalú, irodalmi tájékozottsággal megírt előadást a tanulók túlterheléséről; felolvasása a megnyilvánult érdeklődés folytán külön füzet alakjában is megjelent. Bessenyei felfogásának vezérgondolata, melyre eszméi, adatai és példái koncentrikusan visszautalnak, az, hogy „középiskoláink nevelési rendszere egyoldalú, mert jóformán minden súlyt a szellemi nevelésre fordít és aránytalanul keveset törődik a testi neveléssel. Ebből az eljárásból következik egyfelől az ifjúság testének elsatnyulása és másfelől a szellemi túlterhelés aggodalmatkeltő ténye...“ (34. l.) Megállapításának igazolására szakemberek, pedagógusok és orvosok véleményét idézi (köztük a legfontosabb hazai előzményeket). Követendő példának az angol középiskolát tartja, mely a multban is, ma is a testi nevelés megbecsülésével a helyes középutat követi nevelési rendszerében. Rámutat arra, hogy az 1924. évi középiskolai reform egyáltalán nem enyhítette a bajt, s kiemeli az Országos Közegészségi Egyesület memorandumát (1928), mely az ifjúság naponkénti testgyakorlása mellett foglal állást. Bessenyei javaslatai: 1. Az elvégzendő anyagot csökkenteni kell; 2. a tananyag csökkentésével párhuzamosan le kell szállítani az elméleti heti órák számát; 3. mindennap legyen minden osztályban egy-egy torna- vagy játékóra; 4. a délutáni órára járástól mentesíteni kell az ifjúságot; 5. hetenkint egy-két kötelező játékdélután; 6. a túl-

zsúfoltságot az 1924. évi törvény értelmében fokozatosan, de energikusan meg kell szüntetni; 7. a gyakorlati tanárképzést minél magasabb színvonalra kell emelni.

Bessenyei tehát az iskolai túlterhelés csökkentését és ellensúlyozását elsősorban a testi nevelés intenzívebb kifejlesztésétől várja. Habár álláspontja a baj egyetlen ellenszerének nem is tekinthető, mindazáltal olyan szempontra mutat rá a kérdés elbírálásában, mely nemzeti és pedagógiai tekintetben egyaránt hangsúlyozott figyelmet követel. Teljesen igaz, hogy a középiskola elvégzendő anyagát revideálni és csökkenteni kell, hiszen különben a tudományok folytonos gyarapodásával középiskolai tanításunk a teljes csőd felé haladna. Sohsem szabad elfelejteni (pedig ebbe a hibába éppen a kiváló szaktanárok esnek nem egyszer), hogy a középiskola nem *tudományokat* tanít, hanem *ismereteket* — nevelő és művelő célzattal — a tudományok köréből.

Csak röviden említjük még meg a túlterhelésnek egy-két, szintén nem lekicsinylendő okát: egyrészt a tanulóknak a szülői ház részéről való, nem egyszer túlzott elfoglaltságát (zene, nyelvek stb.), másrészt különösen az oda nem való elemek beözönléséből származó hátrányokat a középiskolában. A „túlterheltek" legnagyobb százaléka mégis csak ezekből kerül ki, mert ami az arra termettnek szellemi erejéhez mért edző és fejlesztő munka, az az erre alkalmatlanoknak csupán lelketölő s kimerítő teher és nyűg. Ennek a kérdésnek megoldása a középiskola nevelő és oktató munkájának eredményessége szempontjából szintén elsőrendű feladat. *Hajdu János.*

Kiss József: Nők a tanítói pályán. A szerző kiadása. Dunántúl Egyetemi Nyomdája Pécsett. 1929. Térképvázlattal és több grafikonnal.

A magyar tanítóság és a tanítóképzés, elsősorban természetesen a tanítónőképzés, hálás lehet a szerzőnek ezért a sikerült összefoglalásért. Igen nagy gonddal és alapos rendszerességgel tárgyalja a tanítónőképzés kialakulását napjainkig, valamint jelenlegi állapotát. Kellő figyelmet fordít a nőnevelés előzményeire, megemlékszik az első zárdai és városi leányiskolákról, Lutherről, Comeniusról, Fénelonról stb., hogy így mindenütt az illető kor szellemével világíthassa meg a nőnevelés lehetőségeit. Az I. Ratiótól kezdve tárgyalása szélesebb medrebe lép, megismertet a reformkorszak törekvéseivel, mígnem elérkezik Eötvös József bárónak a tanítóképzést megalapozó törvényéig.

Statisztikai adataiban élesen szembeötlik a tanítóképzés állandóan erősbödő irányzata s benne a tanítónőképzés jelentőségének emelkedése. Részletesen boncolgatja a tanítónőképző-intézetek növendékeinek „népmozgalmát", különféle szempontok szerint való megoszlását stb.

A könyvnek utolsó két fejezetét a szerző a végzett tanítónőkről való mondanivalóira szánta. Megfelelő kritikával 1881-től 1928-ig seregszemlét tart a tanítónők felett és a hazai helyzetet a nagyobb külföldi államokéval állítja párhuzamba. Befejező soraiban igazságot kereső, tapintatos kézzel a tanítónői pályáról, az alkalmaztatás lehetőségeiről, a tanítónőnek az iskolában és az életben jutó szerepéről, egyéniségéről stb. szól.

Ezt a sok szükséges felvilágosítást nyujtó könyvet minden leendő és minden öntudatos tanítónőnek el kell olvasnia, hogy való helyzetét szélesebb látóhatárban tekintve is megismerhesse. *Kéz Andor.*

Les fins et l'organisation de la Société des Natjons. Genève, 1929, 96 l.

A Népszövetség egy szakértői bizottság javaslata alapján még 1927-ben elhatározta, hogy a tanszemélyzet számára ismertető munkát ad ki magáról a Népszövetségről, céljáról, szervezetéről és egyes intézményeiről. E világszerte hivatalosan terjesztett munka immár előttünk fekszik: bevallott célja, hogy az elemi iskolák tanítói, illetőleg a középfokú iskolák tanárai részére egységes és kimerítő tájékoztatást nyujtson a Népszövetségről, ami őket azután arra képesítse, hogy ennek a hatalmas intézménynek eszméjét bevigyék az iskolába. A Népszövetség további elgondolása szerint e kiadvány alkalmas volna arra is, hogy lefordítva a különböző államokban segédkönyvül szolgáljon.

Elméletileg elismerjük, hogy e tájékoztató mű céljának kitünően megfelel: az anyagot alaposan feldolgozza, áttekinthetően csoportosítja (lásd a részletes tartalomjegyzéket) és a függelékben közölt vázlatrajzok alapján megbízható betekintést nyujt a Népszövetség szövevényes szervezetébe. Ebből a szempontból fenntartás nélkül ajánlható minden művelt embernek. A tanítóság pedig főleg a szellemi együttműködés bizottságáról *(Commission de coopération intellectuelle,* 44. l.), az iskolai filmek egységesítésére szolgáló nemzetközi intézményekről *(Instituts internationaux pour l'unification du droit privé et pour le cinématographe éducatif,* 46. l.) és a szellemi munkások tanácsadó bizottságáról *(Commission consultative des travailleurs intellectuels,* 76. l.) fog haszonnal tudomást szerezni.

Ámde érdemes, sőt szükséges ezt az ügyet közelebbről szemügyre venni, mert — úgy-e bár? — nyomban észrevesszük, hogy ezúttal voltaképen propagandairásról van szó; arról, hogy a *politika* a diplomácia útján és segélyével bevonuljon az iskolába. Itt azonban mindjárt az a súlyos elvi kérdés merül fel, vajjon ez helyénvaló-e. Ha erre elfogulatlanul akarunk felelni, tisztában kell lennünk azzal, hogy akkor, amikor a Népszövetség a *nemzetközi* politikumot imígy beviszi az iskolába, az itt máris egy *nemzeti* politikummal találkozik, amely amazzal nem mindenütt s nem mindig halad párhuzamosan, sőt esetről-esetre ezt keresztezheti, vagy merőben hátráltatja. Íme az ütköző pont *részünkre,* mert amikor a Népszövetség egyik főcéljául a béke, értsd a mai állapot fenntartását hirdeti, ezt az ú. n. győztes államok készséggel elfogadhatják, mert ez az ő nemzeti politikájukat csak erősíti; mi ellenben zsákutcába kerülnénk, mert nálunk, sajnos, megfordított a helyzet: hagyományos hazafias nevelésünk és nemzeti törekvéseink, amelyeket a velünk szemben követett súlyosan igazságtalan elbánás hihetetlen mértékben felfokozott, éles összeütközésbe jutnak a pedagógiai pacifizmussal. Ez az érvelés, amelyet más helyen bővebben kifejtettem (l. *Népszövetség és iskola,* Népt. Lapja 1929, 25—26, 27—28. sz.), a népszövetségi propagandára a választ is megadja, amely egyelőre nem lehet kedvező. Végül megjegyezzük, hogy „A népek szövetségé"-ről a „Magyar Évkönyv" 1. évfolyamában már 1921-ben megjelent egy három nyomtatott lapra terjedő kielégítő ismertetés (Pantheon kiadása, 92—5. l.). V. ö. még: Giesswein Sándor: A történelmi oktatás a Nemzetek Szövetsége szolgálatában (MP. 1919.) és A Népszövetség az iskolában (MP. 1926, 92.).

Kemény Ferenc.

Société des Nations: Recueil pédagogique. Publié par le Secrétariat de la Société des Nations. Genève, juillet 1929. (N. 8-r., 172 l.) — Ára 2·50 svájci fr.

A Nemzetek Szövetsége a mellette működő brit képviselet egyik nőtagjának (Edith Lyttelton) indítványára 1923-ban, első ízben, nevelési kérdéssel is foglalkozik s egyik határozatában kéri a tagállamok kormányait, hassanak oda, hogy országuk tanuló ifjúsága megismerkedjék a Nemzetek Szövetségének keletkezésével, alapelveivel és céljával. 1924-ben megbízza a titkári hivatalt, hogy az 1925. évi ülésre készítsen beszámolót a kérés eredményéről, majd felkéri a Szellemi Együttműködés Bizottságát (Commission de coopération intellectuelle) a munka továbbfolytatására. A Bizottság a Nemzetek Szövetségének megismertetésén kívül célba veszi a nemzetek szellemi együttműködési módjainak keresését is, és 1927-ben egy füzetet ad ki a következő címmel: „Hogyan kell megismertetni a Nemzetek Szövetségét és fejleszteni a nemzetek együttműködésének szellemét." (Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale. Genève, 1929. Ára 0·30 svájci fr.) Ugyanezen évben egy hivatal keletkezik Genfben, a következő évben egy másik Párizsban a különböző országokban végzett munka nyilvántartására és irányítására. Végül 1929-ben a Bizottság elhatározza, hogy a beérkező adatokat és az ügy előmozdítását célzó gondolatokat és terveket időszakonként megjelenő kiadványokban hozzáférhetővé teszi mindenki számára. Így jött létre a jelen „Gyüjtemény", a kiadványsorozat első száma, melyből megismerhetjük, hogy mi történt az egyes országokban hivatalosan vagy nem hivatalosan a Nemzetek Szövetségének megismertetése és a nemzetközi együttdolgozás szellemének fejlesztése érdekében.

A Nemzetek Szövetségének ez az első „Pedagógiai Gyüjteménye" bevezetésből és három részből áll. A bevezetés az ügy történetéről és a közölt jelentésekről emlékezik meg. Az első rész legterjedelmesebb közleményében Wilson asszony ismerteti annak az ankétnak az eredményét, melynek célja volt megállapítani a háborús filmeknek az angol gyermekekre tett hatását. Az ankét szerint a filmek élénk hatást tettek a gyermekek képzeletére, de nem keltettek rokonszenvet a háború iránt. A bradfordi 25 iskola 1149 különböző-korú és nemű növendékeinek 95·7%-a különböző okokból ellensége a háborúnak. E. M. Gilpin, a weybridgei Hall School igazgatója az angol, francia és német középiskolai diákok szünidei összejöveteleit és ezeknek egymás megismerése, megbecsülése, főképen pedig a nyelvtanulás szempontjából vett hasznát tárgyalja. Ake Holmbäck upsalai egyetemi tanár elmondja, hogyan ismertették meg a svéd tengerészeti akadémián a fiatal tengerésztiszteket a Nemzetek Szövetségével és a washingtoni konferencia eredményével. A kötet első részét az egyetemi rangú intézetek nemzetközi együttműködését fejtegető cikk zárja le.

A második rész a különböző országokból eredő tudósításokat foglalja magában. Az első és legrészletesebb beszámoló (Anna Amieux, leányközépiskolai tanárképzőintézeti igazgatónő tollából) a Nemzetek Szövetségének

érdekében Franciaországban kifejtett tevékenységről szól. Utána Dánia, Németország, Új-Zéland, Norvégia, Lengyelország, Svédország, Svájc és az Egyesült Államok tudósítója beszéli el, miképen áll náluk a Nemzetek Szövetségének ügye a társadalomban és az iskolában.

Az öt lapra terjedő harmadik részben megtaláljuk az osztrák kormány válaszát a Népszövetség titkárságának 1927 okt. 28-án kelt C. L. 149. sz. körlevelére, melyben a titkári hivatal felvilágosítást kér a kormánytól, hogy ez miféle intézkedéseket tett a Nemzetek Szövetségének az ifjúsággal való megismertetése végett. Végül a kötet közli a titkárságnak 1929 márc. 12-én a tagállamokhoz intézett körlevelét „A Nemzetek Szövetségének céljai és szervezete" c. kiadvány terjesztése érdekében s a Recueil pédagogique-ra vonatkozó határozatokat. *Kenyeres Elemér.*

Peter Petersen: Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung. Weimar, 1929. (32 l.)

E rövid értekezésében Petersen a neveléstudományt mint a neveléstől áthatott valóság tudományos feldolgozását elkülöníti a pedagógiától és filozófiától, amelyre nincs más értelemben szüksége, mint a fizikának vagy biológiának, t. i. alapfogalmának felülvizsgálására. Helytelen tehát szerinte a neveléstudományt akár a filozófia, akár az államtan egy részének nyilvánítani. A neveléstudomány a filozófiát mint tanítástárgyat ugyanazon vizsgálódásnak veti alá, mint minden egyéb képzőanyagot. Elveti azt a filozófiai morzsarendszert, melyet ma a felsőbb iskolákban nyujtanak, mert szerinte a filozófia mint tanítástárgy nem való az iskolákba (legfeljebb külön tanfolyamok alakjában az érdeklődők részére), sőt a vizsgálati rendszerbe sem.

Majd a szabadság problémáján mutatja meg, hogy milyen más e tekintetben a neveléstudomány és a filozófia beállítása. Így pl. e pontban Kant etikája és pedagógiája közt ellentét van és ez természetes is, mert a neveléstudomány a szabadságot mint első adottságot, mint ősténytkénytelen felfogni, hiszen az, aki a neveléstudományt műveli, magától értetődően ismeri az emberi szabadságot, mert minden nevelés tulajdonkép az ember felszabadítása, vagyis a benne rejlő lényegnek a kiemelése, ami humanizálásnak nevezhető. Hasonló az eredmény, ha a haladás fogalmát vizsgáljuk pedagógiai, illetőleg filozófiai nézőpontból. A szerző arra az eredményre jut, hogy a neveléstudomány a valóság teljes szemléletére törekszik és ennyiben rokon a filozófiával. De a döntés, amely a valóság totalitásának ezen vagy azon felfogásához vezet, az illető egyén világnézetétől függ. Csakhogy a világnézet nem sajátos feladata a filozófiának, mert a világnézet elsősorban azon sokszerű nevelési behatások alatt fejlődik, melyeknek az ember ki van téve.

Látnivaló, hogy Petersen követője a modern neveléstudomány azon irányának, mely a filozófia és pedagógia százados frigyét meg akarja bontani. Innen magyarázható az a nézőpontja, melyről a filozófiát tekinti. Ebben nem osztozkodunk, de elismerjük, hogy eszméiben így is sok elmemozdító elem van.

Szelényi Ödön.

Prof. Dr. Karl Remme: Die Hochschulen Deutschlands. Ein Führer durch Geschichte, Landschaft, Studium. Ausgabe für Ausländer. Berlin, 1926. Verlag des Akademischen Auskunftsamts. (N. 8-r., XII + 290 l.)

Újabban egyre gyakoribb nálunk az a panasz, hogy túlságos egyoldalúan a német műveltség varázskörében élünk, és nem merítünk elég ösztönzést más művelt nemzetek, az angolok, a franciák, az olaszok műveltségének forrásából. Ennek azonban az angol, a francia, az olasz nyelv tudásának ritkább voltán s a németséggel való politikai és földrajzi kapcsolatunkon kívül más oka is van. A németek ugyanis nemcsak hogy hatalmas kultúrát fejlesztettek ki, hanem szervező erejüknél fogva nagyszerűen értenek műveltségüknek terjesztéséhez is. El sem hinné, aki maga nem tapasztalta, hogy megfelelő könyvjegyzékek hiányában mily nehézkes, olykor éppen lehetetlen dolog valamely angol vagy olasz kiadvány megszerzése. Ellenben a németeknek kitűnő, pontos és részletes könyvjegyzékeik vannak, tehát már csak ezért is természetes, hogy a német könyvnek nagyobb a keletje nálunk.

A címül írt munka is a német szervezőképességnek, gyakorlati szellemnek és propagáló ügyességnek fényes bizonysága. A Főiskolai Tájékoztató Hivatallal (Akademisches Auskunftsamt) s a Külföldiek Német Intézetével (Deutsches Institut für Ausländer) együttműködve adta ki a szerkesztő, a Külföldiek Tanulmányait Irányító Porosz Központi Iroda (Zentralstelle für das Studium der Ausländer in Preussen) vezetője. A mű egyenest azzal a szándékkal készült, hogy kalauza legyen a német egyetemeket a világ minden részéből nagy számban látogató külföldi ifjúságnak, részletesen tájékoztassa a német főiskolák felől, megmondja neki, hol mit lehet tanulni. Tanácsokkal látja el más nemzetek fiait, hogyan gyarapíthatják a német nyelvre vonatkozó ismereteiket, miként tanulmányozhatják a német földet és népet, a német életet és műveltséget.

A német főiskolák történeti fejlődését bemutató áttekintés után megismertei a könyv a német egyetemek és más főiskolák tanulmányi szervezetét, statisztikai adatokkal is kiegészítve a róluk rajzolt képet. Szól a külföldi hallgatók németországi egyetemi tanulmányairól, felsorolja, milyen vizsgálatokat tehetnek és minő okleveleket szerezhetnek. A könyvnek második fele a német egyetemi városokat ismerteti számos térkép és fénykép kíséretében.

E mű nem csupán annak nélkülözhetetlen, aki német főiskolán óhajtja folytatni tanulmányait, hanem a bennefoglalt értékes könyvészeti útmutatások miatt annak is fölöttébb tanulságos, akinek nincs módjában külföldre menni. Így a német nyelv és műveltség ismeretébe bevezetésül ajánlott könyvek jegyzékén kívül (49—51. l.) különösebben fölkelthetik figyelmünket azok a szakok szerint fölsorolt gyakorlati tájékoztatók, amelyekben kiváló német tudósok útbaigazítást adnak az egyetemre lépő ifjúságnak egy-egy tudományszak tanulmányozásának módjára nézve. (Der Philologe. Wie studiert man klassische Philologie? Wie studiert man Germanistik? Wie studiert man neuere Sprachen? Ratschläge für die Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaften an der Universität Berlin. Der Techniker. Wie studiert man Medizin? Stb.) *Nagy J. Béla.*

Kurt Krause: Die Anfänge des geographischen Unterrichts im XVI. Jahrhundert. Gotha, 1929, Justus Perthes kiadása. (8-r., 36 l.)

Az ókor nagy görög földrajzírói a középkor folyamán egészen feledésbe mentek. A kor kiválóbb szellemi képviselői Plinius munkáiból merítették geográfiai ismereteiket, a kolostori iskolákban pedig a quadrivium keretében függelék gyanánt tanítottak némi földrajzot. A XVI. századdal jelentős fordulat áll be. A felfedezések hihetetlen mértékben kitágítják az emberiség látókörét. A klasszikus tudományokkal, különösen a görög írókkal való behatóbb foglalkozás révén pedig divatossá válik, bármilyen különösen is hangzik, a reáliák művelése. Nagynevű humanisták: Regiomontanus, Celtes Konrád, Vadianus egyúttal kiváló természettudósok is. Ebben a megváltozott korszellemben új lendületet kap a földrajz. Nemcsak elismert humanisták, mint Waldseemüller, Apianus, Pirckheimer, Cochläus foglalkoznak vele, hanem az egyetemeken és a latinnyelvű középiskolákban is nagyobb teret juttatnak számára. A főiskolák közül Wittenberg vezet, ahol Lectio Pliniana néven külön természettudományi előadásokat tartanak. Mellette még Krakkó, Bécs és Tübinga érdemel említést. A latinnyelvű iskolák közül a nürnbergi St. Lorenz gimnáziumban Cochläus, Ilfeldben M. Neander, Erdélyben pedig Honterus fáradoznak a földrajzi ismeretek terjesztésén. Valamennyien korukban általánosan használt kompendiumokat és tankönyveket írnak. A címben jelzett kis füzetünk túlnyomóan az utóbbiak műveinek ismertetésével foglalkozik. *Karl János.*

Prof. Dr. Paul Sysmank: Bruder Studio in Karikatur und Satire. (Strecker és Schröder kiadása. Stuttgart, 1929, 160 l., számos képpel.)

Ez a mindenképen érdekes mű a pedagógia és a művészet határmesgyéjén mozog és szemléltető módon mutatja be e két szélsőséges terület érintkezését. Különös alkotás, amelynek művelődéstörténeti jelentőségét nem lehet elvitatni. A szerző hosszas előkészítés, könytárakban, régi folyóiratokban és lapokban folytatott buvárkodás után a legrégibb időktől napjainkig s korszakok szerint csoportosítva állítja az olvasó és szemlélő elé a német főiskolai diáktípusnak megszemélyesítését, amely főleg a korabeli élclapokban (Jugend, Simplicissimus) rendkívül termékenynek bizonyul. A legrégibb kép „Ein mittelalterliches Scholarenregule. Aus dem *Monopolium philosophorum vulgo* die Schelmenzunft" 1489-ből való, amikor a „Ständchen in Heidelberg" is megjelent. A Sebastian Brant *Narrenschiff*-jéből merített „Vom unnützen Studieren" már a középkor végéről való (1494). De ki győzné felsorolni azt a közel 300 képet, amelyeket szakszerű magyarázatok kísérnek. A német szerző kétségtelenül érdekes vállalkozását tudományos mezbe is igyekszik bujtatni, amikor ilyen újszerű elnevezésekkel él: „Studentenkunst, Studentenhistoriker, Bilderkunde des akademischen Lebens". Mi pedig arra gondolunk, hogy ennek a műnek magyar párja, a mi diákságunk szereplése a képzőművészetekben elejétől végig közművelődési tekintetben szintén felette hálás feladat lenne. *kf.*

Dr. E. Lüdemann: Von der Schulfahrt zum Landheim. Düsseldorf, 1927. (175 l.)

Ismeretes, hogy Németországban milyen rövid idő alatt valóságos szokássá lett az ú. n. Schullandheimok, röviden Landheimok felállítása. Magyarul „vidéki otthonok"-nak lehetne nevezni. Majd 200 német iskola rendelkezik már ilyen intézménnyel; csak Szászországban van 31, ezek közül 16 Drezdáé, 5 pedig Lipcséé.

A fenti könyv azért nagyon tanulságos, mert leírja, mi vezette a düsseldorfi főreáliskolát („am Fürstenwall") arra, hogy Landheimot szerezzen. A szerző szerint a nagy iskolai kirándulások (Schulfahrten) adtak reá alkalmat, hogy ez az iskola otthont teremtsen magának Hitzenlindében (Allgäu). Az otthon pedig úgy létesülhetett, hogy megalakult a főreáliskola barátainak a köre; ezek tagdíjaiból, egy sorsjátékból és ifjúsági mozielőadásokból hozták össze a szükséges költséget. Az első évben 400, a következőkben már 600 tanulót küldtek ki a Landheimba.

A Landheim bizonyos fokig a német ifjúsági mozgalommal függ össze, másrészt egyet-mást átvehet idősebb arisztokrata testvérétől: a Landerziehungsheimtól, ezenkívül a külföldi, különösen angol intézményektől vehet indítást. A következőkben a szerző részletesen leírja a Schullandheimok belső életét. A játék és sport minden neme — természetesen az évszaknak megfelelőleg — itt nagy szerepet játszik; rossz idő esetén felolvasásokkal szórakoztatják a tanulókat. A tanításban a természettudományi szakoknak kiválóan nagy szerep jut; elsősorban a biológiának, de az asztronómia, földtan, néprajz, történelem is sok hasznát látja a szabadban való tanításnak. A Landheimban való 4—6 heti tartózkodás, a szerző szerint, jelentős hatással van a tanulókra és nevelőkre egyaránt. Az előbbieknek kivált testi fejlődését mozdítja elő, de kifejleszti a közösségi érzést is. A tanítónak feladata pedig itt nehezebb, úgyhogy az ő üdüléséről nem igen lehet szó. De pedagógiai tekintetben igen sokat tanulhat; e négy hét alatt a fiúkat jobban megismeri, mint máskülönben két év alatt, most, az állandó érintkezésben ismeri föl igazi hivatását, hogy a serdüléshez segédkezet nyujtson.

A mű második része közli a Landheim életében résztvett ifjak benyomásait. Címe: *Das Landheim im Spiegel der jugendlichen Psyche.*

A szépen kiállított könyvet több érdekes eredeti felvétel díszíti.

Kétségtelen, hogy a németek ez újkeletű intézményétől mi is tanulhatunk valamit. Nagyvárosi, különösképp pedig fővárosi iskoláink is szerezhetnének egy-egy ilyen vidéki üdülőhelyet, melyben az egyes osztályok évente 4—6 hetet eltölthetnének. Mert igaz ugyan, hogy a cserkészet, mely már csodálatosan mély gyökereket eresztett nálunk, nagyon sokat tesz az ifjúság testi edzése, értelmének fejlesztése, jellemének acélozása tekintetében, de a cserkészek mégis egy-egy intézet kisebbségét alkotják, míg a Landheimok előnyeit egy intézet összes osztályai végigélvezhetik.

Az ilyen intézmény alapvetése és szervezése tekintetében is igen sokat okulhatunk Lüdemann lelkesedéssel megírt könyvéből, miért is az érdeklődő pedagógusok és illetékes tényezők szíves figyelmébe ajánlom. *Szelényi Ödön.*

Új magyar könyvek és füzetek.

Ballai Károly: A magyar gyermek. Eredeti mérések és lélektani adatok alapján. Budapest, 1929. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság kiadása. (8-r., 96 l.)

A budapestvidéki tankerület igazgatóinak értekezlete Miskolcon, 1929 május 20—21. Közzéteszi a budapestvidéki tankerület kir. főigazgatósága. Miskolc [1929]. Ifj. Ludvig István ny. (N. 8-r., 66 l.)

Dezső Lipót: A helyesírás és nyelvi magyarázatok új tanítási módszere mesékkel. Szentgotthárd, 1930. Wellisch Béla ny. (N. 8-r., 136 l.) — Ára 3 pengő.

Gáspár Ilona dr.: A magyar mathematikai irodalom bibliográfiája 1901—1925. (Országos Könyvforgalmi és Bibliográfiai Központ. B sorozat, 4. szám.) Budapest, 1930. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., XI + 86 l.) — Ára 8 pengő.

Győri Vilmos: A polgáriskola gondolatának kialakulása (1868-ig). Budapest, 1929. Az Orsz. Polgári Iskolai Tanáregyesület kiadása. (N. 8-r., 156 l.) — Ára 10 pengő.

Győri Vilmos: 1876-tól 1928 június végéig megjelent Polgári Iskolai Közlönyök ismertetése, repertóriuma, a Közlönyök cikkíróinak névjegyzéke. Budapest, 1929. Az Orsz. Polgári Iskolai Tanáregyesület kiadása. (N. 8-r., 220 l.) — Ára 15 pengő.

Kedves Miklós: A fizika tanításáról. (Különlenyomat az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny XXXIV. évfolyamának 2. és 5. számából.) Bp. 1930. Franklin-Társ. ny. (N. 8-r., 14 l.)

Dr. Kenyeres Elemér: A gyermek gondolkozásának és világfelfogásának fejlődése. J. Piaget vizsgálatai. (Különlenyomat a Magyar Tanítóképzőnek XLII. évfolyamából.) Budapest, 1929. (N. 8-r., 68 l.)

Moravek Endre dr.: A magyar klasszika-filológiai irodalom bibliográfiája 1901—1925. (Országos Könyvforgalmi és Bibliográfiai Központ. B sorozat, 6. 1. szám.) Budapest, 1930. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., XII + 162 l.) — Ára 14 pengő.

Nagy L. József: A demonstrációs fizikatanítás módszertana. Budapest, 1929. Német József. (N. 8-r., 27 l.) — Ára 60 fillér.

Vitéz Sághelyi Lajos dr.: A magyar polgári iskola hatvan éves multja. Budapest, 1929. Az Orsz. Polgári Iskolai Tanáregyesület kiadása. (N. 8-r., 308 l.) — Ára 13 pengő.

Dr. med. Wilhelm Stekel: Üzenet az anyáknak. (Briefe an eine Mutter.) I. rész: Kisgyermekkor (csecsemőkortól kétéves korig). II. rész: Óvodás kor és az első iskolaévek. III. rész: Serdülőkor és az érettség kora. Fordította, jegyzetekkel és előszóval ellátta *Dr. Gartner Pál.* Budapest, [1929]. Novák Rudolf és Társa. (N. 8-r., VIII + 64, VIII + 92, VIII + 80 l.)

Szenes Adolf: Tréfás számtani feladatok és játékok szerepe a számtan tanításánál. (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára, II.) Szeged, 1930. Széchenyi-könyvnyomda. (K. 8-r., XVI + 118 l.) — Ára 3 pengő 50 fillér.

Dr. Törös László: Német kísérleti iskolák és iskolaügyi kísérletek. (Különlenyomat a Néptanítók Lapjának 1929. évi 5—22. számából.) Budapest, 1929. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (K. 8-r., 68 l.)

VEGYES.

Molnár Aladár és a Néptanítók Ismerettára. 1873-ban az Athenaeum kiadásában és Molnár Aladár szerkesztésében jelent meg a Néptanítók Ismerettára, amelynek munkatársai között szerepelnek többek között: Ballagi K., Bárány, Buzogány, Frankl (Fraknói) V., Greguss Ág., Gyertyánffy I., Győry V., Heinrich G., Imre S., Király P., Kleinmann (Kármán) M., Léderer Á., Lubrich Á., Péterfy S., Pulszky Á., Szász K., Szilágyi S. s még többen. Ez a pedagógiai lexikon jellegű, 458 lap terjedelmű munka a címlap és a tartalomjegyzék tanusága szerint is első kötete egy nagyobb vállalatnak, amely azonban csonka maradt és csupán az *A—Cz* betűket, *ABC—Czuczor* címszavakat öleli fel. A hozzáértők előtt nem szorul magyarázatra, hogy az ilyen gyüjteményes munka szerkesztése már megindulásakor nem szorítkozhatik az abécé kezdőbetűire, hanem szükségképen szórványosan felöleli a többi betűk anyagát is. Ebből a meggyőződésből kiindulva és tekintettel a kiváló szerkesztőre és munkatársaira, e sorok írója nyomozni kezdte a csonkán maradt mű folytatásának sorsát, felkutatni igyekezett a valakinél valahol rejtőzködő kéziratokat, amelyeknek értéke a magyar neveléstörténet szempontjából nem vitatható. Több meddő kísérlet után az első pozitív eredményt Szász Károly v. b. t. t. úr buzgóságának köszönhetem, aki nekem a következőket írja: „Édesapám levéltárában kutatva, Molnár Aladárnak 1874 augusztus 4-én hozzá intézett levelében a jelzett műre vonatkozólag ezekre a sorokra akadtam: *II. kötet kéziratban egészen kész, ebben két nagyobb dolgozatom van, t. i. Eötvös okt. minisztersége és Erkölcstan.*" Ez az érdekes, sőt értékes adat valószínűvé teszi, hogy az ismeretlen kéziratokról az 1883-ban elhúnyt kiváló szerző családjának valamely tagja tudna felvilágosítást adni. Hozzájuk és az olvasók széles köréhez fordulok tehát azzal a tisztelettel teljes kéréssel és előzetes köszönettel, hogy esetleg birtokukban levő útbaigazító adataikat juttassák el hozzám (VII, Damjanich-u. 52). *Kemény Ferenc.*

Nürnberg város iskola- és kulturális kiállítása. A november első felében Budapesten megtartott „nürnbergi hét" keretében Nürnberg városa a Nemzeti Szalon helyiségeiben kiállítást rendezett, amelyen bemutatta a *városi* iskolákat és közművelődési intézményeket. Kár, hogy az állami intézetek (reáliskolák, gimnáziumok, reálgimnázium és reformreálgimnázium) nem kerültek bemutatásra, mert a szakembereket ezek is érdekelték és a képet is teljesebbé tették volna. Ám a kiállítás így is minden tekintetben figyelemreméltó és felette tanulságos; helyes áttekintést nyujt a városi iskolaügy szervezetéről és eredményeiről. Ezt pedig elsősorban a kiállított anyagnak gazdaságos kiszemelésével, ügyes elrendezésével és szemléltetésével s célirányos tájékoztató

eszközök igénybevételével éri el. Ez utóbbiakhoz tartoznak a falakra alkalmazott, már messziről látható magyar és német felírások, de még inkább a mintaszerűen szerkesztett, 35 lap terjedelmű katalógus, amely valóságos monográfia és minden tekintetben kimerítően és vonzóan tájékoztat. „Az iskolákat és a különböző helyiségeket", olvassuk itt az előszóban, „erősen összeszorítottuk: a leglényegesebbet kiemeltük, az önmagától értetődőt elhagytuk. A kiállításnak célja, hogy necsak a tanítás szervezetét és módszerét mutassa be szemléltető módon, hanem legfőképen az egyes iskolákban uralkodó szellemet is." Ezt a két elvet: az anyag ökonomikus kiszemelését és az iskolák egyéniségének kidomborítását követendő példaként mi is elkönyvelhetjük. Magából a kiállításból csak a legjellegzetesebb látni- és tudnivalókat emeljük ki. Mindjárt az első nagyteremben egy eredeti alkotás ragadja meg figyelmünket: a terem közepét a városnak nagyméretű térképe foglalja el utcákkal, középületekkel, de főleg miniatür iskolaépületekkel, amelyeknek színes zászlócskái egyúttal az iskola jellegét is feltűntetik. Ugyanitt szemlélhetjük a hatalmas testgyakorlótelepet, az 56.000 néző részére berendezett stadiont uszodával, amely az érdeklődőknek ingyen kölcsönzi a szükséges felszerelést. Ezenkívül még egy kisebb központi fekvésű stadion is rendelkezésére áll az ifjúságnak, továbbá 2 jégpálya, 7 szánkópálya és számos fürdő. Hogy Nürnberg mekkora súlyt vet a testnevelésre és iskolai egészségügyre, kitűnik már abból, hogy Németországban az egyetlen város, amelynek külön testnevelési hivatala van, hogy gyakorlott szakorvosok valamennyi iskolásgyermeket megvizsgálják s hogy kerek 2000 gyermek végez különleges egészségügyi tornát. A szomszédos termek — szám szerint 7 — sem fukarkodnak eredeti és tanulságos látnivalókban, a kisdedóvóktól a felnőtteknek rendelt népművelésig. A városnak 1920 óta külön ifjúsági hivatala *(Jugendamt)* van, amelynek működéséről Luppe főpolgármester tanulságos előadásban számolt be. Ezt a gyermek- és ifjúságvédelmet szolgáló intézményt egyébként 1924 óta egész Németországra kötelezővé tették. Mindenütt akadunk követendő újításokra, irígylendő eljárásokra, teljesítményekre. A tehetség és munkabírás alapján történő kiválasztás már az alapiskolában *(Grundschule)* kezdődik, amelynek gyengetehetségű tanulóit fogyatkozásuk mértéke szerint kétféle osztályokban helyezik el. Ezidőszerint 876 normális osztály mellett van 33 ilyen „külön"- és 24 „segítő"-osztály, rendre 34.115, 906 és 407 tanulóval. Nagy súlyt vetnek már a népiskolában *(Volkshauptschule)* a kézimunkatanításra és ipari foglalkoztatásra, amely utóbbiban külön műhelyekben a 8 évfolyamon keresztül ezidőszerint kb. 2500 fiú és leány részesül kiképzésben, a kiállított készítmények tanusága szerint jeles sikerrel. Egy másik nevezetes, a tehetség istápolását szolgáló újítás az 1924-ben intézményesen bevezetett „önkéntes rajzoktatás", amelynek célja: felszabadítani a gyermekben szunnyadó alkotóerőt, szilárdan megalapozni ízlését és kifejezési módját. A tanulók kiszemelése a város művészeti tanácsadói közreműködésével történik az elemi iskola VI. és VIII. osztályában. A folyó iskolaévben 19 ilyen önkéntes rajztanfolyam működik, amelyekben 272 fiú és leány heti 4 órában nyer kiképzést a képzelet, a természet vagy az emlékezet utáni rajzolásban. A szélesebb értelemben vett népművelést Nürnberg városi iskolaszervezetében és a kiállításon két 17, illetőleg 19 év óta bevált intéz-

mény szolgálja: a szabadrajzoktatással egybekapcsolt népképzőtanfolyam és a „szabad munkaterem". Amaz a tanuló útját a tanonctól egészen a mestervizsgáig követi és vezeti és „*Vom Lehrling zum Meister*" címmel mutatja be a munkákat. Az utóbbinak 230 tanfolyamában 4200 nő nyer kiképzést különböző nőipari és háztartási foglalkozásokban. Ennek szervezetéről és működéséről egy 43 lapra terjedő füzet *Städtische Volksbildungskurse mit offenem Zeichensaal* tájékoztat alaposan. E mintaiskolaügyi szemléltető oktatásnak csarnokaiban végzett gyors sétánkat egy irigylésreméltó megállapítással fejezzük be: azzal, hogy a nürnbergi gyermekek valamennyi tankönyvet és a szükséges iskolaszereket ingyen kapják a várostól. *kf.*

A jénai Rein-féle szüneti tanfolyam. A 41 évvel ezelőtt kezdeményezett és külföldiek által is sűrűn látogatott jénai szüneti tanfolyamok elnevezése egy valóban díszítő jelzővel bővült; négy évtizeden át lelkes irányítójuk emlékére mostantól fogva ezt a nevet fogják viselni: *Reinsche Ferienkurse.* Az 1930 augusztusában tartandó 36. tanfolyam gazdag tárgysora nyolc nagyobb tárgykört ölel fel és bőséges választékot nyujt az érdeklődés különféle irányainak. E tárgykörök a következők: 1. bölcsészet és lélektan, 2. neveléstan, 3. természettudományok, 4. háztartástan, 5. irodalom, művészet és testfejlesztés, 6. a nyelv- és beszédzavarok, 7. idegen nyelvek (angol, francia), 8. külföldiek német tanfolyama. A neveléstudományi előadók és előadások ezek: Weiss: A mai pedagógia irányai. Reukauf: A jelenkori vallástanítás kérdései. Sellmann: Froebel Frigyes és Montessori Mária. Hennig: Geopolitika a földrajzi és történelmi oktatásban. Hennig: Régi hagyományok természettudományi és földrajzi találós kérdései. Weiss: Dolgoztató oktatás és dolgoztatva tanító iskola (Arbeitsunterricht und Arbeitsschule). Denzer: A dolgoztatva oktató iskola tanítói gyakorlata. Herrmann és Herzer: A papír-, fa- és fémmunka alapvető munkatechnikai gyakorlatai. Frau Bergemann-Könitzer: A plasztikus alakítás mint az iskolai tevékenység kiindulópontja. Frucht: A testi nevelés főkérdései. Sellmann: A sajtó és az iskola. — A tanfolyam részletes programmja április elején jelenik meg és ingyen kapható. Bővebb felvilágosítást a titkárság ad (Frl. Cl. Blomeyer, Jena, Carl Zeiss-Platz 3).

Kapcsolatosságra törekvés a francia középiskolai oktatásban. Pierre *Curnier* egyik cikkében *(Pour une nouvelle discipline de l'enseignement.* La Revue Mondiale. Paris, le 15 avril 1929) rámutat arra, hogy az 1925-i hivatalos utasítások (Instructions officielles) kijelölték a líceumokban immár elengedhetetlenül szükséges tanítási reformnak irányait. Jelszavuk a „coopération"-nak, vagyis a különböző szaktanárok fokozott mérvű összeműködésének megkövetelése volt, ami azonban még jelenleg sincs megvalósítva. A helyzet t. i. nagyrészt még ma is az, hogy a francia líceum afféle doboz, amelynek egyes rekeszei mereven elkülönülnek egymástól válaszfalaik folytán. Az egyik rekeszkében Plautust, a másikban, a franciában, Lamartine-t, a történelmiben Asszíriát, az angolban meg Kiplinget tanítják, anélkül azonban, hogy az egyik a másik munkájáról tudna, vagy azzal kapcsolatot keresne. Természetesen ennek a divergáló oktatásnak megvan a maga káros következménye,

Amikor a diák kikerül az iskola padjaiból, tudja az egyenletek megoldását, szabályszerűen megfogalmaz latin mondatokat, bőbeszédűen fejteget szinte már közhelyeknek tetsző irodalmi témákat, felszólításra talán még a nagy forradalom pénzügyi politikájáról is képes lesz egy kis előadást tartani. De ez aztán az egész. S hacsak szorgalmasan tovább nem olvas és nem törekszik teljes értelmiségével arra, hogy további tanulmányai folyamán ismereteinek tömkelegébe rendszert, céltudatosságot, összefüggést és egységet vigyen bele, akkor sokévi középiskolai stúdiuma ellenére tudásának alapja nagyon szét-hulló, egész építménye pedig meglehetősen ingadozó lesz.

Hogy a bajon segítsenek, a cikkíró ajánlja pályatársainak ama líceum tanári karának eljárását, amelynek kötelékébe ő maga is tartozik. Kollégáival együtt nem pusztán a törvény előírta Conseils d'Enseignement keretében (vagyis a tanulmányi tanács ülésein) dolgoznak ki egész évi és harmadévi tanításterveket, hanem sűrűn tartanak kari összejöveteleket, valamint ezeken kívül naponta is gyakran tanácskoznak egymással avégből, hogy a legkisebb részletekig biztosítsák egész tanításuk egyöntetűségét.

Azt az egyet sajnálja csak nagyon Curnier, hogy a testgyakorlást és a zenét egyelőre még nem volt módjukban akként beleilleszteni intézetük órarendjének keretébe, amint e két tárgy a tökéletes emberré való képzés szempontjából már régen méltán megérdemelte volna. *Láczer István.*

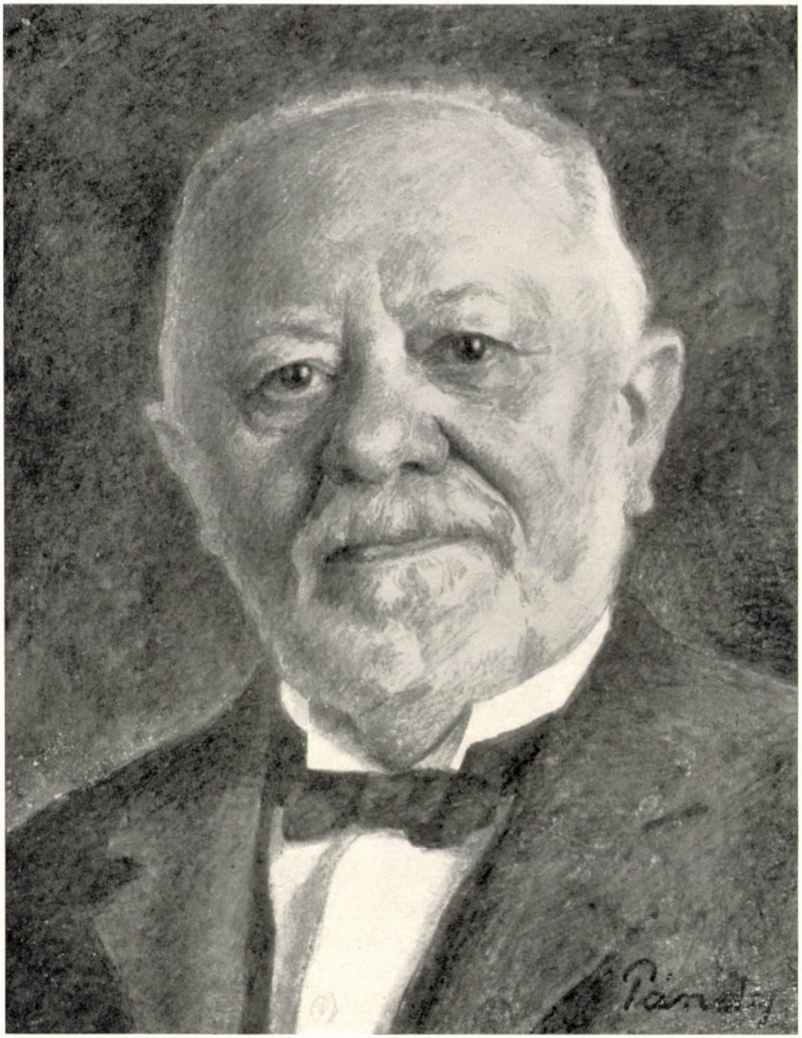
MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1929 december 21-én *Kornis Gyula* elnökletével tartott rendes felolvasó ülésünk tárgysorozatán két székfoglaló előadás szerepelt: 1. *Sík Sándor: A cserkészet pedagógiai alapgondolatai.* 2. *Fekete József: Az iskolánkívüli népművelés főbb kérdései.*

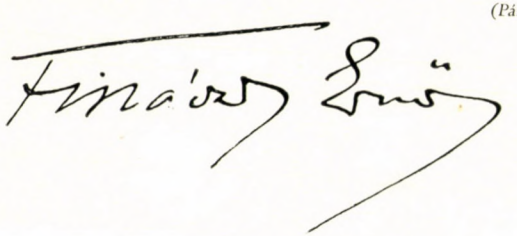
Az 1930 január 18-i rendes felolvasó ülésen *Weszely Ödön* elnökölt és *Frank Antal* olvasott fel *Az új népiskolai tanterv szelleméről*, utána pedig *Drozdy Gyula* tartotta meg *Az új népiskolai tantervvel kapcsolatos módszerjavító törekvések* című székfoglalóját.

1930 február 15-én Széchenyi István gróf Hitele megjelenésének századik évfordulója alkalmából *Kornis Gyula*, majd *Friml Aladár* elnöklése alatt ünnepi felolvasó ülést tartott a Társaság ezzel a tárgysorozattal: 1. *Kornis Gyula* elnöki megnyitója: *Romantika és reformvágy.* (Megjelent a Budapesti Hírlapnak 1930 február 16-i számában.) 2. *Gyulai Ágost: A Hitel közművelődési jelentősége.* 3. *Váradi József: A Hitel pedagógiája.* (Székfoglaló.)

Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest VIII, Múzeum-körút 6. sz. — (Dr. Czakó Elemér.)



(Pándy Lajos rajza.)



FŐVÁROSI
PEDAGÓGIAI
KÖNYVTÁR
BUDAPEST

A Magyar Paedagogiai Társaság 1920-ban oly módon ünnepelte meg akkori elnöke, Fináczy Ernő születésének hatvanadik évfordulóját, hogy — a nyomasztó gazdasági viszonyok miatt emlékkönyv kiadására nem is gondolhatván, — egy kéziratos emlékkönyvet ajándékozott az ünnepeltnek. Minthogy anyagi erőink ezúttal sem teszik lehetővé külön emlékkönyv megjelentetését, Társaságunk a mostani újabb évfordulón folyóiratának e Fináczy-Emlékfüzetével óhajtja ünnepelni huszonegy éven át volt, nagyérdemű elnökét, 1925 óta pedig tiszteleti tagját és örökös tiszteleti elnökét. E füzet tartalma csaknem teljes egészében a tíz évvel ezelőtt készült emlékkönyv anyagából telt ki. Az emlékkönyv cikkeit helyszűke miatt általában többé-kevésbbé megrövidítve közöljük, de egyébként jórészt abban a formában, ahogyan szerzőjük annakidején az emlékkönyv számára megírta. Ez a magyarázata annak, hogy a legtöbb cikk csupán 1920-ig kíséri figyelemmel az eseményeket.

A SZERKESZTŐSÉG.

*

MEGEMLÉKEZÉSEK FINÁCZY ERNŐRŐL.

Végtelen örömömre szolgál, hogy annak a tiszteletnek, szeretetnek és ragaszkodásnak, amit lelkemben évek hosszú sora óta táplálok az én igaz barátom és felejthetetlen egykori munkatársam iránt, én is kifejezést adhatok akkor, midőn az ő erényekben és igaz érdemekben gazdag életének egyik határállomásához érkezett.

Előttem áll az ember, a tudós, a közhivatalnok. Akármelyik nézőpontból varázsolom magam elé Fináczynak értelmi és erkölcsi jellemét, mindegyik nézőpontból csak felemelő érzet tölti el lelkemet, hogy ily egész ember volt évek hosszú során át az én egyik legbecsesebb munkatársam. Igen, ő egész ember! Iyen erkölcsi karakterében, ilyen kutató és búvárló munkájában, ilyen a közhivatal kötelességeinek szolgálatában. Sohasem felejtem el azokat az időket, midőn a Közoktatási Tanácsot újraszerveztük, midőn a középiskolai reform előkészítésén fáradoztunk; mennyi szakértelemmel, igazi mélyenjáró tárgyismerettel karolta fel ezeket a súlyos, életbevágó kérdéseket. Valódi élvezettel tanulmányoztam az ő magas színvonalon tartott emlékiratait. De éppoly alapossággal és tapintattal foglalkozott a mindennapi kérdésekkel is és a mi nehéz nemzetiségi és vallási kérdéseinkben oly tapintattal és éleslátással dolgozott, hogy minden összeütközést el tud-

tunk kerülni, a nélkül, hogy az állami tekintély csorbát szenvedett volna. A katedra az ő igazi eleme. A pedagógia az ő igazi szaktudománya. A tudományos búvárkodás az ő lelki hajlandósága.

Még most is, midőn a szegény agyongyötört országnak, melynek lelkivilágát nemcsak a háború szörnyűségei, nemcsak idegen hatalmaskodók barbár zsarnoksága, de a nemzet lelkétől teljesen idegen kalandorok vallást, nemzeti érzést, igazi kultúrát kiirtó vandalizmusa szaggatta széjjel, a romokból újjá kell születnie, Finánczyt ott óhajtjuk látni, ahol nemcsak gondolatokkal, de a közvetlen cselekvés nagy tetteivel is gyarapíthatja a magyar állam renaissance-ának leghatékonyabb tényezőjét: az igazi magyar nemzeti kultúrát.

B. Wlassics Gyula.

*

Finánczy Ernővel abban az időben ismerkedtem meg, mikor, mint államtitkárnak a vallás- és közoktatásügyi minisztériumban, az összes iskolai ügyek fölülvizsgálata kezemben egyesült s így a középiskolai osztály is csoportomba soroltatott. A középiskolai osztály vezetője akkor Klamarik János volt, a nagytapasztalatú és gyakorlatú pedagógus és adminisztrátor, ki ügykörének majdnem minden munkását személyesen ismerte. Finánczyt akkor mint tanárt — utóbb igazgatót és főigazgatót — beosztottuk a minisztériumba, ahol nagy szakképzettségénél fogva csakhamar fontos pozícióra emelkedett. Törekvésem lévén iskolaügyünket a külföld intézményeivel és fejleményeivel is összhangban tartani, szükségét éreztem különösen annak, hogy ne csak a mi tanférfiaink előtt legismertebb osztrák és német, hanem különösen a francia viszonyokat is szemmel tartsuk. Magam is figyelemmel kísértem a francia szakirodalmat, de már hivatali elfoglaltságom sem engedte meg azt, hogy minden adatnak magam járjak utána. Különösen e téren tett nekünk Finánczy mindjárt kezdettől fogva kitűnő szolgálatokat. Minden kérdésre nézve gyorsan s föltétlenül megbízható alapossággal tudott információt szerezni s különösen gróf Csáky Albinnak az egységes középiskola megteremtésére irányuló tervei idejében végzett nagy és derekas munkát. Kiváló műveltsége és nyelvismeretei arra is képesítették, hogy a magyar tanügyi kormányzatot külföldi szakkongresszusokon hathatósan és méltón képviselje.

Miután a minisztériumtól megváltam, hogy abba később — rövid időre — mint miniszter térjek vissza, Finánczy is nemsokára elhagyta ottani helyét, hogy tehetségéhez még méltóbb pályára lépjen. Mint a pedagógia egyetemi tanára, utóbb a Közoktatási Tanács ügyvivő alelnöke, mint a Paedagogiai Társaság elnöke, tudós, író és akadémikus, fáradhatatlanul dolgozva és folyton emelkedve a közbecsülésben és közelismerésben, szellemi kultúránk valódi vezéralakjává lett.

Örömömre szolgált, hogy hivatalos érintkezésünk meg-

szakadása óta is vele folytonos érintkezésben maradhattam s hogy érintkezésünk mind bensőbb baráti viszonyt hozott létre közöttünk.

Akár mint tudóst, akár mint írót és tanárt tekintem őt, egyikét látom benne azoknak a nagy és tiszta *abszolút értékeknek*, minőkben szellemi életünk, sajnos, nem mondható gazdagnak. Tudásának mélysége és kiterjedése, gondolkodásának nemes emelkedettsége és tiszta harmóniája, szónoki és írói stílusának előkelő szépsége és szabatossága, egyesülve tiszteletet és bizalmat keltő jellemtulajdonaival neki mindenkorra biztosítják legjobbjaink becsülését és szeretetét s ezek az érzelmek környezik őt és keresnek kifejezést akkor is, mikor — még munkássága teljességében — hatvanadik életévét éri el.

Tisztelői és barátai legföllebb a fölött kelhetnek egymással vitára, hogy a tanításnak abban a hatalmas munkájában, melyet Finánczy végzett és végez, a tanszék élőszava vagy könyvei voltak-e hatásosabbak. De ezt a vitakérdést is könnyű eldönteni, mert Finánczynál a tanári és írói munkásság szerencsésen egészíti ki egymást s ha az egyik hathatósabb közvetlenségével, a másik becsesebbé lesz tartóssága által. Finánczy kultúrtörténelmi munkái szinte mintaszerűek azért, mert nemcsak roppant tanulmányról tanuskodnak, hanem a feldolgozás és közlés formatökélye által is elsőrendűek.

Berzeviczy Albert.

*

Feledhetetlenül kellemes emléke multamnak az az idő, melyet miniszterségem idején Finánczy Ernővel való együttes munkában töltöttem. Mikor én a vallás- és közoktatásügyi minisztériumot vezettem, Finánczy már nem volt a minisztériumban, hanem már egyetemi katedrát töltött be, mindazonáltal elvi jelentőségű középiskolai kérdésekben mindenkor kikértem Finánczy szakvéleményét. Akkoriban legkomolyabb törekvésem volt a középiskola reformját megalkotni. Sajnos, a miniszteri székből való gyors távozásom célom megvalósítását nem engedte meg, amint bizony azóta sem tudott a reform tető alá jutni. A középiskolai reform alapelveinek megvitatása érdekéből 1906 elején szakértekezletet tartottam, melynek anyaga felől, kérdőpontjai megállapításáról huzamosan tárgyaltam Finánczyval, aki különben ennek a szakértekezletnek kitűnő előadója is volt. Vele tárgyaltam meg azt az érettségi vizsgálati utasítást is, mely 1895 december 18-án látott napvilágot. Egyéb konkrét ügyektől eltekintve, különösen ebben a két elvi fontosságú nagy kérdésben tárgyaltam sokszor és hosszan Finánczy Ernővel és a vele való tárgyalás után minden egyes alkalommal nemcsak tudásban gazdagabbnak, hanem szellemileg felfrissültnek éreztem magamat. Finánczy Ernőhöz engem régi barátság köt. Nem tudom, tudományos készültségét, kiváltképen alaposságát és logikájának erejét, avagy példás jellemét, vagy végül melegen érző szívét tiszteljem, szeressem-e jobban. Egy bizonyos. Az, hogy Finánczy Ernőre

betűről-betűre ráillenek a költő szavai: integer vitae, scelerisque purus.

A magyar tudományosság, a magyar köznevelés ügye még sokat vár Finánczy tudásától és jellemétől. LUKÁCS GYÖRGY.

*

Őszinte örömmel sorakozom Finánczy Ernő tisztelői közé, akik lelkesen emlékeznek meg arról a napról, amidőn ő egészségének, szellemi képességének és széles látókörének változatlan birtokában betölti hetvenedik életévét.

Rendes, hivatalbeli érintkezésünkön kívül különösen mint a Közoktatási Tanács alelnökével volt alkalmam vele együttműködni, amidőn az ő irányítása mellett tárgyaltuk számos ülésben a középiskoláknak már akkor tervbevett reformját. Nagy látókörével és tapintatával mindig sikerült neki elsimítani a felmerült ellentéteket. Előre figyelmeztetett arra, hogy a tervezet elkészítése hosszadalmas lesz, mert e tanácskozásoknál nemcsak a szakbeli tanárok javaslatainak részletes kidolgozására, hanem e javaslatok összeegyeztetésére a kívánatos kereten belül szintén sok időt kell fordítanunk, amiről utólag személyesen is meggyőződhettem.

Ugyancsak nagy hasznát vettem mindenkor tárgyilagos és őszinte bírálatának személyes kérdések eldöntésénél, amidőn ily ügyekben tanácsért hozzá fordultam. Hathatós támogatásával talán csak személyének szerénysége hozható párhuzamba. Mindennek tulajdonítható az, hogy Finánczy Ernő szellemi téren azon vezérek egyike, akit annál jobban tisztelünk és becsülünk, minél többet van alkalmunk együttes munkában őt teljes valójában felismernünk. JANKOVICH BÉLA.

*

Elmélet és gyakorlat! a gyalogjáró lelkek e kettőt szeretik egymással szembeállítani. Finánczy Ernő eredményekben oly gazdag pályáján bebizonyította, mint egészíti ki az elméletet a gyakorlat s mint egyesül e kettő egy magasabb egészben. Finánczy földerítette a magyar iskolaügy multjának egyik legfontosabb korszakát, áttanulmányozta az idegen népek pedagógiai rendszereit s ezt az óriási elméleti tudását a közoktatásügyi minisztérium tisztviselői karában a magyar iskola érdekében kormányzati és közigazgatási téren gyakorlatilag is hasznosította. De a tevékenységnek is mindig fölötte áll az egyéniség, így Finánczy Ernő munkásságát és műveit még meghaladja nemes egyénisége, a munkás ember, a jó barát és az önzetlen munkatárs; innét van az, hogy mindazok a miniszterek, akiket szaktanácsaival támogatott, hálával emlékeznek meg róla. Nekem is számos okom van, hogy hálás legyek neki azért a pedagógiai támogatásért, amelyben a magyar iskolaügy újjászervezésének munkájánál részesített. GR. KLEBELSBERG KUNÓ.

*

A Finánczy Ernő hetvenedik születésnapját ünneplők hosszú sorából — úgy érzem — nem hiányozhatik a magyar ciszterci Rend. Illő, hogy hódolattal hajoljon meg előtte, a kiváló tudós, a nagy pedagógus, a nemzetnevelő előtt az a ciszterci Rend, amely középiskoláival már több mint száz éve szolgálja a magyar kultúrát. Ki kell előtte fejeznünk nagyrabecsülésünket és mély tiszteletünket azért az önfeláldozó és áldásos munkáért, amelyet mint tudós és pedagógus a magyar középiskolának magas színvonalra való fölemelése érdekében végzett.

A tisztelethez és nagyrabecsüléshez hozzácsatoljuk hálás köszönetünket is, hiszen rendi tanáraink nagy részének egyetemi előadásaival és nagyhatású műveivel ő volt a mestere. Sokat köszönhetnek neki intézeteink, amelyekben mint érettségi elnök vagy mint a Közoktatási Tanács kiküldöttje megjelent. Egy-egy ilyen látogatása mindig nagy hatással volt az intézet fejlődésére. Sohasem húnyt szemet a hiányok vagy hibák fölött, amelyeket éles szeme mindig meglátott s a látogatása befejeztével tartott gyűléseken nagy bölcseséggel mutatta meg a fejlődés útjait és módjait. Szavaiból mindig ki lehetett érezni azt a megbecsülést, amellyel a magyar tanítórendek munkája iránt viseltetik.

Mikor szívünkben a nagyrabecsülés és hála érzésével hajlunk meg előtte, úgy érezzük, hogy nekünk még több okunk is van Finánczy Ernő ünneplésére. A középiskola három alsó osztályát u. i. Finánczy Ernő a ciszterci Rend pécsi gimnáziumában végezte, s így a Rend nagynevű és kiváló volt növendékét látván benne, különös melegséggel és szeretettel telik meg a szívünk, s büszkeséggel tekintünk rá, mert őt a magunkénak vallhatjuk.

Nem akarjuk mi magunknak tulajdonítani, hogy Finánczy Ernő ilyen magasra emelkedett, hiszen ki tudná meghatározni mindazon tényezőket, amelyeknek hatása alatt egy fölfelé ívelő emberi életpálya magasra emelkedik. Kétségtelen, hogy Isten kegyelmén kívül, amely Finánczy Ernőt kiváló tehetséggel ajándékozta meg, sok minden hatott rá, hogy azzá fejlődjék, ami. De hogy a fogékony gyermek lelkére nagy hatással volt a pécsi gimnázium s azok a kiváló ciszterci tanárok, akik a legszebb reményekre jogosító Finánczy Ernő lelkét gondozták és formálták, arról meggyőzően tanuskodik Finánczy Ernő kondoleáló levele, amelyet utolsó pécsi tanárának: Maczki Valérnak elhúnyta alkalmával (1920-ban) hozzám, az egri perjel-igazgatóhoz intézett.

Ezen levelében velünk együtt elsiratván régi kiváló tanárát, nagy erővel támadnak föl lelkében a rég letűnt idők ködéből gyermekkorának kedves emlékei, amikor ő a ciszterci Rend pécsi gimnáziumának volt kisdiákja és hálás tanítványi szívén át fényben ragyogva tűnnek fel előtte régi kedves tanárai. A hálás ragaszkodásnak ez a meleg érzése élőszóval is sokszor megnyilatkozott nála, bizonyságot téve arról, hogy fogékony lelke a pécsi ciszterci gimnáziumban egy egész életre szóló mély hatásokat kapott, amelyeket nem tudtak elhomályosítani a hosszú évek.

Igen, úgy érzem, hogy mindig magunkénak vallhattuk őt. A mienk volt ő egész életén át, mint tudós és nemzetnevelő; mert mindig hűséges hirdetője és követője volt azon magas erkölcsi eszményeknek, amelyeknek tanári munkájukkal szolgálatában állottak és állanak a magyar ciszterciták.

Ősz Mester! Meghatva állunk Előtted most, amikor a trianoni békeparancs által megcsonkított és porig megalázott magyarság a nagy magyar nemzetnevelőt ünnepli Benned. Meghatva állunk Előtted mi, kiváló elődeinknek méltatlan utódai. Fogadd szívesen a mi hódolásunk, nagyrabecsülésünk, hűséges ragaszkodásunk és hálás szeretetünk kifejezését. Gondolj arra, hogy a mi gyönge szavunkkal régi jó tanáraid szólnak Hozzád, akiknek magyar ciszterci lelke bennünk él tovább, s akkor kedvesebb lesz Neked a magyar ciszterci Rend üdvözlete, amely az ősi Bakonyból, a vadvirágos Mecsek és a Bükk aljáról, az ősi koronázó városból és a nagy magyar Alföld déli részéről a szeretet szárnyán száll Hozzád!

Ave princeps paedagogorum Hungariae!

WERNER ADOLF.

FINÁCZY ERNŐ.

Finácz y Ernő előkelő tudományos egyéniségében elsősorban a nevelés multjának legnagyobb magyar búvárát tiszteljük. Először a magyar közoktatás multja vonzotta;[1] kutató iránya később a nevelés egyetemes történelmévé szélesedett.

A nevelés történelme egyrészt a szellemi javak nemzedékről-nemzedékre való átszármaztatásának multját, vagyis a nevelő-oktató intézmények koronkénti állapotrajzát és fejlődését mutatja be; másrészt a nevelésnek a történet folyamán fölmerült tudományos elméleteit vizsgálja. Előbbi feladata lényegében művelődéstörténeti, az utóbbi pedig filozófiai természetű. Minden filozófiai rendszer ugyanis az értékek bizonyos hierarchiájában hangzik ki. A filozófusnak természetes törekvése, hogy értékfelfogásának, életeszményeinek a valóságban is érvényt szerezni, a társadalmat értékideáljai értelmében átformálni iparkodjék. Az értékeszményeknek az emberiségtől végrehajtani kívánt megvalósítása elsősorban az új nemzedékek nevelése útján biztosítható. Ezért minden nagyobb filozófiai rendszernek megvan a maga neveléselmélete; egyszersmind innen érthető, hogy a neveléstudomány történetében a legnagyobb hatású, új irányokat szabó teorétikusok mind filozófusok (Platon, Aristoteles, Locke, Rous-

[1] A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. I. 1899. II. 1902.

Az ókori nevelés története. 1906. 2. kiad. 1921. A középkori nevelés története. 1914. 2. kiad. 1926. A renaissancekori nevelés története. 1919. Az újkori nevelés története. 1927.

seau, Kant, Fichte, Herbart, Schleiermacher, H. Spencer). A filozófia tűzi ki s teszi tudatossá a nevelés célját és eszményeit. Innen a legszorosabb összefüggés a filozófia és a pedagógia története között. Ez a szempont hatja át minden ízükben Finánczy történeti munkáit; ezek tehát nem egyszerűen művelődéstörténeti, hanem velejükben filozófiai természetű művek. Finánczy mindenütt azt kutatja, vajjon a nevelés intézményeiben megnyilatkozó egyéni és társadalmi akarat mennyiben függ a kor eszmeáramlataitól, váltakozó értékideáljaitól?

Műveinek főjellemvonásai: az eredeti források teljes és lelkiismeretes fölkutatása, gondos megvizsgálása és értékelése, emelkedett történeti felfogás, föltétlen megbízhatóság, az anyag biztos áttekintése, világos rendezése és mindig a lényegre szorítkozó feldolgozása, a történet apró tarka tényei között a nagy összefüggések megpillantása. A tárgyalásnak életet és eleven színt kölcsönöz azzal, hogy sokszor magukat a forrásokat szólaltatja meg. Így törekszik megéreztetni velünk a kor hangulatát és ezzel fokozni a történeti benyomások igazságát. A szétszórtan található forrásanyagnak értékelő kiválogatásában és tagolásában szerencsésen egyesíti a genetikus és a szisztematikus szempontokat. Az időrendi egymásutánt követelő genetikus szempont érvényesülését egyáltalán nem zavarja meg nála a szisztematikus szempontnak csoportosítást, eszmék s mozgalmak szerint való rendezést, világos áttekinthetőséget követelő természete.

A pedagógiai érdekű történeti jelenségeket nem elszigetelten rajzolja meg, hanem mindenütt a kor egyéb életnyilvánulásainak nagy összefüggésébe, a megfelelő művelődési környezetbe állítja be, mindenütt mélyebb kultúrtörténeti alapozásra törekszik. A nevelés értelmi elemeiben, az oktatás anyagában az egyes korok világnézetének s a szaktudományoknak akkori állapotát látja visszatükrözve. Az egyes korok lelki szerkezetét, tipikus szellemi tulajdonságait, eszmeáramlatait, nevelési intézményeit és teóriáit az illető kor sajátos belső történeti föltételeiből tudja megérteni s így érdemeik és objektív jelentőségük szerint elfogulatlanul méltányolni. Igazi immanens történeti felfogás és kritika alapján áll, mikor föloldani próbálja azokat az ellenmondásokat, melyek az egyes korok szellemi életét a modern racionalista külső értékmérőt alkalmazó ember szemében gyakran értéktelenné torzítják. Finánczy történeti műveiből mindenütt az illető kor szellemi kultúrájának sajátos jelentőségét a források óriási tömegén keresztül átélő tudósnak hosszú, elmélyedő tanulmányozáson alapuló meggyőződése hangzik felénk. Innen stílusának magával ragadó művészi lendülete, plasztikus szemléletessége, megjelenítő ereje és kifejező nyomatékossága.

A történet változások sorozata; a nevelés történeti folyamata is. A változások e sorát fejlődésnek csak úgy tudjuk felfogni, ha van valami változatlan, szilárd értékmérőnk, értékeszményünk, melyhez mérve minősítünk valamely változást az

előbbi állapottal szemben értékesebbnek, felsőbb fejlődési foknak, haladásnak. Finánczynak vannak ilyen ideáljai, van ilyen szilárd értékelméleti álláspontja, mely mintegy elvi hátteret kölcsönöz történeti felfogásának és becslésének az egyes korok különféle nevelő intézményei és eszmeáramlatai megítélésében.

Világnézetének ezeket a szilárd kategóriáit számos kisebb tanulmányában fejtette ki, melyeknek maradandó értékük van irodalmunkban. Amikor nemes ideálizmusa, az *Eszmények és valóságok*, az értékek és tények viszonyát vizsgálja a nevelés szempontjából; vagy amikor élesen boncoló elméje *A nevelés fogalmának elemzését* mesteri módon lépésről-lépésre végrehajtja; vagy amidőn biztos elméleti tudása és az iskolai életnek közvetlen sok évtizedes szemléletéből fakadó nagy tapasztalata *Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonyát* megszabja: sorai mögül a nemzetnek oly nevelője magaslik elénk, aki törhetetlenül hisz a maga eszményeiben s ezeknek a nevelés útján végbemenő megvalósíthatásában. Ez a mély ideálizmus, lelkének az örök értékek hitéből fakadó gazdag polifóniája szólal meg a csak hasznosságra beidegzett monoton filiszterrel szemben az Arany, Petőfi s Dickens gondolatvilágának nevelő hatásáról szóló ragyogó essay-iben. Emelkedett, az individualizmus belső értéke iránt érzékeny világfelfogása védi meg *Az iskola egyéniségét*, az iskolák szellemi életét uniformizáló, egyformán laposra esztergályozó állami befolyással szemben. Az egyéni erők szabad kibontakozásának meggátlása egyike a legfőbb vádaknak, melyeket a vörös rémuralom közoktatási programmjával és intézkedéseivel szemben is a leghiggadtabb tárgyilagossággal hangoztat. *Négy hónap a magyar közoktatás történetéből* c. tanulmánya a történelmi materializmus nevelésügyi törekvéseinek legalaposabb kritikája. Csakis világfelfogásának mélységes erkölcsi komolyságából és határozottságából érthető rendkívül tárgyilagos hangja. Pár héttel a proletárdiktatúra megdőlése után a legobjektívebb hisztorikus magaslatára tud emelkedni azzal az uralommal szemben, mely őt, a nemzeti nevelés representative man-jét, a magyar tanár eszményképét, szívéhez annyira hozzánőtt katedrájától megfosztani készült.

Mély elméleti belátás, nagy történeti perspektíva és kitűnő gyakorlati valóságérzék főereje nagyszámú iskolaszervezeti, tanügypolitikai és didaktikai tanulmányainak is: Az iskolai felügyeletről (1915), Az iskola és a háború (1915), Tanügyi reformok (1917), Szabadabb mozgás a középiskolák felső osztályaiban (1918), A középiskolák egységes jogosítása (1919) stb.

E nagyszabású munkásságnak, mely Finánczyt szellemi kultúránk egyik vezéralakjává avatja, micsoda külső pályafutás és belső egyéniség szolgál méltó háttérül? Finánczy (szül. 1860-ban) a budapesti egyetemet végezve, klasszikus filológusnak indul. E téren fiatal korában buzgó irodalmi munkásságot fejt ki, melynek fő jellemző vonása a későbbi hisztorikust is kitüntető tudományos erény: a módszeresség. Pár évi vidéki és budapesti ta-

nárkodás után 1885-ben a vallás- és közoktatásügyi minisztérium középiskolai ügyosztályába hívják, hogy az 1883-i középiskolai törvény végrehajtásában munkálkodjék közre. Ez a munka nagy adminisztratív képességet, a középiskolák beható gyakorlati ismeretét, a fölmerült kérdések nemzetiségi és felekezeti vonatkozásai miatt fokozott tapintatosságot és éleslátást követelt. Finánczy egyéniségének éppen ezek voltak fő lelki tulajdonságai: egyhamar a középiskolai központi igazgatás vezető emberei közé emelkedett. Széleskörű és nagysikerű hivatali tevékenységének is az önzetlen ideálizmus volt a főrúgója: volt ideálja, a magyar kultúra eszménye, melyért napestig magafeledten, nem mint léleknélküli bürokrata, hanem mint hivatalát hivatásnak érző magyar ember, dolgozott. A széleskörű gyakorlati tevékenység közepette elméleti tudományos hajlamaihoz sem maradt hűtlen: azonban a filológus, aki tágabb értelemben szintén történetíró, egészen hisztorikussá alakult át. Hosszú levéltári kutatások alapján megírja a magyar nevelés történeti irodalmában valóban korszakot alkotó hatalmas művét a Mária Terézia-korabeli közoktatásügyről. Jutalmul a budapesti egyetem a pedagógia tanszékére hívja meg (1901), amelyen nemcsak nagy hatással tanít, de fennkölt egyéniségével nevel is. Mint az Orsz. Közoktatási Tanács ügyvezető alelnöke húsz éven át nagyszámú tanügyi reformok alapos előkészítője; mint a Magyar Paedagogiai Társaság elnöke húsz év alatt a társaság működését tudományos színvonalra emelte, sokoldalúvá szélesítette, a magyar pedagógiai elmélkedőket egyéniségének vonzóerejével összetartotta.

Személyi hatásának forrása egyéniségének harmóniája és egyensúlyozottsága, világfelfogásának nemes emelkedettsége és erkölcsi komolysága, jellemének hiánytalan korrektsége és tiszteletet parancsoló öntudatossága, a kis dolgokban is érzékeny felelősségtudata és mindig megbízható tárgyilagossága, tudományának mélysége és széles terjedelme. Nem hord magában, mint a modern kultúra annyi embere, egy gyorsan működő lelki kapcsolókészüléket, melynek segítségével lelki beállítását, szellemének irányát gyorsan változtathatja. Fiatal korától kezdve megvédte ettől személyiségének zárt egysége, önmagával való állandó azonossága. Finánczy konzervatív gondolkodó: a kor egy-egy hirtelen felbukkanó új gondolatsodra nem ragadja magával. A lázas kor sokféle új jelszava, szuggesztív mozgalma, ki nem érlelt reformtörekvése fölé tud emelkedni, mert mindezeknek kitűnően ismeri a történeti akusztikáját; ezek az eszmék legtöbbször előtte nem újak, csak újszerű ruházatban, újszerű hangzatos szó-szimbolumba takarva jelennek meg, melyből Finánczy nagy történeti ismerete egyhamar kivetkőzteti őket. Az új irányzatokat gondosan mérlegeli s tud igazán liberális is lenni; megvan benne az a largeur d'esprit, mely minden komoly haladás, észszerű fejlődés feltétele. Finom érzéke van a kultúrértékek fokozatai iránt.

Történetírói és pedagógiai tevékenységének előkészítője a klasszika filológia terén kifejtett munkássága. A klasszikuso-

kon csiszolódott először művészi ízlése és formaérzéke; de széles modern nyelvi ismerete megnyitotta előtte a világirodalom egész látóhatárát is. Fiatalkorában görög írókat fordított és méltatott. Ma a magyar tudományos próza legkiválóbb művészeinek egyike. Essay-i példaszerűek: költői szépségű lendületes nyelvével, választékos, elegáns stílusával, tanulmányainak erős szerkezetével s biztos logikájával megmutatta, mikép kell világosan érthető és művészi formában jelentős és közérdekű tudományos témát tárgyalni.

KORNIS GYULA.

FINÁCZY ERNŐRŐL.

(Ifjúkori visszaemlékezések.)

Élete pályájáról írni Finánczy Ernőnek, kiről azt szeretnők hinni, mi, tisztelői és barátai, hogy még mindig nem érte el a pálya delelőjét s életrajzfélét írni olyat, melyet, míg a viszonyok meg nem engedik ez emlékkönyv kiadását, egyelőre csak az ünnepelt maga olvashat: nehéz és kényes feladat volna mindenki számára, ki egyrészt a későbbi olvasóközönség jogos várakozásának is meg akar felelni, de másrészt az ünneplendő férfiú érzékenységét sem kívánná semmiképen sem megsérteni. Szerencsére úgy érzem: mikor ez emlékkönyv szerkesztősége engem bízott meg ezzel a feladattal, abban a gondolatban nyugodott meg, hogy legalább a szükséges kedélyi feltételek nálam nem fognak hiányozni a feladat kielégítő megoldásához. Készséggel vállalkoztam hát reá; hiszen Finánczy Ernő pályája olyan, hogy még a régifajta, nyugodtabb időkben is csak nemesítő hatással lehetett mindenkire, nemcsak ránk, az ő közelebbi és távolabbi munkatársaira; a mostani sivár korszakban pedig valósággal vigasztaló a vele való foglalkozás a csüggedező lélek számára. Mert azok közé a kevesek közé tartozik ő, akik a rendesen szűk korlátok közt mozgó tanítói pályán nem minden viszontagság és keserűség nélkül elindulva, arra voltak hivatva, hogy minden, e pályán várható belső és külső siker osztályosai legyenek. Még mint középiskolai tanuló választotta meg pályáját; az egyetemen már szinte példátlanul kivált társai közül; mint középiskolai tanár, egynéhány viszontagságosabb év küzdelmeiben megedződve, csakhamar, mint a középiskolai közigazgatás munkása, jelentékeny hatáskörbe emelkedett, majd mint egyetemi tanár és mint úgyszólván minden iskolaügyi intézményünk egyik legfőbb vezető embere, mindent elért és megtett, amit pályáján elérhetett és megtehetett; mint tudós, kezdetben más, de rokon irányban indulva, még elég korán megtalálta azt a teret, melyen a tudománynak és hazájának legtöbb szolgálatot tehetett; s most, mikor pedig minden arra mutat, hogy hatásának legjelentékenyebb része még csak ezutánra várható: azzal a tudattal tekinthet vissza eddigi pályájára, hogy ez a pálya egy egész tiszteletreméltó társadalmi

osztály, a magyar tanítóság pályájának az eszményekhez közelálló tökéletességét tünteti fel.

Isten különös kegyelmén kívül vajjon miféle jelességek képesítették Finánczy Ernőt erre a tüneményes pályafutásra? Kétségkívül sok és nagy jelességek, de én csak azt emelem ki, amit a legfőbbnek tartok: azt hiszem, mindenekelőtt az a soha, semmiféle melléktekintettel alkura nem lépő erkölcsi komolyság, az a minden teendője végzésekor már tanulókorában nyilvánuló lelkiismeretesség, mely kiváló szellemi tehetségekkel párosulva, soha fél munkánál megállapodni nem engedte, s mely a jól végzett munka folytonos tudatában kedélyének és egyéniségének megadta azt a filozófushoz méltó egyensúlyozottságot, felsőbbséges biztonságot, azt a lelki harmóniát, melyet benne annyian bámulunk. Hányan nem éreztük az újabb idők mindig többé-kevésbbé puskaporos levegőjű vitáiban, a nála kevésbbé fegyelmezett lelkű vitázók felszólalásai között vagy után, az ő mindig higgadt, határozott, kristálytiszta felszólalásainak vagy összefoglalásainak felsőbbséges, szinte azt mondhatnám, kijózanító hatását? Része van persze ebben a hatásban Finánczy rendkívüli előadói és szónoki tehetségének is, — mert a nélkül, hogy a tőle távolabb álló nagyközönség észrevette volna, Finánczy ma egyike az irodalmi és beszédbeli próza legkiválóbb művészeinek, — de a hatás főképen mégis csak azon a tekintélyen alapul, melyet csupán a szónok egyéniségének súlya adhat meg a legmesteribb előadásnak is. Tekintélyét érzik és elismerik még azok is, akik, ha távollétében emlékeznek meg róla, ridegséggel, zárkozottsággal vádolják. Efféle vádaknak, úgy hiszem, éppen abban keresendő a magyarázata, hogy Finánczy, az erkölcsi komolyság, a következetesség, a lelkiismeretesség embere, a maga különböző hatásköreiben másoktól is elsősorban ezeket a jellembevágó tulajdonságokat szokta megkövetelni. Éppen nem csodálkozom hát, hogy mint tisztviselő s később, mint tanár és kivált, mint vizsgálati censor is, nem állott az úgynevezett „jó emberek", azaz: a könnyen kezelhető emberek hírében. De merem állítani: ha saját hatáskörében mindenki úgy járt volna el, mint ő, ha sohasem vétett volna senki az ellen a bizonyos „kategórikus imperativus" ellen, s másoktól sem tűrte volna el semmi áron a vállalt kötelességekkel való megalkuvást: bizonyára akkor nem jutottunk volna addig, ahol most vagyunk. Sőt tovább megyek: legfontosabb nemzeti létérdekünknek tartom, hogy a magyar ember a maga számos kiválósága mellé a kötelességek pontosabb és következetesebb elvégzését is megtanulja Finánczy-féle jellemektől.

Lappang-e ennek a lelki fegyelmezettségnek hátterében mélyebben érezni tudó, az élet nagy és kis benyomásai iránt fogékony szív és kedély is? — ezzel a kérdéssel kényes feladathoz értünk, melyet még kevésbbé magas értékű egyéniségre nézve is bajos volna teljes bizonyossággal megoldani. „Felnőtt embertársainak lelki életébe bepillantani" — így tiltakozik maga Finánczy

efféle kísérletekről szólva — „jobbára csak analógia útján lehet. Azt, amit a magunk lelke átélt, valahogyan próbáljuk alkalmazni ismerősünkre, következtetve arcjátékából, taglejtéseiből, szavaiból, tetteiből. Egész eljárásunk mégis a legnagyobb mértékben bizonytalan és hypothetikus." Elismerem. De ha nekem mégis megvan a Fináczy lelkének érzékenységére vonatkozólag a magam határozott meggyőződése, ezt kivált éppen annak a gyönyörű, szinte költői lendülettel írt dolgozatának köszönhetem, melyből már a fentebbi tiltakozást is idéztem. Aki Dickens-szel világkormányzó nagyhatalomnak nevelésben és máshol a szeretetet tartja, aki úgy tud írni a szeretetről, mint ő, aki fennen vallja életelvéül Dickensnek azt a tételét, hogy „ha az értelem ereje ebben a földi életben ezerszer diadalmaskodik is, a szív birodalma az, melyben az örökkévalóság lakozik": arra nézve az én egyéni benyomásaim, melyeket Fináczy szívéről ifjúkoromban kaptam, s melyek csak megerősíthetik ezeket a vallomásokat, nem lehetnek „bizonytalanok, hypothetikusak". Én tudom, hogy Fináczy Ernő kora ifjúságunk aranysugaras napjaiban éppúgy átélte a „Sturm és Drang" korszakát, mint bárki más, csakhogy persze a maga módja szerint, tüntetés nélkül és komolyan. Emlékszem, hogy még kirándulásainkra is magával vitte kedves magyar, német és angol költőit (köztük — mi tagadás, — még Byron-t is, ámbár legszívesebben már akkor is Aranyt és Gyulait olvasta), s emlékszem, hogy már akkor, tanulókorunkban, megvolt szívének első és egyetlen választottja is, az, akire költőinek olvasásakor gondolt, s kit csakhamar, még mint félig gyermek-ifjú, örök láncokkal kapcsolt magához: akinek mai napig is bizonyára nagy része van Fináczy Ernő lelki harmóniájának fenntartásában. Sőt még azt sem merném állítani, bár erről nem vagyok egészen bizonyos, nem pattant-e ki ebben az időszakban egy-egy versezet is a jövendőbeli professzor rajongó lelkéből, ha mindjárt kiadatlanul lappang is valahol abban a rejtekben, ahová kétségtelenül kezdettől fogva szánva volt.

Gyermekkoráról csak keveset tudok, ámbár az egész Fináczy-családot még a hatvanas évek végén ismertem már látásból. Egy testvérnénje, egy már régebben elhalt húga s egy öccse volt, Béla, ki most magasrangú minisztériumi tisztviselő. Személyesen is volt szerencsém ismerni Ernőhöz nagyon hasonlító édesatyjukat, Fináczy Gyulát, kit késő öregségben, 1911 őszén vesztettek el; sőt ismertem az apánál is, Ernőnél is szálasabb, de szikár termetű nagyapát, Fináczy Károlyt is és jól emlékszem rá, amint a várbeli Bástya-sétálón valamelyik unokáját sétáltatta: „együtt mélység és magasság". Az édesapa pénzügyi főtisztviselő, utoljára budapesti pénzügyigazgató és királyi tanácsos volt, ki hivatalos pályáján 1894 előtt több vidéki állomáson (Pécsett, Szatmárt, Szegeden) is tartózkodott; tudom, hogy Ernő fia, mikor végzett, Szatmárra ment üdülni szüleihez. Ernő a gimnázium első osztályait Pécsett végezte 1868 és 1872 közt, csak az 1872—73. tanév elejétől kezdve járt hozzánk a budai kir. egyetemi főgimnáziumba,

hol aztán a IV—VIII. osztályt végig is járta, eleinte 36-os, később 15-re apadt létszámú osztályával, melyben tanulótársai között Demény (akkor Dürr) Károly posta-főigazgató, Szalay László közös pénzügyminisztériumi osztályfőnök, Madarassy Gábor államtitkár és Wein Manó egyetemi magántanár, jónevű fővárosi orvos, voltak Finánczyn kívül kiválóbb pályafutásra hivatva. A latinból Budán Rejtényi Antal (egyházi tanár), aztán Gyurmán Andor, majd Malmosi Károly s végül Bermüller Ferenc tanították, a görögből mindvégig Gyurmán Andor; de tőle magától tudom, hogy döntő befolyást nem ezek a tanárai gyakoroltak rá, hanem már Pécsett Petrovich Ferenc (ki 1873-ban a budai gimnáziumba került s az én osztályomban tanította a IV. osztálytól kezdve végig mind a latin, mind a görög nyelvet) és Inczédy Dénes, a fizikus, kikről Finánczy mai napig nagy kegyelettel és hálával szokott megemlékezni. Mind a ketten kath. egyházi férfiak voltak; közös tanítónk és mentorunk, Petrovich Ferenc, később nagyváradi kanonok és c. prépost lett. Nem csoda, hogy Finánczynak is az volt a legkedvesebb gyermekjátéka, amibe az én boldogult testvérbátyám sem tudott beleunni: a misézés, mégpedig nemcsak a külsőségek és a szertartások utánzásával, hanem az összes latin szövegek recitálásával, illetőleg nagymiséken (mert mi legalább ilyeneket is tartottunk, püspöksüveggel, pásztorbottal, nagy asszisztenciával) az összes énekek és responsiók teljesen pontos eléneklésével. Finánczyra nézve persze ezt csak hallomásból tudom, mert ő egy esztendővel idősebb lévén nálam, állandó érintkezésbe csak az egyetemen jutottam vele először, hol azután négy félévet töltöttünk el együtt leginkább boldog emlékezetű Télfy és Thewrewk tanáraink előadásait hallgatva. De Finánczy nem a padokból hallgatta az előadásokat, mint mi, többiek, hanem — hogy, hogy nem, mai napig sem tudom, — egy, az ablaknál elhelyezett külön asztalka mellől, a nélkül, hogy ezt a kiváltságos helyet bárkinek is csak eszébe is jutott volna elvitatni tőle. Nekem legkevésbbé! Előttem ő már akkor is nagy tekintély volt. Először is Petrovich tanárunk sokszor emlegette előttünk, hogy Finánczy már VII. osztályos korában végigolvasta eredetiben egész Homerost. Azután rendkívül imponált nekem a budai várban, a Bécsi-kapu körül lévő ház emeletén, édesatyja jóvoltából birtokolt különszobája, egy hat lépés hosszú és két lépés széles „hézag", melynek ablaka a hosszabbik falon volt, szemben az ajtóval (így talán csak Budán építkeztek az emberek), de amelyben az ablak előtt, mint állandó tulajdonával, egy valóságos íróasztallal rendelkezett és ettől balra egy könyvszekrénnyel, az én szívem vágyainak is netovábbjával. Könyvek dolgában is „gazdagon" el volt látva, mert míg az én „könyvtáram" csak a két nagyapámról rám maradt régi klasszikus-kiadásokból, vulgo „salabakterekből" állott, addig az ő említett szekrényén a klasszikusoknak egy újabb (gondolom, Tauchnitz-féle) gyüjteménye sorakozott, s kimondhatatlan irígységemre nemsokára melléjük került Passow háromkötetes nagy

görög szótára is, ránk, többiekre nézve akkoriban elérhetetlennek látszó, megbecsülhetetlen földi birtok. A pesti Lánchíd-téren találkoztam vele, — sohasem felejtem el, — mikor a három vaskos kötetet ragyogó arccal szállította hazafelé az említett szobácskába... Teltek a félévek, s mi ketten felfogásunk és ízlésünk rokonságánál fogva jobban vonzódtunk egymáshoz, mint többi társainkhoz. Én ugyan többet ezek közül is igen nagyrabecsültem, de Fináczy szigorúbb mértékkel mért már ekkor is. „Én az embereket nem szakismereteik mennyisége szerint szoktam megítélni", — így ír hozzám egyik 1882-i levelében, — „hanem azon szempontok magas vagy alacsony volta szerint, melyekből szakismereteiket tekintik, feldolgozzák, sajátjukká teszik. Az nem baj, sőt erény, ha valaki egy speciális szaknak speciális oldalát műveli. Ám ezen kis körnek az anyagát hogy fogja fel, vajjon erkölcsi ízlése, ítélete... olyan-é, hogy erre a kicsiny körre az egyetemesség bélyegét rá tudja nyomni: ez szerintem a kérdés veleje. Ember, aki folyton tanul és dolgozik egyoldalúlag, a nélkül, hogy a maga lelkéből is hozzáadna valamit, a nélkül, hogy a többi tudományok végeredményeivel... tisztában volna... az az ember: „humi repit". Az nem művelt. Valaki kitűnően értheti a görögöt vagy latint s mégis, mikor olvassa Homerost vagy Horatiust, semmit sem gondol magának mellette! Nem érzi ki a költő geniusának érverését, nem is sejti meg azokat a finom húrokat, melyek a költő lelkében megrezdültek, fogalma sincs az író világnézetéről stb. Szóval nincsenek philosophiai szempontjai, nincsen felfogása... Úgy hiszem, egyetértesz te is velem, mert hisz én mindig azt hittem, hogy bennünket is az hozott össze leginkább az egyetemen, hogy a mi egész felfogásunk különbözik amazokétól!" Hogy kik voltak ezek az „amazok", azt nem kívánom feszegetni; elsősorban mindenesetre azok a tanulótársaink, kiknek értékére nézve akkor nem tudtunk megegyezni. Az azóta letelt négy évtized, sajnos, mintha az ő szigorúbb kritikájának adott volna igazat.

De hát honnan vette Fináczy, ki maga is csak a budapesti egyetemen tanulhatott, s kinek a középiskolában sem voltak — legalább Budán — igazán kiváló tanárai, ezt a tagadhatatlan felsőbbséget tanulótársai fölött? Már említett kiváló jellembeli tulajdonságain, komolyságán, lelkiismeretességén, következetességén kívül s az ezek szolgálatába állított kiváló észbeli tehetségeken kívül van-e más magyarázat? Azt hiszem, van. Először is magas műveltségű család gyermeke volt, melyben mindig csak szép és jó példát látott, s melyben többi közt a legszükségesebb idegen nyelveket is játszva megtanulhatta, egyik nénjétől még az angolt is. Németül — a nélkül, hogy magyar nyelvérzékében kár esett volna — éppenséggel már kisgyermekkorában tökéletesen megtanult, míg mi, többiek, ezen a nyelven is éppen csak hogy olvasni tudtunk valahogy; mert igaz, hogy pl. Buda városában akkor több német szó hallatszott, mint most, de német születésű tanárunk vezetése alatt a nyelvnek nemcsak megtanu-

lásáig, hanem még megkedveléséig sem jutottunk. (Hogy is juthattunk volna, mikor pl. Schiller Handschuh-jában „ragadós állatokról" beszélt, kik „a szerint viselik egymást, amilyen a versláb".) Nagy hasznára volt tehát Finánczynak nagyobb nyelvtudása, mely őt tágabbkörű olvasásra képesítette. De másodszor: megvolt az a tehetsége is, hogy hamar felismerte a legtöbb haszonnal kecsegtető előadásokat, melyek a szaktudomány szűk körén túl az idézett levélben említett magasabb álláspont felé vezérelhették. Legnagyobb hatással, ha nem tévedek, Greguss Ágost és Kármán Mór előadásait hallgatta, ez utóbbinak kivált etikáját. Körülbelül egy időben kezdtük hallgatni ezeket az etikai előadásokat s attól kezdve, bár ránk, budaiakra nézve a lehető legkellemetlenebb időben (délelőtt 12-től 1-ig) folytak, alig is hiányoztunk csak egyről is. Együtt szoktunk akkor — latrante stomacho — hazajárni Budára, persze csak amúgy gyalogszerrel a Lánchídon át, mi, három budaiak, Finánczy, én és a még egy évvel fiatalabb Csorba Ferenc, később vallás- és közokt. miniszteriumi államtitkár, — kinek Kármán egyik könyvét is dedikálta —, akkor is már előttem nagytekintélyű legény, nemcsak ház- és íróasztaltulajdonos voltánál fogva, hanem azért is, mert jogász létére leereszkedett hozzánk, szorgalmasan hallgatta ő is Kármán előadásait, s nekikeseredett buzgalommal tanult angolul, mindjárt első nyelvgyakorlatul Smith nemzetgazdaságtanának lefordítását választva. Ezekre a hazafelé vándorlásainkra céloz maga Finánczy egy 1880-ban kelt görög levelének következő enyelgő (görögül enyelgő!), de azért komolyan értett szavaival:

„Πολλάκις μὲν γὰρ μιμνήσκομαι τῶν ἡμετέρων διαλόγων περὶ φιλολογίας καὶ ἄλλων πραγμάτων, ἃ ἐγὼ περὶ πλείστου ἐποίησα, πολλάκις δὲ ἐνθυμοῦμαι τοῦ χρόνου, ἐν ᾧ ἡμεῖς μετὰ τοῦ δεσπότου (= Mister) Τσόρβα ἐκ τῶν περὶ ἠθικῆς προεκδόσεων οἰκόνδε συνήειμεν, ἐνίοτε μὲν φλυαρίας φλυαροῦντες, μᾶλλον δὲ περὶ τῶν 'Ελληνικῶν συγγραφέων, μάλιστα δὲ περὶ τοῦ θείου 'Ομήρου οὔποτ' ἄκοντος τοῦ Τσόρβα ἰουριστοῦ περ ἀνδρὸς διαλεγόμενοι."

Kolozsvárról írta ezt a levelet, most éppen negyven éve, mikor az 1880. év szünidejére lege artis magántanítóságot, vulgo: instruktorságot vállalt valami Szentgyörgyi (Σεντγυοιργυί!!) nevezetű uraság gyermekei mellett, kiket főleg német szóra tanított. Onnan és oda írogattunk egymásnak efféle leveleket. Milyenek lehettek az enyéim, nem tudom; Finánczy, a szigorú kritikus, Sokrates esküjével — „ναὶ τὸν κύνα" — biztosított, hogy örömmel olvassa „ἄριστα γεγραμμένη" firkáimat: de annyi bizonyos, hogy az ő görögségén még mai napig sem találok sok kifogásolni valót, s — tehetség ide, tehetség oda — úgy látszik, a mi sokat ócsárolt szegény Télfy professzorunk tanítása és példája (mert görögül ő is nagyon jól írt) mégsem volt egészen megvetendő. Tudta ezt Finánczy is; hiszen ő volt az, aki a hallgatóság megbízásából ékes újgörög dikcióval üdvözölte Télfyt a görög Megváltó-rend aranykeresztjének elnyerése alkalmából, mikor is én, hogy szintén aliquid fecisse viderer, (ma is meglévő) vízfestéses képét készítettem el a meghatottan válaszoló öreg professzornak.

Eljött aztán az az idő, mikor Finászy bevégezte köteles féléveit, s én az úgynevezett görög filológiai múzeum szobájában, (melybe Télfy, notabene, sohasem engedett bennünket belépni sem), szájtátva (κεχηνώς) hallgattam végig idősb barátom fényes szakvizsgálatát, nem engedve szívemben helyet annak a betolakodó kaján gondolatnak, hogy e szerint immár ő nem fogja többé a tanteremben elfoglalni az említett asztalka melletti kiváltságos helyecskét. (Jellemző valamennyiünkre, hogy az a hely csakugyan üresen maradt!)

Elvégezte hát egyetemi tanulmányait, amennyire itthon lehetséges volt. Mind külföldre szántuk őt, Berlinbe vagy Párizsba, vagy mind a kettőbe, s maga is így képzelte jövőjét: külföldi ösztöndíjért folyamodott. Az 1881. év szünidejét akkor Szatmárt élő szüleinél töltötte, s oda címzett magánlevélben kínálta meg a középiskolák akkori vezetője a gimnáziummá átalakítandó pancsovai főreáliskolában az első filológus tanár állásával, mint amely állás „mind hazafiúi szempontból (hajh!), mind a humanista irány „inaugurálása" szempontjából rendkívül fontos missiót van hivatva teljesíteni, s így csak a legeslegkiválóbbak ambitiójának tárgya lehet".

Finászy — mit tehetett volna egyebet — elfogadta a meghívást, csak annyit kötve ki, hogy mindjárt rendes tanárnak nevezzék ki. Így éppen kiválósága miatt esett el a külföldi tanulmányoktól. Elment Pancsovára, hol iskolai teendőin kívül — missziójához híven — már 1882-ben több hónapig ő szerkesztette az ottani német, hazafias (és kormánypárti) lapot, 1883-ban pedig Wigand János kollégájával megindította az első magyar szépirodalmi és társadalmi hetilapot is. Tanítványait is szerette, bár csak kettő volt köztük magyar anyanyelvű, 18 szerb és 14 német mellett. De tanártársai közt, kik közt akkor egymaga volt humanista — Dániel az oroszlánok barlangjában — és szakkönyvtár híjában igen rosszul érezte magát a vidéki kisváros szellemi légkörében. „Én a lehető legboldogabb életet élem" (ugyanis, szerencséjére, éppen akkor házasodott volt meg) „intra parietes", — írja 1882. év január havában. „Persze, az iskolában" — folytatja tovább — „non ita sese res habet. ...E részben, édes Gyulám, az én „kedves" szívem tele van keserűséggel. Keserűséggel a sors iránt, melynek szeszélye kihányt engem erre az istentől embertől elhagyatott, pokol feneként sem különb fészekbe, keserűséggel azok iránt, kik a szent missió cégére alatt mézes madzagot húztak keresztül a szájamon, — keserűséggel magam iránt, ki lépre mentem. Ambition was my idol — mondhatom én is lord Byronnal, — vége ennek is! De nem akarlak keserűségemmel untatni. Hagyjuk Byront, — akinek őrült pessimismusában mégis van egy kis szikra humor... utoljára is attól függ, minő szempontból nézzük a világot, s miért ne alkalmazhatnám a praktikus életre Kant philosophiájának jeligéjét, hogy az ember nem látja a tárgyakat úgy, ahogy azok vannak, hanem ahogy képök magában a lélekben visszatükröződik. Ó, felséges életelv ez, barát-

tom! Csak egy kis hóbort kell hozzá, a legokosabb ember válhatik ilyenformán mindenkiből... Eh! Menjünk aludni!!"

Megdöbbentő lelkiállapotra valló szavak, ha (először is) már akkor meg nem értettem volna, hogy Finánczyt voltaképen csak a nagy és nemes lelkek megszokott baja bántja: félti magát az elparlagiasodástól és hogy éppen ezek a nekibúsult sorok is elpusztíthatatlan lelki nemességének és emelkedettségének tanujelei, katharsist kiváltó orvosszerei. Nem aggódtam hát túlságosan rajta; inkább örültem, hogy engem is felhasznált médiumának, s felhasznált akkor, mikor (másodszor, de főképen): „intra parietes" ott honolt számára a rég sóvárgott — s most megalapított otthonban, a leghatalmasabb médium környezetében, a mindenért kárpótlást adó, minden veszélytől biztosító, ideális boldogság. Idéztem mégis e meghitt nyilatkozatot egyrészt cáfolatul Finánczy állítólagos zárkozottságára, másrészt annak jeléül, hogy még e kivételes ember kivételes pályafutásának is megvoltak a normális emberi életpályát jellemző válságai.

„Számkivetése" — melyet még 1883-i leveleiben is annak nevez — mindössze két évig tartott. Ekkor áthelyezték a fővárosba, a VII. ker. főgimnáziumhoz, de itt is csak két évig tanított, mert már 1885-ben, huszonötéves korában a vallás- és közoktatási minisztérium középiskolai osztályába rendelték be szolgálattételre. Miféle érdemei tették itt teljes tizenhat esztendeig nélkülözhetetlenné, erről más, hivatottabb toll fog beszámolni. Én csak azt említem fel, hogy már a legelső, 1885. évről is tudok egy jellemző példáját jó szívének, mely másokat, ha arra érdemeseknek látszottak, lehetőleg meg akart menteni az őt magát vidéki elszigeteltségében fenyegető veszedelmektől. 1885-ben jelentkezett a minisztériumban, külföldi tanulmányaiból éppen visszatérve, egy nagy reményekre jogosító fiatal ember, kinek, bár még csak 20 éves volt, Finánczy eszközölt ki itt a fővárosban állandó tanári alkalmazást. Ez még most is hálásan emlékszik meg Finánczy pártfogásáról, mely számára a zavartalan továbbfejlődést lehetővé tette, s egyenesen feljogosított rá, hogy nevét is megmondjam ebben a megemlékezésben: nem más az, mint filológiai tudományunk világhírű büszkesége, Akadémiánk I. osztályának jelenlegi elnöke, Némethy Géza egyetemi tanár, ki egyébként szintén Petrovich Ferencet — mint nagyváradi főigazgatót — vallja mesterének és mentorának.

Budapestre való visszatérésével azonban megszűnnek személyes kapcsolaton alapuló feljegyzéseim Finánczyról. Lassanként, legalább külsőleg, megszűnt az a meghittebb viszony is, mely tanulókorunkban összefűzött. Elérkezett a férfikor, melynek már küszöbén őreá igazán ráillettek Horatius szavai: „Conversis studiis aetas animusque virilis..., inservit honori"; hosszú időre elhagyta a gyakorló tanítói pályát, s mivel új hivatását komolyan vette, érdeklődésének köre és tudományos iránya is megváltozott. Hivatalos értekezleteket és tudós társaságok üléseit kivéve, alig találkoztunk egymással többé, bár mindig tudtam

róla, hogy az marad, akinek magát 1880-ban vallotta: „ὁ τοὺς παλαιοὺς καὶ πιστοὺς ἀεὶ ἐν θυμῷ ἔχων." Tény azonban, hogy a minisztériumba való beosztása óta én is csak úgy kísérhettem figyelemmel további életpályáját, mint bárki más, úgyhogy innen kezdve csak általánosan ismeretes, közérdekű adatokat sorolhatok fel róla.

Ismeretes, hogy rendkívüli tehetségeit minden tanügyi kormány (persze az úgynevezett tanácskormányt kivéve) egyformán méltányolta, s így egyik siker, előléptetés és kitüntetés a másik után érte. Már 1888—89-ben teljesült régi vágya is, melyet a vidéki kinevezés egyelőre meghiúsított: hosszabb tanulmányi utat tehetett hivatalos megbízással Dél-Németország és Franciaország tanügyének tanulmányozása céljából. 1893-ban középiskolai igazgatónak léptették elő s az Orsz. Statisztikai Tanács tagjává lett a minisztérium képviselőjeképen; 1896-ban, 36 éves korában, királyi tanácsosi címet kapott, s két évvel később végleg felvették a minisztérium kebelébe miniszteri titkárnak osztálytanácsosi címmel és jelleggel. Ilyen minőségben látta el a középiskolai osztályban az előadói teendőket mindaddig, míg 1901-ben a budapesti egyetem bölcsészeti kara csaknem egyhangúlag meg nem hívta a neveléstudomány tanszékére, melyre az év nyarán ki is neveztetett. Ettől kezdve az Országos Tanárvizsgáló Bizottságnak is tagja és csakhamar alelnöke lett. 1903-ban a vaskoronarenddel tüntették ki, 1905-ben kinevezték ügyvivő alelnöknek az Orsz. Közoktatási Tanácshoz, melynek már régóta tagja és előadó-tanácsosa volt; csakhamar (1909) udvari tanácsosi címet is kapott, 1912 óta a Szabadoktatási Tanácsnak is előadó-tanácsosa lett, s közvetlenül a forradalom előtt kitüntették a Lipót-rend lovagkeresztjével is. A magyar nemességet már édesatyjától örökölte, ki — gondolom — nyugalomba vonulásakor a két század fordulóján kapta meg azt, a pénzügyi közigazgatásban szerzett érdemei elismeréséül.

Mindenesetre örvendetes dolog, hogy a középiskolai ügyek vezetésébe hosszú ideig közvetlen beleszólása volt, kivált ha azt is hozzávesszük, hogy így nyílt alkalma megírni azokat a tanügyi adminisztrációra vonatkozó műveit, melyeket más, mint ő, úgy meg nem írhatott volna. De úgy gondolom, ő maga is többre értékeli a tudomány terén kivívott eredményeit, melyeket az tett lehetővé, hogy még teljes munkaerejében, férfikora derekán — nel mezzo del cammino della vita — búcsút mondott az adminisztrációnak s ezzel kapcsolatos irodalmi munkásságának, s ettőlfogva egészen katedrájának és a tudománynak iparkodott élni, amennyiben rajta állott. A legteljesebb belső és külső siker itt sem maradt el. Tanítványai tisztelik és a hozzá közelebb álló kevesek (persze nem a tanárvizsgálatok hajótöröttjei!) szeretik is; a Magyar Tudományos Akadémia már az egyetemre való meghívása előtt, 1900-ban levelező tagjának, majd több, szigorúan tudományos, nagy munkájának megjelenése után soron kívül rendes tagjának választotta, s megválasztotta elnökének a

Paedagogiai Társaság, mely minden fokú magyar iskola tanítóit egyesíti a maga kebelében, s melynek élén állani e szerint a legmagasabb, legkitüntetőbb iskolaügyi állást jelenti hazánkban.

Ilyen viszonyok közt találja őt a görög költőtől olyan válságjelzőnek megénekelt hatvanadik esztendő, kilátás nélkül nyugodalmasabb életre abban a korban, melyet az említett költő, Mimnermos, az emberi élet kívánatos végső határának jelez. Ő ugyan legutóbbi időkben bölcsen iparkodott „összébbvonni a vitorlákat", de hiába, nálunk, ahol kevés az igazán hivatott erő, az ő számára még hosszú ideig elkerülhetetlen lesz a cumulatio officiorum. Számunkra, tisztelői és barátai számára nem marad egyéb hátra, mint hogy egészségének, munkára való erejének és kedvének csorbítatlan megmaradásáért fohászkodjunk pályájának azon a kétségkívül még egyre emelkedő részén is, mely még csak most, a „viruló öregség" küszöbén tárul fel előtte. És fohászkodjunk kivált azért, hogy ne csak jelentőségében emelkedő, hanem boldog is legyen ez az öregség. Ő maga, ha visszatekint a pálya már befutott részére, elmondhatja, hogy mindent megtett e boldogság biztosítására. „Mementote eam me laudare senectutem, quae fundamentis adolescentiae constituta sit. Honeste acta superior aetas fructus capit auctoritatis extremos. Conscientia bene actae vitae multorumque bene factorum recordatio iucundissima est." (Cato maior, §§. 94, 90, 10.)

Gyönyörű szavak, ha a bennünket környékező és még el nem vonult viharfelhők nem emlékeztetnének most jobban, mint valaha arra, hogy Cicero, az ókori humanizmus legékesebb szavú bajnoka ezeket a szavakat abban az emlékezetes esztendőben intézte barátjához, a nála idősebb Atticushoz, mikor hazája szabadsága néhány legvégső derűs nap csalóka felragyogása után a polgárháborúk iszonyúságai közt örökre leáldozóban volt, s mikor az ő minden szép, jó és igaz iránt hevülő lelkének nyugalmát, sőt nemes életét is a legborzasztóbb veszedelmek környékezték. Jót kívánunk-e mi ma, ha hosszú életet kívánunk annak, akit szeretünk, az most inkább, mint bármikor „θεῶν ἐνὶ γούνασι κεῖται."

Kedves, régi jó emberem, Fináczy Ernő! Te, kivel való ifjúkori barátságom végső percemig büszkeségem tárgya és vigasztalásom egyik forrása lesz, ne vedd most zokon tőlem, ha én, aki talán soha életemben sem pendítettem meg a lantot, összes tisztelőid és barátaid óhajtását a következő gyarló kis elégiában foglalom össze, melyet szeretettel intézek hozzád negyven esztendővel ezelőtt folyt görög levelezésünk befejezéseképen:

Ἑξηκονταετῆ χαίρειν σ' Ἔρνεστε κελεύω
Ἑξήκοντα γεγὼς ὕστερον ἑβδομάσιν.
Γλώσσῃ δ' ἣ νέος ὢν ποτέ σε προσέφην νέον ὄντα,
Αὖθις προσφωνῶ νῦν σε γέροντα γέρων.
Ἦ τότ' οὐκ ἤδειμεν, οἷος προκυλίνδετ' ὄλεθρος
Πανν⟨ον⟩ίης λαῷ, πατρίδι ἡμετέρῃ·
Ἀλλ' εἴπερ τίς γ' ἔστι δίκη νέμεσις τ' ἐπὶ γαίῃ,

Τοὺς ἐχθροὺς πάντας ὀψόμεθ' ὀλλυμένους.
Τοῦ γ' ἕνεκεν ἡμῖν εὐχὴ τελέοιτο Σόλωνος,
Μηδ' ἡμᾶς πρότερον „μοῖρα κίχοι θανάτου".
Τὴν δ' ἑτέρην εὐχὴν, εὖ οἶδ', αὐτός κε τελέσσαις
„Γηράσκων ἀεὶ πολλὰ διδασκόμενος".

GYOMLAY GYULA.

FINÁCZY ERNŐ MINT HIVATALNOK.

A vallás- és közoktatásügyi minisztériumban egykor pedagógiai ikreknek neveztek minket, Fináczy Ernőt és engemet. Nemcsak azért, mert csaknem egyidőben kerültünk oda, hanem ottani munkakörünk s használhatóságunk egyezése miatt is. Egyidőben kaptuk meg első kitüntetésünket, az igazgatói címet és jelleget és együtt tettünk esküt gróf Csáky Albin miniszter kezébe. Az Országos Közoktatási Tanács 1891. évi újjászervezésekor pedig minket nevezett ki a Tanács előadóivá, mindegyikünket azokra az ügyekre, amelyekkel a minisztériumban foglalkozott. Ekként összekötő szervvé váltunk minisztérium és Tanács között, ami mind a két helyen nagy hasznára vált az ügyek alapos és gyors elintézésének. Ilymódon ismerkedtem meg Fináczy Ernő hivatalnoki működésével és szereztem jogosultságot arra, hogy életének azt a korszakát vázoljam és méltassam, mely döntő befolyással volt közéleti és tudományos tevékenységének kialakulására.

Mikor Fináczy Ernőt a minisztériumba behívták, a kormány nagy feladattal volt elfoglalva. Végre kellett hajtani és az életbe átvinni az 1883. évi új középiskolai törvényt, mely e téren egyik legjelentősebb törvényhozási alkotás volt. E nehéz és kényes feladat nemcsak munkás kitartást, erős adminisztratív tehetséget, céltudatos erélyt és magát mérsékelni tudást kívánt végrehajtójától, hanem mindenekfelett a középiskolák életének alapos gyakorlati ismeretét és szeretetét. Fináczy Ernő ebben a munkában Klamarik Jánosnak jobbkeze és hűséges segítő társa volt. Nem volt könnyű Klamarik megelégedését kiérdemelni és a hivatalos érintkezés vele sem volt mindig kellemes. Azért fokozott értékű a nagy bizalom, melyet Fináczy munkája iránt tanusított és a magasztaló elismerés, amelyet felőle nem egy alkalommal nyilvánított.

Fináczyban megvoltak azok a tulajdonságok, amelyek őt arra a feladatra képesítették. Jeles filológiai és pedagógiai képzettsége, alapos kultúrhistóriai tudással párosulva, látókörét szélessé, ítéletét közoktatási kérdésekben biztossá tette. Tele volt eszmékkel. Lelkében ideálok éltek, amelyekért nemcsak lelkesedett, hanem fáradhatatlanul dolgozott is. Az iskola és hivatásának szeretete lángolt benne, annak a jelentőségét és feladatait a modern nemzeti kultúrában mély belátással fogta fel, és ez képessé tette őt arra, hogy minden önzéstől menten, saját

egyéni érdekeit feláldozva csupán az ügyet szolgálja. Veleszületett és nevelése meg foglalkozása által kifejlesztett egészséges pedánssága, mely azonban mentes volt a kicsinyeskedéstől, lehetővé tette neki, hogy a legjelentéktelenebb ügyeket és a nagy kérdések legapróbb részleteit is egyforma gondossággal kezelje és semmit el ne hanyagoljon, ami valamely ügyhöz hozzátartozott. Ugyanez a pedánsság jellemének nemességével párosulva példaszerűen korrektté tette az ő hivatalbeli és magánéleti magatartását, minden részrehajlástól mentessé az ő javaslatait és intézkedéseit. Kiváló szervező tehetséggel volt megáldva, mely új munkakörében egyre jobban kifejlődött és érvényesült. Mindehhez nagy munkabírás és kötelességtudás járult, ami őt az ügyosztály elsőrangú munkaerejévé, valóságos oszlopává tette.

Klamarik János mondta, hogy 1883-ban, mikor Trefort miniszter a középiskolai törvény szentesítése után őt a minisztériumba hívta, itt még azt sem tudták, hogy hol miféle középiskola van. Még kevésbbé ismerték a sokféle középiskolának ahány ház, annyiféle szokását és viszonyát. Ebbe a rendetlenségbe kellett rendet, a szakadozottságba egységet vinni bele egy olyan törvény erejével, amely nem gyökerezett a mult talajában és amelynek végrehajtása sokkal nagyobb anyagi áldozatokat is követelt, mint alkotói gondolták. A törvény végrehajtásánál lehetőleg kímélni kellett az addig csaknem teljes függetlenséghez szokott iskolafenntartókat, kivált az autonóm hitfelekezetek érzékenységét, eloszlatni az aggodalmakat, amelyeket az államkormány beavatkozását illetőleg tápláltak. Arra is kellett ügyelni, hogy a végrehajtás megrázkódtatás nélkül és a fenntartók anyagi erejéhez mérten bölcs fokozatossággal menjen végbe, másfelől pedig az állam érdeke is megóvassék és a nyujtott segély ellenértéke fejében a kormány felügyeleti jogköre és befolyása öregbíttessék.

Hogy ez a nagy és nehez feladat aránylag rövid idő alatt sikeresen végrehajtódott, hogy alig másfél évtized alatt oly nagy haladás mutatkozott a középiskolák korszerű fejlesztése terén, hogy az autonóm iskolák nemcsak hogy megbarátkoztak az eleinte hidegen fogadott törvénnyel, hanem egymásután fogadták el az államsegélyt s vele a közös célra közösen folytatott munkálkodást: ebben a nagybecsű eredményben Fináczy Ernőnek is nagy része van. Beható tanulmány tárgyává kellett tennie minden egyes iskola különleges helyzetét és viszonyait, állapotát és szükségleteit; megállapítani a fejlesztés lehetőségeit és a teendők egymásutánját; évek hosszú során át gondosan figyelemmel kísérni és számba venni a megtörtént javításokat és még fennálló fogyatkozásokat, és évről-évre sürgetni az utóbbiak eltüntetését.

Az 1883. évi XXX. t.-c. végrehajtásán kívül még számos ügy volt reábízva. Mivel a legjelentéktelenebb és a legnagyobbb kérdésekben egyaránt megvolt a teljes tájékozottsága, elmé-

leti és gyakorlati téren egyforma biztossággal mozgott. Ebben a tekintetben kitűnő iskola volt rá nézve a minisztérium, remek mester Klamarik János. Itt megtanulhatta gyakorlati használhatóságuk szempontjából értékelni a pedagógiai rendszereket, és idő, hely és személyek szerint kompromisszumokkal áthidalni az ürt elmélet és valóság között.

Hogy az iskolákat és a bennök működőket minél jobban megismerje, Finánczynak gyakran kellett iskolákat látogatnia. Ezek a látogatások később még az Orsz. Közoktatási Tanács részéről történt kiküldetéseivel is megszaporodtak. Szerzett tapasztalatairól szóló beszámolásai az ilynemű jelentések klasszikus mintái. Hogy milyen alaposan ismerte a középiskolák minden ügyét, arról tanuságot tesz remek műve a magyarországi középiskolák multjáról és jelenéről, amelyet Wlassics Gyula miniszter megbízásából az ezredéves ünnep alkalmára 1896-ban szerkesztett.

De nemcsak a hazai, hanem a külföldi közoktatásügyet is behatóan tanulmányozta és ismerte. Trefort miniszter megbízásából 1888-ban meglátogatta a párizsi középiskolákat és közoktatási intézeteket. Tanulmányairól beszámolt a szaklapokban megjelent cikkeiben és a francia középiskolákat ismertető művében.

A másfél évtized, ameddig Finánczy a középiskolai ügyosztálynak tagja volt, az onnan kiáramló erőteljes és céltudatos irányításnak és ebből eredő nagyarányú hatásos fellendülésnek korszaka volt. Minden rendelet, minden jelentés, mely abban az időben megjelent, magán viselte a komoly szakértelemnek és a gyakorlati szükségletek ismeretének bélyegét. Ezt a bélyeget Finánczy gondosságának és mindenre kiterjedő figyelmének köszönhették. A korszak vége felé ő volt az ügyosztály lelke és valódi vezetője.

Egyetemi tanári katedráján, az Országos Közoktatási Tanács elnöki székén és a Magyar Paedagogiai Társaság élén Finánczy Ernő azóta is a közoktatás ügyét szolgálja. Minisztériumbeli szolgálata a legeszményibb előkészítés volt számára azokra az állásokra; hozzá foghatóval a legújabb időkig rajta kívül a neveléstudomány egyetlen mestere sem dicsekedhetik. Az elméleti pedagógia szabad levegőjével telítve került a minisztériumba, a legtágasabbkörű gyakorlati pedagógia iskolájába, innen pedig megbecsülhetetlen tanultsággal gazdagodva tért vissza az elmélethez, amelyre most már a gyakorlati tapasztalat szűrőjén megtisztítva tanítja a leendő tanárokat.

SUPPAN VILMOS.

FINÁCZY ERNŐ A KATEDRÁN.

Tanári pályáját a középiskolában kezdte. Az 1881—83. iskolai években Pancsován, az 1883—85. évben a budapesti VIII. ker. állami főgimnáziumban tanított. Még ebben az iskolai évben a kultuszminisztériumba rendelték szolgálattételre. Behatóan foglalkozott a tanügyi közigazgatással, külföldi iskolai, elsősorban középiskolai szervezeti kérdésekkel, a közoktatásügy történetével. Tanulmányai eredményét nagyobb munkákban tette közzé. Ilyen irányú tevékenység után hívták meg a budapesti királyi magyar tudományegyetem bölcsészettudományi karának pedagógiai tanszékére 1901-ben.

Az egyetem bölcsészeti karán minden tanár nemcsak tudományos búvárlatai eredményét, módszerét ismerteti meg hallgatóival, hanem mivel ezek legnagyobb százaléka középiskolai tanári pályára készül, azok elől a kívánságok elől sem térhet ki, amelyeket a tanári oklevélért pályázók vele szemben támasztanak. A tudósképző egyetem bölcsészeti kara jórészt a leendő középiskolai tanárok szemináriuma. A hivatásból tanári pályára készülő fiatalság különösen a pedagógia tanárától várja, hogy a tanári munkával, annak minden vonatkozásával, e munka színhelyével: az iskolával megismertesse. A pedagógia tanára érzi legjobban, hogy előadásait nemcsak leendő tudósoknak, hanem leendő tanároknak is tartja. Mikor Fináczy Ernő az egyetemre került, senki nála jobban nem ismerte a középiskolát, a tanár hivatását és munkáját. Ez határozta meg egyetemi tanári munkájának irányát: mindent, amit a történeti és általános pedagógia nyujthat, értékesíteni a leendő tanár szempontjából. A gyakorlati követelmények figyelembevétele nem esett a tudományos színvonal kárára, a kettő összeegyeztetése egyetemi előadásainak egyik jellegzetessége.

Igazi tanár, aki kötelességét hivatásnak érzi. Előadásainak külső kereteit a rendszeretet és pontosság állapítja meg.

Minden órán az élőszó közvetlen hatásával beszél, világosan, szabatosan, elevenen, fordulatosan. Minden mondata mutatja, hogy óráira a tudós lelkiismeretességével készül, hogy tárgyán uralkodik, hogy az elmondottak mögött nagy tudományos felkészültség van.

Ha a neveléstudomány valamelyik elmélkedőjéről szól, azt meg tudja eleveníteni, valósággal megjeleníti. Életének jellegzetes vonásait rajzolja, munkássága főrúgóit tárja fel, egy-két vonással mutat rá elmélkedésének irányára. Nagy vonásokkal jellemez. Az írót mintegy maga előtt látja s rá tud mutatni benne arra, amit hallgatóságával meg akar értetni. A munkát szereti boncolni, lehető sok szemelvényt olvas fel, azonban nem merül el a részletekben. Ilyen tárgyaláskor minden órán van egy vezető gondolata s több órai tárgyalás után minden írót jellegzetes vonásokkal vés be hallgatósága lelkébe.

Minden előadása új és új stilizálás. Jól rendezett gondolatait szabatos mondatokban fejezi ki. Nem emlékszem, hogy előadás közben befejezetlen vagy rosszul szerkesztett mondatokat mondott, nem is kezd újra mondatot. A világos ismeret egyszerre megtalálja nála a szabatos formát.

Ha nem is jelezte volna módszertani előadásaiban, hogy a Faludi egyszerű beszédje, Vörösmarty nyelvének zengzetessége, Arany tőről metszett magyarossága már tanuló korában tetszett neki, előadásainak szép nyelvezetéből, emelkedett stílusából kiérezhetni, hogy nyelvünket, szókincsét, szellemét ismeri, ki tudja használni s tudja alakítani. Mindvégig előkelő magatartással megtartott előadásai ezért élvezetesek, közvetlenek és sohasem unalmasak.

De tanulságosak is. Minden előadása logikai szempontból tekintve kerek, egész. Minden óra után azzal a tudattal távozik hallgatósága, hogy az órán magában megérthető, értékes ismeretet szerzett. Történetről vagy általános pedagógiáról legyen szó, amilyen kidolgozott az egész kollégium anyaga, olyan átgondolt és megvilágított az a részlet, amelyet egy órán át ad elő.

Az egész kollégium anyagát egységbe foglalják összefoglaló szempontjai, egy óra anyagát értékessé teszik a részletek határozott körvonalai, érdekessége. Történeti előadásainak belső rendjét a történeti egymásután, a nemzetek szerinti különvalóság, olykor az álláspontok egyezősége adja meg. Elméleti előadásaiban szereti a történeti megalapozást. Didaktikában, methodológiában rendesen megismertet a történeti előzményekkel, a mai különböző felfogásokkal; egy-egy felfogás tipikus képviselőjének gondolatmenetét bemutatja szemelvényekben s ezek után fejti ki a tudós óvatosságával a maga álláspontját. Ilyen esetekben tűnik ki előadásainak kritikai éle. Minden komoly törekvést és irányt a tudós tárgyilagosságával bírál; tudományos módszerrel iparkodik megállapítani az értéket vagy értéktelenséget. Amilyen széleskörűek történeti és a közoktatásügy szervezetére vonatkozó előadásai, annyira inkább csak a leendő tanárok igényeihez szabottak elméleti előadásai. De ezek annál világosabbak, érthetőbbek. Hallottam, hogy hallgatói léléktani ismereteket a pedagógiai órákon sajátítottak el.

Új oldalról ismerjük meg Finánczy Ernőt a pedagógiai gyakorlatokon. Itt a hallgatóság kisebb számú, csak akik különösebben érdeklődnek a pedagógia iránt, vesznek részt azokon. Rendesen egy nagy elmélkedőt olvasnak: Comeniust, Rousseaut, Herbartot stb. A tanár beállítja az írót korába, megállapítja helyét az elmélkedők sorában, megadja olvasásához a főbb szempontokat, mindezt röviden; a többi munkát tanár és tanítvány közösen végzik. Közösen olvassák az auktort, értelmezik tételeit, kitekintést tesznek más elmélkedők hasonló tételeire, vonatkozásokat keresnek más tudományágakkal. Igazi szellemi mozgékonyság teszi tanulságosakká és élvezetesekké ezeket a gya-

korlatokat. Itt nyílik alkalma megismertetni hallgatóival a legújabb irodalmat. Ösztönzéseket ad az íróval való behatóbb foglalkozásra. Itt végzi azt a munkát, mellyel igazi érdeklődőket és tudósokat nevel a pedagógiának.

Finánczy Ernőt az egyetemen a pedagógiai könyvtárban lehet megtalálni. És ez jellemző reá. Ott érzi jól magát a könyvek között, állandóan dolgozik, az íróasztaltól megy a terembe hallgatóságához. A könyvtárban szívesen látja azokat a hallgatóit, akikben komoly érdeklődést, törekvést tapasztal. Könyveket ajánl, könyveket ad. Aki forgatott néhány könyvet az egyetem pedagógiai könyvtárából, olvasta a lapszéli megjegyzéseket, az némi betekintést nyer abba a műhelybe, amelyben Finánczy Ernő egyetemi előadásai készülnek.

Még egy adatot jegyzek fel a tanár szellemi alkatához. Előadásai közben többször olvas fel egy-egy találó adatot diákkori olvasmányaiból, jegyzeteiből. Finánczy Ernő a tanuló kiérezte, amit mint tanár kiéreztet. A szellem fejlődése és alkotásai iránt való érdeklődés kezdettől fogva komoly élménye, ez az élmény vibrált a fiatal középiskolai tanár ambíciójában, ez öltött testet a tudós egyetemi tanár munkásságában.

Kisparti János.

FINÁCZY ERNŐ MINT TANÁR.

Sokszor rámutattak már arra a különbségre, amely a tudós és a tanár magatartása közt nyilvánul. Bár a kutatás és a közlés formái lényegükben egyaránt bizonyos értékek szeretetéből fakadnak, a kettő mégsem esik szükségképen össze. A tudós ethosát az igazság szolgálata jellemzi. Tárgyilagosság, az egyéni hajlamokon való uralkodás, módszeresség és feltétlen igazságosság teszi felismerhetővé. Ezért a tudós magatartása tulajdonképen mindenkor arisztokratikus és individuális: nem az együttérzés vagy a szociális kölcsönösség tudata, hanem egyedül az igazság általános érvényessége hozza őt szellemi közösségbe másokkal. Innen ennek a magatartásnak az az állandó veszélye, hogy esoterikussá válik, hogy olyan élményeken alapszik és olyan kifejezésekben települ meg, amelyek a beavatottak egy kicsiny körén kívül megközelíthetetlenek. Ezzel szemben a tanári hivatás a személyes hatáskifejtés pathosából születik, az adakozás örömében él és az érzület vagy a meggyőződés közösségére törekszik. Ez adja mindenesetre a tanári magatartás plasztikusabb jellegét. Minthogy kevésbbé az igazság tárgyi fennállása, mint inkább az élet organikus törvényszerűsége után igazodik, azért sokkal kevésbbé egyoldalú és speciális irányú, mint a tudós amor intellectualisa. A tanár mindig egyéniségének teljességéből hat egy másik élet teljességére. Még a tudományos eredmények puszta közlésénél is alapjában

ébreszteni, fogékonnyá tenni, lelkesíteni törekszik, tehát tevékenysége nemcsak az értelemre, hanem az egész emberre irányul. Megértés, türelem, tapintat, szellemi hajlékonyság és főképen a más lelkiség iránt táplált jóakarat ezért a tanári magatartás jellemző erényei. Ezek teszik egyedül érthetővé azt a sajátos, az összes sympathetikus kapcsolatok közt is egészen magábanálló viszonyt, amely tanár és tanítvány közt a ráhatás és befogadás, az erkölcsi felelősség és a függés jegyében alakul ki. De ebben rejlik egyúttal ennek a magatartásnak veszélye is, amennyiben az alakítás vágya elragadhatja s így a személyes ráhatás agitatórikus jelleget ölt és a tanár a maga egyéniségének képére és hasonlatosságára törekszik a tanítvány egyéniségét formálni.

Fináczy Ernőt, a tanárt talán leginkább az jellemzi, hogy a tanári magatartást mindenkor a tudós magatartásának rendeli alá, a nélkül azonban, hogy ezzel egyéniségének szuggesztív ereje eltörpülne, vagy személyes hitvallásának élan-ja kifejezés nélkül maradna. Ennek következtében a tudós *tárgyilagossága* normálja tanári működését is. Kérlelhetetlen igazságszeretetével, amely meggyőződésének őszinte kimondására készteti még akkor is, ha ez esetleg nem kellemes vagy kedvező, nem tűr meg soha olyan megoldást, amely pusztán látszatos vagy kellően végig nem gondolt. Viszont ahol problémát lát, ott azt mindig becsületesen megvallja, számot adva a komplikációkról, amelyek az állásfoglalást megnehezítik és a saját véleményének módosításától sem retten vissza, ha kutatásának eredményei éppenséggel erre indítják. Szigorú módszeressége, amely csak ott állapodik meg, ahol valamit kellően igazolva lát, elsősorban módszeres gondolkodást kíván hallgatóitól is. Akik a szellemi röppentyűket, a szeszélyes és meglepő fordulatokat kedvelik, azok Fináczy előadásain bizonyára kielégítetlenek maradtak, viszont ő maga sem tartott soha igényt ezek tetszésére. Az érvelések logikus és meggyőző erejét mindig fölébe helyezte a tetszés- vagy nemtetszés-nyilvánításoknak és fantáziáját mindenkor az igazság tárgyi fennállása diszciplinálta.

Mindamellett ez az objektivitás Fináczynál mégsem hat soha ridegen, úgyszólván személytelenül, hanem egyéni életformáján keresztül nyer színt és életet. Szubjektivitása főleg két irányban érvényesül: példaadó erkölcsi magatartásában és mondanivalójának művészi formáltságában. Amit mond, az mindig benső élménye és meggyőződése, és amit tesz, azzal sohasem cáfol rá arra, amit hirdet. Erkölcsi felfogásának ez a komolysága személyes hatásának legfőbb forrása. Jellemének csorbítatlan egységében egyéniségének teljessége nyilatkozik meg; rajta keresztül érzi a hallgató Fináczy mély tudományosságát is szilárd és irányító értéknek, amelyre nyugodtan rábízhatja magát. Kötelességtudatával, amellyel mindig önmagától követelt legtöbbet, bizonnyal éppannyira nevelőleg hatott tanítványaira, mint tudós munkássága tárgyilagosságával.

A mindennapi munka szeretetével, amellyel a kicsinyt és jelentéktelennek látszót sem veti meg, kétségkívül éppúgy követésre ösztönzött, mint kutatása módszerességével, amelyet nagy eszmények szolgálatában alkalmazott. S ez a lelkiismeretessége részben egyik forrása nagy kifejezőkészségének is. Előadásait mindig a legalaposabb gonddal dolgozza ki, az arányos és áttekinthető szerkesztésnek nagy mestere, minden részletet a maga helyén tárgyal, a tárgyi nehézségek elől nem tér ki, azonban szereti a világos, szinte axiomatikusan ható kifejezésmódot. Előadásaiban soha sincs helye részlet vagy elkalandozás; a merőben ötletszerűnek esküdt ellensége. És mégis: akár elvontságok körében időzik, akár a történet elmult századait idézi, tárgyalásából az élet fuvalma csap meg, mert árnyalatokban gazdag és simulékony nyelv hordozza. Kifejezőkészségének másik, kétségkívül gazdagabb forrása ez a veleszületett művészi érzéke. Nem hiába nőttek ki legszebb könyvei ezekből az egyetemi előadásokból: itt tette próbára, nem a tartalmukat, — mert erre nem volt szüksége, — de megszövegezésük indító erejét. Aki hallhatta őt, amikor az oktatás lélekművelő hatását elemezte, vagy amikor a Cortegiano művelődési eszményének a renaissance fiatal, dionysosi mámora után már lehiggadt, megtisztult szép humanitását fejtegette, az ezekről az órákról bizonnyal feledhetetlen benyomást őrzött meg lelkében. Ezekben az előadásokban mindig megérzik a maga is humanista lélek lelkesedése, amelyet a tudós tárgyilagossága mögé rejt, amellyel azonban akaratlanul is mindig magával ragad. S ezzel a szerencsés adottságával Finánczynak mindenkor sikerült elkerülnie mind a tudós, mind a tanár életformájának szélsőségeit. Előadásában éppoly kevéssé válik esoterikussá, céhbelien szakszerűvé, még akkor sem, ha a legfáradságosabb részletkutatás eredményeit tárja is fel, mint ahogy másfelől mindig távol áll attól, aminek csak a leghalványabban is agitatórikus jellege lehet, — ott is, ahol a legszemélyesebb meggyőződésének ad kifejezést. Man merkt die Absicht und wird dabei verstimmt, — Goethének ez a maximája kedvelt idézete. Didaktikai tapintata mindenkor megóvja őt a túlságos elvontságtól, viszont a tudós óvatosságával és körültekintésével jár el ott, ahol hatást akar gyakorolni.

Ebből folyik Finánczy tanári magatartásának egy másik, objektivitásánál nem kevésbbé jellemző vonása is, s ez: nagyfokú *loyalitása*. Finánczy sohasem tartja magát az igazság egyedüli, csalhatatlan birtokosának. Tartózkodó ugyan idegen vélemények recepciójánál, de előzékenyen meghallgat minden véleményt és sohasem kíván senkit a maga véleményével stigmatizálni. Ezért, amikor előadásaiban is előszeretettel a tényeket beszélteti, a forrásokat szólaltatja meg, ez nemcsak módszerességéből folyik, de vele a méltányosság kívánalmának is eleget óhajt tenni, szóhoz engedve a legkülönbözőbb álláspontokat és nem hallgatva el semmit, ami a kultúra elágazódá-

sában valaha érvényesült vagy a jelenben érvényesülni törekszik. Ez a méltányosság jellemzi akkor is, ha tudományosan állást kell foglalnia eszmékkel vagy jelszavakkal szemben: mindig az immanens kritika álláspontjáról ítélkezik, sohasem előítéletek alapján. Tiszteletreméltó meggyőződése, hogy a tudósnak, amennyiben tanár is egyben, a megállapítás és a méltatás a legfőbb feladata: bármiféle jelszó-demagógia nem a katedrára való. Ez magyarázza állásfoglalását korunk számos pedagógiai jelszavával szemben, amiben őt nem egyszer félreértették: nem az életjogosultságukat vonta kétségbe, de fellépésük illoyális voltát ítélte tudománytalannak.

Ez a loyalitás jellemzi Fináczyt a hallgatóságával való személyes érintkezésben is. Gyakran mondták róla, hogy zárkózott, de mindenki tudta, hogy hozzáférhető. A becsületes munka volt kezdettől fogva az út, amely közelébe vezetett. De ahol a legcsekélyebb őszinte érdeklődést látta, ott mindig készen állt tanáccsal és tettel, útbaigazítással és támogatással. Természetszerűen a közös szemináriumi munka adott erre leginkább alkalmat, de minden hallgatója tudja róla, hogy ezen kívül is nála bármikor nyílt ajtókra talál. De ilyen alkalommal sem beszél rá soha és nem igyekszik meggyőzni, csak tájékoztat, lehetőségeket jelez s a döntést mindig az egyéni lelkiismeretre bízza. Loyális tehát itt is, mert megért és szívesen segít arra, hogy valaki önmagára találjon.

Van azonban Fináczynak, a tanárnak még egy további jellemvonása is, amely hatását érthetővé teszi, t. i. állandó *fejlődésképessége*. Szellemi irányának, szemlélésmódjának azonossága mellett is nemcsak éber figyelemmel kíséri, ami körülötte folyik, nemcsak számontartja a kutatás legújabb eredményeit, de amennyiben kritikai rostáján átjutottak, asszimilálja őket és él velük. Sohasem tartja magát késznek, befejezettnek, akinek a világ már nem mondhat semmi újat, hanem mindig tanul és mindig tágítja szempontjait: haec praecipua eruditio, quod discere volebat. Ez magyarázza, hogy mindig újból átdolgozza előadásait s hogy a legkisebb részletkérdésben is mindig lépést tart a tudomány haladásával. Ebben is igazi humanista szellem, aki a tudásban sem lezárt, úgyszólván holt tőkét lát, hanem inkább készséget, erőt, amely ezzel a tőkével élni és mozogni képes. Ezért tud valóban mindig adni ebből a tőkéből, gazdag kézzel és mégis a nélkül, hogy kimerítené.

Fináczy, a tanár, három évtizedes működése után válni készül katedrájától, hogy ezután tisztán a tudósnak adjon helyet magában. Akik közelről ismerik őt, nehezen tudják elképzelni a katedrája nélkül és a katedrát nélküle. Egyet azonban bizonyosan érez mindenki: mint ahogy Fináczyban, a tanárban mindig a tudós életformája volt a mértékadó, úgy viszont a tudós sem fogja elnyomni benne soha a tanárt. A tudós, aki tanít és a tanár, aki kutat, benne harmónikus egységben fejlődtek és élnek, és ezt az egységet nem fogja

megbontani bármily elhatározó jelentőségű külső esemény. Legszebb művei egyénisége e szerves egységének köszönik létüket. Ezért, ha katedrájától meg is válik, ha közönsége a jövőben meg is szűkül, tanítani mindig fog, azzal, amit eddig alkotott és amit még a jövőben alkotni fog.

PROHÁSZKA LAJOS.

FINÁCZY ERNŐ AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI TANÁCSBAN.

Finánczy már 1896 előtt, vagyis az Országos Közoktatási Tanács régi szervezetének kereteiben, mint a középiskolai szakosztály hivatalos előadója, élénk részt vett a Tanács munkásságában s e közben szerette meg ezt a testületet annyira, hogy később gyéren kimért szabad idejéből is mindenkor szívesen áldozott lelke e nemes hajlandóságának. A Tanács reorganizációja után mint a Tanácshoz kirendelt miniszteri tisztviselővel az állandó bizottság 1898. évi január 11-én tartott ülésének jegyzőkönyvében találkozunk nevével először. Megválván a minisztériumban viselt állásától s az egyetemre kerülvén, a Tanács nem nélkülözheti tudományát, szakértelmét, ember- és ügyismeretét, csakhamar az előadótanácsosok sorába lép, s mint ilyen 1901 november 9-től kezdve sűrűn szerepel az ülések jegyzőkönyveiben. Az állandó bizottság üléseinek legszorgalmasabb látogatója s a Tanács munkálkodásának legbuzgóbb támogatója volt, aki minden oly munkában szívesen részt vett, amelyre szakértelménél fogva felkéretett. Nagy része volt a gimnáziumi utasítások, az érettségi vizsgálati szabályzat, a reáliskolai latin tanításra vonatkozó intézkedések, a polgári leányiskolai tanterv és utasítás, a reáliskolai tantervi utasítás elkészítésében, és munkakedvét, buzgóságát nem apasztotta az a tudat sem, hogy sokszor a minisztériumi ad acta ügycsomó számára dolgozik; mert mindig a közérdeket látta maga előtt, s ennek minden más érdeket mindenkor alárendelt.

Beöthy Zsoltnak 1904 nyarán történt lemondása után Lukács György kultuszminiszter felkérésére elvállalta a Tanács alelnöki állását és 1905 március 19-én tartotta mint ilyen székfoglalóját. Ebből a következőket idézem: „Az állást nem kereste, s bár egész életét a közoktatásügynek szentelte, s a nagy munkával és felelősséggel járó feladatok elől sohasem tért ki, a vallás- és közoktatásügyi miniszter úr kezdeményezéséből neki felajánlott alelnöki tisztet mégsem merte volna elfogadni, ha nem remélte volna, hogy az állandó bizottság támaszára biztosan számíthat, s ha nem tudta volna, hogy az állandó bizottság oly férfiakból alakult meg, akik a hazai tudomány és tanügy első munkásai, s akik oly szellemi tőkét képviselnek, amely

egymagában is biztosítéka a sikeres munkásságnak. Tudja, hogy az állandó bizottság tagjai áldozatot hoznak a közoktatásügynek a Tanácsban kifejtett munkásságukkal, de kéri őket, hogy tegyék meg ezt a jövőben is, s tőle ne vonják meg bizalmukat és segítségüket. A Tanácsot mindig fontos intézménynek tartotta, mert a közvéleményben, a minisztériumban is voltak ellenkező hangok, melyekkel sohasem habozott szembeszállani. Egy ilyen legfelső, nagy tekintélyű véleményező testületre, amely a közoktatásügyi kormány országos intézményeinek útjait egyengesse s kezdeményezési jogánál fogva a minisztert a felmerülő hiányokról és szükségletekről tájékoztassa, mindenkor szükség van. Ennek a rendeltetésnek a Tanács meg is felelt."

Ezekben a szavakban is megpendülnek egynémely gondolatok, melyek közelebbről az intézményt érdeklik s amelyekkel utóbb kissé behatóbban óhajtok foglalkozni. Egyelőre az 1896. év előtti időkből csak annyit jegyzek fel, hogy akkor a Tanácsot főleg a hivatalos tankönyvbírálás ügye foglalta le, s vajmi kevés alkalma nyílt országos jelentőségű szervezési munkálatokra. Ezért, amikor Wlassics Gyula miniszter a Tanács reorganizálását határozta el, az volt minden belátásos tényező vezérgondolata, hogy a Tanácsot a tankönyvbírálat nyűgétől meg kell szabadítani. Így keletkezett a Tanácsnak az 1895. évi 2828. eln. sz. alatt kiadott Szabályzata, ő felségének, néhai I. Ferenc Józsefnek 1895 november 8-án kelt legfelsőbb elhatározása alapján. Ennek a Szabályzatnak 8. §-a alapján a Tanács üléseiben részt vesznek a vallás- és közoktatásügyi miniszter által kirendelt tisztviselők is, kik az állandó bizottság (plenum) és a szakbizottságok üléseire a szükséghez képest meghivatnak, a tanácskozásokban részt vehetnek, a szükséges felvilágosításokat megadják, de szavazati joggal nem bírnak.

Jegyzőkönyveink tanusága szerint Finászy Ernő ebben a minőségben igen rezerváltan viselkedett s csakis felvilágosítólag szólalt fel olyan ügyekben, amelyek szorosan hivatali hatáskörébe tartoztak. Mikor azonban az 1901-ben kezdődő II. ciklus előadótanácsosainak sorába került, e testület vezető emberei közé emelkedett s a Tanács minden munkájában tevékeny és irányító jellegű részt vett. Az üléseket igen szorgalmasan látogatta, amit az állandó bizottság 12 tagjának nem éppen mindegyikéről lehet elmondani, számos fontos szakbizottságnak (középiskolai, polgári iskolai stb.) részben elnöke, részben tagja volt és számos ügynek hivatott előadója az állandó bizottságban.

Összes munkálatai (gimnáziumi és reáliskolai tantervi utasítások, polgári leányiskolai tanterv, érettségi vizsgálati szabályzat stb.) kiváló szabatos, körültekintő, megbízható és későbbi időknek is tanulságára szolgáló művek.

1905-ben Lukács György miniszter elnöklete alatt nagyrészt a Tanács tagjaiból összeállított s a középiskolai tanügynek, valamint a közéletnek kitűnőségeivel kiegészített tanács-

kozmány foglalkozott a középiskolai reform kérdésével, s ezen Finácz y Ernő szerepelt mint előadó. Reformtervezete nem került a megvalósulás stádiumába, de az értekezletet igen tanulságos eszmecserére késztette, mely e kérdés minden későbbi tárgyalása alkalmával figyelembe fog vétetni.

Az a munka, amelyet a Tanács tagjai és szakértői a kérdések előkészítése és elintézése körül a Tanács kebelében kifejtettek, már azért is a közérdeknek hozott áldozat, mert nem folyik le a nyilvánosság színe előtt. Ha egy-egy szervezeti munkálatot a miniszter kiad (gimnáziumi utasítás, reáliskolai utasítás, érettségi vizsgálati szabályzat, elemi népiskolai tanterv, polgári leányiskolai tanterv és utasítás stb.), az a munkálat az illető miniszter nevéhez kapcsolódik, s ritka ember tudja, ki volt valódi szerzőjük, létrehozójuk. A Tanács részére dolgozni körülbelül annyit jelent, mint a nagy nyilvánosság háta mögött dolgozni, amivel bizonyos előnyökről való lemondás jár. Ez a félrevonulás azonban mellőzhetetlen, mert hiszen a Tanács plenumán keresztülment munkálatokért nem az egyes ember felelős, hanem a Tanács alelnöke és egyetemlegesen maga az egész Tanács. Ebben áll az Országos Közoktatási Tanács valódi jelentősége, melynél fogva az a felelős minisztert is megvédi a különböző oldalak felől várható és bizton bekövetkező támadások ellen. A nyilvánosság elől való ezt az elzárkózást Finácz y Ernő mint jól fegyelmezett adminisztrátor teljes szigorúsággal gyakorolta. Minden olyan kísérlet, mely a Tanács aktáiba való betekintést célozta, ellenállásán megtört.

Ha Finácz y Ernőnek, mint az Országos Közoktatási Tanács alelnökének a Tanácsban kifejtett munkásságáról tiszta képet akarnánk alkotni, akkor kissé részletesebben végig kellene tekintenünk a Tanácsnak az 1907—1919. évek közt kifejtett munkásságán. Az 1905—1907. évek munkája az elődtől visszamaradt ügyek befejezése volt s így nem tisztán az ő érdeme, bár sok része volt azokban is. Ebben az utolsó 12 évben azonban ő volt a felelős minden, a Tanács előtt megfordult ügy elintézéséért. Szem előtt kell tartanunk azt is, hogy minden szervezeti munkálat nemcsak a végső stádiumban, tehát akkor, amikor az állandó bizottság elé került, fordult meg a kezén és részesült irányító közreműködésében, hanem rendszerint már az előkészítés stádiumában is, amennyiben a fontosabb munkálatokkal megbízott szakbizottságokat a legtöbb esetben maga vezette.

Az Országos Közoktatási Tanács Finácz y Ernő ügyvezetése idejében erősen dolgozott, talán nagyobb intenzitással, mint megelőzőleg bármikor. A kimagasló ügyek közé sorolhatók a szabadoktatás országos szervezete és a középiskolai rendtartás revíziója, a koedukáció kérdése, a tanítóképző-intézeti összes munkálatok, a polgári iskolák rendtartása, a középiskolai magyar fogalmazástanítás ügye, a polgári leányiskolák tanterve és utasítása, a (régibb) felsőbb leányiskolai tanterv és utasítás, a középiskolai reform és a vele kapcsolatos tantervek, a polgári iskolák re-

formja és tanterve, a testi nevelés kérdései, az állami elemi iskolák állapotával kapcsolatos népiskolai reformprogramm, a tankönyvbírálat ügye stb. Ha a Tanács az utóbbi 12 évben ezeken kívül semmi egyebet sem végzett volna, akkor is bőven megfelelt volna hivatásának és feladatának. E munkálatok legtöbbje Fináczy Ernő elnöklete alatt készíttetett elő s az állandó bizottságban is az ő elnöklete alatt intéztetett el. Aki ismeri a Tanács tárgyalásait, méltányolni tudja azt az önfeláldozást, amelyet ez az elnöki tevékenység jelent. Óriási ember- és ügyismeret kell ehhez és végtelen türelem, melyet a legheterogénebb egyéni nézetek sem képesek sodrából kihozni. Tömérdek aktát, nyomtatványt kell gondosan végigolvasni, mindent emlékezetben kell tartani, mert különben a tárgyalás szertefolyik s nem jut el a kívánatos végső eredményig. Márpedig ehhez az eredményhez Fináczy Ernő elnökösködése idejében mindig eljutott. Nincs a Tanácsnak egyetlenegy munkálata sem, mely rossz és elvetendő volna, s ha a legtöbb nem került is a megvalósítás stádiumába, arról nem a Tanács tehet, hanem a körülmények változása. Megtörtént egyes esetekben, hogy a Tanács munkálatát félretették s valamely szakértővel készíttettek új tervezetet. Ez az eljárás még abban az esetben is károsnak bizonyult, ha az így készült tervezet egy ad hoc bizottság elé vitetett, még inkább pedig akkor, ha ennek mellőzésével került gyakorlati kivitelre.

A tanácskozások vezetésében és irányításában Fináczy Ernő mintaszerű volt. Előzékenysége, türelme a Tanács körében közmondásossá vált. Ügyismerete, áttekintése frappáns. A legellentétesebb álláspontok közt is biztosan eligazodott s mindig megtalálta a kivezető utat, mely jogos érdekeket nem sértett, az ügyet pedig előbbre vitte. De e mellett mindenkor tiszteletben tartotta azt, ami a multban becsesnek, hasznavehetőnek mutatkozott és sohasem engedte magát tetszetős jelszavakkal elragadtatni, valamint sohasem állt vakon a mindenkori miniszter álláspontjára. Ebben állott az ő konzervativizmusa, ebben állott a vezetése alatt működött Tanács „vaskalaposság a". Ez pedig tiszteletreméltó és szakszerű tulajdonsága minden olyan testületnek, amely az egész országnak, egy élni akaró nemzetnek érdekeit védi; de legkivált az olyan testületnek, mely egy nemzet ifjúságának neveltetéséről, taníttatásáról van hivatva véleményt nyilvánítani s ezekben az ügyekben irányítólag közreműködni.

Az októberi forradalom mély aggodalmakat keltett Fináczy lelkében, s bármennyire szerette is a tanügyet és a Tanácsot, melynek körében magát mindig jól érezte, mely — saját bevallása szerint — neki mindig csak ösztönzést, új munkára való buzdítást jelentett, ahová más munkakörből szórakozni tért, úgy találta, hogy az új időkbe magát beleélni nem tudja, az új törekvésekkel magát azonosítani nem képes, hosszas tapasztalatokból leszűrődött álláspontját elhagyni és ellenkező nézete-

ket vallani nem tud és nem is akar, ennélfogva 1918 december 31-én lemondó levelet intézett Lovászy Márton miniszterhez, melyben elfoglaltságára és tudományos munkásságának terveire való hivatkozással az alelnöki tisztről lemondott. A lemondást a minisztertanács 1919. évi január 18-án tartott ülésében elfogadta, s Fináczy Ernőt felkérte, hogy az állás betöltéséig a folyó ügyeket tovább vezesse.

Remélte, hogy visszavonulhat katedrájára és íróasztalához. Ebben a reménységben is — legalább egy időre — csalatkozott, mert a vörös rémuralom mindkettőtől megfosztotta.

A rémuralom napjait mindketten a legnagyobb visszavonultságban, állandóan felzaklatott kedélyben egymásnak panaszkodva s a haza sorsán kétségbeesve töltöttük el. Csudálkoztunk erőseknek vélt jellemek megtántorodásán és undorral szemléltük a történtek nemzetrontó pusztításait. A népbiztosság nem vett tudomást az Országos Közoktatási Tanácsról, azt hitte, hogy azt már régen „felrúgták". Pedig a Tanács, ha nem működött is, fennállott s megmaradt minden berendezésével, megbecsülhetetlen tanügytörténelmi emlékeivel, túlélte a rémuralmat s egy jobb, boldogabb jövőt remélt. Erős mindnyájunknak hite, hogy ennek a jobb és boldogabb jövőnek előbb-utóbb be kell következnie. Lehet, hogy ezeket az időket mi öregebbek már nem érjük meg, de hiszünk benne, törhetetlenül reméljük és lelkünk minden erejével sóvárogva várjuk. Hiszen oly sokat kellene éppen a tanügy terén jóvá tenni, annyi mindenfélét újraszervezni!

Adja a magyarok Istene, hogy ezek a jobb idők mielőbb elérkezzenek.

† Bozóky Endre.

FINÁCZY ERNŐ MINT A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG ELNÖKE.

Az 1904. év január hó 30-án választották meg Fináczy Ernőt a Magyar Paedagogiai Társaság elnökévé. Azóta hosszú idő telt el és nagyot változott a világ, de Fináczy Ernő egész elnöksége alatt nem változott; maradt, aki volt: világos fejű, derűs és megzavarhatatlan lelkű, kristálytiszta világnézetű tudós, akit e tudományos egyesület élén való munkásságában tudományos meggyőződése oly biztonsággal és egyenességgel vezetett, mintha a Gondviselés e szerény nevű, de nagyjelentőségű egyesület tudományos munkásságának vezetésére ezt a derűs lelkü professzort egyenesen kijelölte volna. A Társaság tagjai pedig huszonegy éven keresztül az összes tisztújító gyűléseken egy szívvel-lélekkel nyilatkoztak meg mellette és igazolták ezt a küldetését.

Fináczy Ernő egyesületi elnöki működése különösen azért fontos, mert ő mindjárt, mint első elnöki beköszöntőjének kere-

tében, úgy később is elnöki megnyitóiban, de az egyesületi élet vezetésében, a tudományos viták során kifejezésre juttatott és mindig ellentmondás nélkül elfogadott, sőt követett irányításaiban is bölcsen és helyesen ítélte és állapította meg ama határokat, melyeken belül a társadalmi fejlődés új irányainak, új formáinak, új fokozatainak a pedagógiai tudománnyal szemben jogos igényei lehetnek. E tekintetben álljon itt az az állásfoglalás, amelyet 1904. évi január 30-án tett Finászy Ernő, midőn mint újonnan megválasztott elnök az elnöki széket elfoglalta (Magyar Paedagogia, XIII., 127—8. l.):

„Egy pedagógiai társaságnak épp ma igen nagy fontossága van a keletkezőben levő új irányokkal és törekvésekkel szemben. A Társaság érdemes feladatot végezhet, midőn egyfelől ezen új irányok beható méltatásával utat nyit a jogosult haladásnak a hazai pedagógiai köztudatban is, de másfelől a nemes értelemben vett konzervativizmus egy nemével kegyeletes őre igyekszik lenni annak a nagy gondolatmunkának, melyet a pedagógiai elmélkedés klasszikusai megalkottak, például a szociálpedagógiai törekvéseknek, melyek éppen nem állanak oly éles ellentétben régibb, úgynevezett individualista elmélkedők rendszereivel, mint sokan állítják. De nemcsak elméleti kérdések tartoznak a Társaság munkássága körébe, hanem a tanügy fejlődésében felmerülő, aktualitás jellegével bíró elvi kérdések is. Mint a multban, úgy ezentúl is nagy figyelmet kell ily kérdésekre fordítani."

Ez az elnöki beköszöntő azonban nemcsak állásfoglalás volt a fent megjelölt értelemben, de egyben komoly figyelmeztetés is volt arra nézve, hogy a kérdéses határok között igen nagy óvatossággal kell mozogni; állásfoglalás volt arra nézve, hogy beható méltatás, tehát beható kritika alá kell venni azt, hogy mely lépések megtételét lehet jogosult haladásnak tekinteni. Egyébként ezt az óvatosságot ő szokott világos és szerencsés, mert mindig plasztikus megállapításaival „nemes értelemben vett konzervativizmusnak" nevezi el.

De ezt a világos határkijelölést minden munkájában, beszédében, írásában élénken és világosan s mindig céltudatosan kifejezésre is juttatta. Ezt tette elnöki megnyitóiban, amelyek egyben a magyar pedagógiai tudományos irodalomnak gyöngyei s amelyek a Magyar Paedagogiában megjelentek; ezt tette azokban a cikkekben, melyeket mint e lap szerkesztője és munkatársa írt.

Amikor *A nevelés fogalmáról* szólva (Magyar Paedagogia, 1917-i évf., 6—7. sz., 308. l.) azt mondja: „Nevelésnek csak az a tevékenység nevezhető, mely az egész emberre irányul; mely az egész embert s nem egyik vagy másik részét nézi", — vagy amidőn ugyanitt azt mondja: „Nem nevezhető nevelésnek az az eljárás, mely csak az akaratnak, vagy csak az értelemnek, vagy csak az érzelemnek fejlesztésére törekszik", vagy mikor ugyanott azt jelenti ki, hogy: „A gyermeket pszichofizikai egy-

ségnek kell felfogni", e kijelentéseit mindmegannyi, a fentebb hangoztatott határmegállapításra vonatkozó állásfoglalásoknak is kell tekinteni, amit ő maga bizonyít azzal a kiegészítő további nyilatkozatával, hogy: „Nemcsak azt várjuk a neveléstől, hogy az egész emberre irányuljon, hanem azt is, hogy az egyetemes emberihez igazodjék". E kijelentéseivel aztán szinte kimeríti a modern követeléseknek a pedagógiai tudományban elérhető határait. E határmegállapítást szolgálja még világosan az a tétel is, melyet ugyanott a 310. lapon megállapít: „A nevelés, mint tökéletesítés, mind az egyénre, mind a társas közösségre értendő. A nevelő tevékenységnek az egyént, mint ilyet, tökéletesíteni kell, hogy emberi méltóságát megvalósítsa, — a társadalmat: hogy az emberiség erkölcsi haladását biztosítsa".

A pedagógia mint tudomány tehát nemcsak az egyén, hanem a társadalom tökéletesítésének, sőt e kettő kölcsönhatásának nézőpontjából is művelendő.

Mikor 1916-ban *Szakoktatásunkról* értekezik, az elnök álláspontjának ad kifejezést, mikor a többek közt ezt mondja. „Az iparoktatásra s általában a középfokú szakoktatásra nézve még egy elvi követelményt kell hangsúlyoznia közműveltségünk figyelmes szemlélőjének: azt, hogy bármennyire specializálódjék és differenciálódjék az oktatásnak ez a neme és foka, sohasem szabad teljesen elszakadnia a közműveltség egészétől; a tanulónak nem szabad elvesztenie az összefüggést a nemzet szellemi életével" (M. P. 1916. 453. l.). Ebben a kijelentésben is megtaláljuk azt a fentebb hangsúlyozott világos határmegállapítást.

Ne feledjük, hogy Finácz Ernő eme megnyilatkozásai újabb keletűek. Éppen ezért két szempontból fontosak; egyfelől mert az ő elvhűségét dokumentálják eredeti elnöki álláspontjához, másfelől mert abból a korból valók, amikor a társadalmi irányzatok már igen hangos szóval és nagy hevességgel ostromolni kezdték a pedagógiai tudományt túlzott követeléseikkel. De ez az álláspont nála megszakítatlan folytonosságban és állandóan kifejezésre jutott.

Ugyanezt a határkijelölést látom én végigvonulni abban az elnöki megnyitóban is, melyet a Társaság 1910. évi közgyűlésén *Az iskola feladata az erkölcsi nevelésben* címmel tartott, melyben az akaratnevelésről, a szoktatás jelentőségéről, az oktatásnak az erkölcsi jó megismerése és megérzése körüli szerepéről, a vallásoktatás jelentőségéről részletesen szól.

Mint az egyesület elnöke maga nemcsak ezekkel a világos helyzetjelölő tételeivel volt az egyesület kebelében irányadó a pedagógia művelésére, hanem a gyakorlati tanügyi reformkérdésekben is elnöki megnyitóival, felszólalásaival, javaslataival egyenesen irányokat, sőt konkrét feladatokat jelölt meg: egész sorozatos irodalmi munkákat és tudományos vitákat provokált és indított el, melyeket nyugodt tudományos fölényével, mindenki által elismert nagy tudásával mindvégig irányítani is tudott.

Nem utalok itt másra, csak *Az iskolai felügyeletről* szóló 1915. évi előadására, melyben a felügyeletet tárgyilagosan bírálva, sok jó gondolatot vitt be a kérdés elméleti és gyakorlati kezelésébe. *Tanügyi reformok* című dolgozatában pedig (Magyar Paedagogia, 1917, 9. sz.) főleg a polgári iskolai reform kérdésében jelölt ki helyes álláspontokat. 1912-ben *A latin nyelv tanításáról* szólván, tiszta klasszikus felfogását egyezteti a helyes didaktikai és pedagógiai szempontokkal.

Mint elnök, világosan és megtántoríthatatlanul a vallás-erkölcsi és nemzeti gondolat alapjára helyezkedik. Előbbit jól megalapozza *Az iskola feladata az erkölcsi nevelésben* című fennebb is hivatkozott elnöki megnyitójában, ahol részletesen foglalkozik a vallásoktatással s kimondja, hogy „...én és velem együtt nagyon sokan a legkomolyabban óhajtjuk és akarjuk, hogy gyermekeinkben igaz és őszinte vallásosság verjen gyökeret, mert azt tartjuk, hogy az apáinktól átvett vallási javak is értékes kultúrjavak, mert a hit ereje nélkül nem akarjuk gyermekeinket kibocsátani az élet hullámzó tengerére..." A nemzeti gondolatot klasszikus tisztasággal fejtegeti *Arany Jánosról* 1917-ben tartott elnöki megnyitójában.

De Finászy Ernő nem elégedett meg ezzel, hanem változatlan elvei mellett a kultúrpolitikai kérdésekben is világosan kifejtette a nemzeti kultúra alapján álló tiszta felfogását, amint erre példa *Népoktatásunk alaptörvénye* című elnöki megnyitója. (Magyar Paedagogia, 1918, 65—75. l.)

Nagy érdeme Finászy Ernőnek, hogy mint elnök, a nélkül, hogy legkevésbbé is terrorizálta volna a Társaság tagjainak felfogását, a Társaság tevékenységének tisztán és szigorúan tudományos jellegét minden ellenkező irányú külső kísérlettel szemben is megőrizte, megvédte; a Társaságban még azokat az elvi vitákat is letompította, melyekben a szélsőséges világnézet csak megkísérelte a politikai ízű és célzatú pedagógiát, mint tudományt becsempészni. Ez az eljárása biztosította eleve azt is, hogy a Paedagogiai Társaságnak, mint tudós társaságnak, munkássága a maga egészében mindenkor a nemzeti gondolat alapján, tisztán tudományos és eszményi álláspontón állott. E tekintetben azt mondhatnók, nem ismert tréfát és az ellenkező törekvések leszerelésére mindig bátran és jól megtalálta a kellő hangot.

Elnöki modorában, bár mindig lekötelezően és megzavarhatatlan nyugalommal és higgadtsággal járt el, tiszteletet parancsoló öntudatossággal szólt, cselekedett, felvilágosított, ellentéteket simított el úgy, mint aki érzi az igazát, mint aki nagyon jól érti a dolgát és ezért a legkényesebb kérdésekben is feltűnő könnyedséggel és finom elegánciával, választékossággal tudott eligazítani és eligazodni.

Sokszor láttam Finászy Ernőt elnökölni a Magyar Paedagogiai Társaság ülésein, mikor vitákat rendezett és vezetett, mikor előadó volt; sokszor megállapítottam magamban, hogy

mint előadó és mint a viták anyagát összefoglaló elnök szinte egy és ugyanaz volt: a kérdéseket abszolút biztonsággal kezelő és áttekintő tudós, aki mindazokban a kérdésekben, melyek előtte és vezetése alatt a Paedagogiai Társaságban tárgyaltattak és megvitattattak, teljesen tisztán és e mellett önállóan látott, s mint elnök ezért képviselhette a Társasággal és annak érdekeivel szemben az abszolút lelkiismeretességet, de képviselhette egyúttal az abszolút méltóságot is, mert mint elnök kijelentéseiben nemcsak kiigazításra nem szorult, de a nézetek harcában elismert fórum gyanánt is jelentkezett. Ezért nem volt egész elnöksége alatt egyetlen olyan vitája sem a Társaságnak, mely valamely értékes konkrét eredménnyel ne végződött volna.

Szigorúan tárgyilagos volt akkor is, mikor a Társaság személyi ügyeiről kellett dönteni. Aggodalmaskodó gondossággal megvizsgálta mindig a társasági tagságra ajánlandók egyéniségét és munkásságát, és a kiválasztásban mindig az illető tényleges tudományos munkássága volt a döntő.

Finánczy Ernő mint elnök arra is gondot fordított, hogy a Társaság tagjai közül azok, akikre nézve ez lehetséges, társadalmilag is fenntartsák egymás között az érintkezést, hogy ezúton az érintkezés által a lelkek szabadon és fesztelenül megnyilatkozhassanak, ami nagyon sokszor a szigorúan tudományos ellentétek kiegyenlítését előkészíti, megkönnyíti, sőt lehetővé teszi. Ez okból létesítették a szombati összejöveteleket, amelyeken mindenkor Finánczy Ernő személyének varázsa volt az, ami a tagokat összegyüjtötte és egybekapcsolta.

S most végül egy kis statisztikát is kell adnom. Az 1904. évi január hó 30-ika óta 1924. évi június hó 30-ig a Magyar Paedagogiai Társaság 21 nagygyűlést, 116 felolvasó vagy vitaülést tartott. Ezek közül Finánczy Ernő elnökölt 18 nagygyűlésen és 95 felolvasó ülésen. Ezek a számok magukban is nagyértékű szellemi vagyont jelentenek a Magyar Paedagogiai Társaságra, s fényesen igazolják kiváló volt elnökének csudálatos ügyszeretetét és példaadó buzgóságát.

Mosdóssy Imre.

FINÁCZY ERNŐ MINT KLASSZIKUS FILOLÓGUS.

Finánczy első dolgozata *A horatiusi copula kihagyásáról* az EPhK. 1878-i évfolyamában jelent meg. Valami meglepő tudományos eredményt sem a tárgytól, sem az alig tizennyolcéves szerzőtől nem szabad várnunk. Jól ismeri a kérdés történetét, az anyagot igen pontosan összegyüjti, jól elrendezi s az anyag csoportosításának kérdésében talpraesetten védi a maga álláspontját egy hasonló tárgyú német értekezés szerzőjével szem-

FŐVÁROSI PEDAGOGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

ben. Becsületes, alapos kis dolgozat, a jól iskolázott kezdő első szárnypróbálgatása. A lelketlennek látszó aprólékos adatgyüjtést maga a szerző is „elég fáradságos" munkának találja, de azért friss önbizalommal elvégzi. Renan jóindulatú, mosolygós iróniával azt mondaná fiatal szerzőnkről, amit a német tudósokról általánosságban mondott: „il a le courage à s'ennuyer bravement". De a lelkiismeretesen összegyüjtött adatokon, a gondolkodó főt eláruló módszertani megfontolásokon túl van még valami említésre méltó a kis dolgozatban: egy megjegyzés, mely nem véletlenül csúszott ki a tollból, mert annál sokkal jellemzőbb. Fináczy nem szeretné, ha a jelentéktelennek látszó tárggyal való foglalkozást valaki szőrszálhasogatásnak bélyegezné: „...elismert tény az, hogy a tudomány gyakran nem a nagy, korszakot alkotó munkák által gazdagodik, hanem igenis a kisebb, évente százanként megjelenő értekezések által, melyek aztán substratumát képezik ama nagy és terjedelmes munkáknak." Ezt a dolgozatot pl. téglának szánta a latin történeti syntaxis épületéhez.

A tizennyolcéves Fináczy már tisztában van azzal, hogyan épül fel organikusan a tudomány rendszere. Nem szeretnék túlzásba esni, de az egész későbbi Fináczyt, a magyar tudományos élet büszkeségét, csírában benne találom ebben a pár lapra terjedő igénytelen értekezésben. Kitűnően ismeri az alapul szolgáló szöveget, figyelembe veszi mindazt, amit a tudományos kutatás addig csinált s az előzetes eredményt a sajátjával gazdagítva, egy magasabb egységbe beilleszti. Ez az utóbbi fontos és ritka tulajdonság. Minden becsülettel végzett kutatásnak megvan a maga értéke akkor is, ha a szerző nem lát tovább esetleg szűk térre korlátozott speciális területénél. De mennyivel hamarább, kanyargók nélkül közelíti meg célját az a tudomány, melynek munkásai azt a végcélt is ismerik, amitől a részletkutatások végső értéke függ. A hőskorát élő magyar klasszika filológiai irodalomnak a fiatal kezdő öntudatlanul olyan tanácsot adott, aminek elhanyagolása minden tudományos munkát messze eltávolít igazi céljainak megvalósításától. Ha nem tudjuk, hogy mit és miért kell csinálnunk, akkor fáradozásunk esetleg a céltalanság futóhomokjában elvész s legtöbbször — Penelope módjára — elölről kezdhetjük a munkát. S hogy ez a megjegyzés valóban nem véletlenül csúszott ki Fináczy tollából, annak kétségtelen bizonysága a Ribbeck-féle Ritschl-életrajznak az EPhK. 1879-i évfolyamában megjelent ismertetése. A 19 éves Fináczy tanul a „princeps philologorum" életéből, olyant tanul, amit már ösztönösen tudott s amit éppen ezért később egy pillanatra sem felejtett el: „Megtanuljuk belőle különösen azt, hogy Ritschl a philologia egyes tárgyaira központosított specializáló szelleme mellett sem veszté el sohasem szem elől azt a nagy, magasztos szempontot, mely a philologia fogalmával együtt jár"... Megtanulja „a class. philologia módszerének egész titkát: Orientirt sein im

Ganzen und selbstständig im Einzelnen, das ist die Summe aller methodologischen Rathschläge".

Fináczy további filológiai tárgyú értekezéseit, akár kutató jellegűek (mint pl. *Nepos hitelessége Cimon életrajzában, A görög nő az ó-korban, Sappho és Phaon* stb.), akár inkább ismertető természetűek *(Julianus császár élete és művei, Római költőnők, Pindaros élete és költészete)* legyenek is, a filológiai módszer titkának birtoklása emeli magasra az egykorú filológiai termelés jelentékeny része fölé. Ismeri a helyes kiindulópontot, becsületesen elvégzi a maga dolgát s — akár mondja, akár nem — tisztában van azzal, hová akar eljutni. Nagyszámú bírálatában éppen olyan szigorú másokkal, mint a saját munkáiban önmagával szemben s egyes alapvető elvek következetes hangsúlyozásával nagyban hozzájárult a hazai klasszika-filológia gyermekbetegségeinek kiirtásához.

Amint Fináczy a speciális problémákat a tudomány egésze szempontjából nézte, úgy a klasszika filológiát viszont a magyar művelődés egységébe akarta beilleszteni. Nem tekinti a klasszika filológiát a szakkörök magánügyének, hanem azt eleven erő gyanánt a nemzeti műveltség tökéletesítésének szolgálatába óhajtja állítani. Mély kultúrpolitikai meggyőződés ez, méltó Fináczyhoz, a későbbi nemzetnevelőhöz. Ebből az állásfoglalásból természetszerűleg következik Fináczynak két, sokszor hangoztatott követelménye: a művészi forma és a világirodalmi perspektíva.

Fináczy nem szereti azokat a filológusokat, kik „az irodalmi forma teljes megvetésével a céhszerűség nyelvével szeretnek élni". Ettől a céhszerűségtől a klasszika filológia expanzív erejét félti: hogyan lehetne ezzel az ókor iránt nemes érdeklődést kelteni, hogyan lehetne az irodalmilag művelt értelmiség lelki szükségleteit kielégíteni? Nem elég az, ha valaki igazat ír, írjon jól és szépen, plasztikus formában, kevés szóval sokat markoló stílben: „Jellemezni, kiemelni, összefoglalni, áttekinteni, szemléltetni — íme a stíl hatásának titka, melyre minden írónak, a philologusnak is törekednie kell, ha tárgyának igazán meg akarja nyerni a művelteket." — S amit Fináczy, a filológus követelt, az sok-sok évvel később a pedagógus Fináczy számára még mindig változatlanul érvényes. Egyik neveléstörténeti kötetének előszavában kijelenti, hogy „hazai viszonyaink közt a tudósnak arra is kell törekednie, hogy amit közzétesz, az egész nemzeti kultúrának s ne csak a szaktudománynak váljék javára". Csak mellékesen jegyzem meg, hogy Fináczy műfordításai ugyanezt a célt szolgálják.

Másik követelményével bizonyos fokig megelőzte korának általános felfogását. Csak a legutóbbi években tört magának mindig szélesebb és szélesebb utat az a felfogás, hogy az antik problémákat a modernen keresztül jobban megközelíthetjük s egyúttal korunkhoz közelebb hozhatjuk. Fináczy ezt már régen hirdette. Tagadja, hogy az antik irodalom remekeit modern

irodalmi műveltség hiányában valaki megérthetné. Így éppen azt nem foghatjuk fel, amiben a görög írók a modern irodalom szellemétől eltérnek. Magas szempontokat, egyoldalúságtól ment ítéletet csak az összehasonlítás biztosíthat. Hangsúlyozza, milyen káros az, ha a filológusok kasztszerűleg elkülönítik magukat, ha „anomáliának, szentségtörésnek bélyegeznek minden oly törekvést, mely általános irodalmi szempontokból igyekszik az ó-kori irodalmat is méltányolni... Mert az irodalom az emberiség szellemi fejlődésének facitja. E fejlődést pedig egészében ismerni kell. Nem elég annak egyik végét ismerni, a másikát nem". — Finánczynak Pindarosról írt cikksorozata széleskörű világirodalmi műveltségről tanuskodik. Követelményét magasabb fokon azonban először a pedagógia történetéről írt köteteiben valósította meg. Vajjon ha Finánczy bezárkózott volna fiatal korában a szakszerűség, a rosszul értelmezett tiszta szaktudás elefántcsonttornyába, megírhatta volna-e később a legszélesebb irodalmi és kultúrtörténeti alapon a nevelés történetét? Az így felfogott filológiai munkásság azonban a legtermészetesebben és legsímábban megalapozta későbbi fejlődését.

A kettős követelménnyel kettős célt akar előmozdítani. Egyrészt az emberiség, közelebbről az ókor örök problémáival szemben közömbösen viselkedő társadalmi szellemünket akarja értelmiségünk szintjének emelésével a szellemi élet iránt fogékonyabbá tenni, másrészt éppen ezzel a klasszika filológia számára is a gyökérverésre alkalmas talajt óhajtja megteremteni. Az a programm, melyet, mint a Philologiai Társaság titkára, egyik jelentésében szaktársai elé terjesztett, ma is érvényes. Ebben a legszabatosabban körvonalazza a klasszika filológia munkásainak nemzetnevelő kötelességeit. „Éppen nem lehet közömbös ránk nézve, ha vajjon a társadalom egyéb művelt körei mily elbírálás alá veszik tevékenységünket s hogy megvan-e a nemzet kultúrájában az a talaj, melyre a társaság a tudományos eszmék terjesztésében támaszkodhatik? Vajjon egy nagy vacuum választja-e el a köztudattól, avagy fejledeznek-e már, habár csak gyenge csírákból fakasztva, ama szálak közte és a külvilág közt, mely szálakkal szívja magába minden nyilvános intézmény az éltető nedveket? Éppen a philologia, nevezetesen a classica philologia az a tudomány, mely leginkább válogathat a bőviből akkor, midőn saját eszméinek és tárgyainak megkedveltetéséről van szó... Ne csak mindig azon iparkodjunk, hogy új és mindenek előtt új legyen, amit mondunk, hanem vonjuk munkásságunk körébe azt a másik, semmivel csekélyebb fontosságú feladatot is, miképen lehet a tudomány abstractióiba életet önteni és ismert igazságokat közkeletűekké tenni."

Közel négy évtizedes szavak ezek, de ma is duzzadnak a belső igazságtól, különösen ma, mikor a művelődés kérdése inkább létkérdésünk, mint valaha is volt. S ebben a kultúrpolitikai felfogásban látom a legmélyebb egységet: a filológus és pedagógus Finánczy egyéniségének egyazon gyökerét. Írt Finánczy

tudományos életének filológus-szakában olyan értekezéseket is, melyek tárgyilag egyenesen átvezetnek a pedagógiába. Ismertette középiskolai tanárok számára a Julius Caesar, Horatius, Herodotos iskolai tárgyalásához szükséges segédeszközöket, írt egy kitűnő programmértekezést a régi görög gyermekjátékokról. De a tárgyi kapcsolatnál sokkal fontosabbnak látom azt a széles eszmei hidat, mely Finánczy kétirányú munkásságát minden zökkenő nélkül összeköti. Valóban nincs rá okunk, hogy a gondolat-tartalmi szempontból teljesen homogén és harmonikus tudós pályának eddigi szakaszát mereven két részre osszuk. Csak önkényesen lehetne megállapítani, hol végződik a filológus és hol kezdődik a pedagógus. A tárgykör részben változott, de a lényeg, a tudósnak individuum ineffabile-je ugyanaz maradt, legföljebb csak fejlődött. Finánczy eddigi munkásságának második — nagyobb és értékesebb — része a pedagógiát szolgálja ugyan, de céljai sokszor közösek a filológuséival s eszközei mindvégig a filológia legjava szerszámaiból valók.

Azok az eszmények, melyek a fiatal filológusban tanulmányainak hatása alatt kifejlődtek, sok esetben csak élete későbbi szakában jutottak el a megvalósítás lehetőségéhez. Hallgassuk csak meg, mit kíván a huszonhatéves Finánczy Bursiantól, a németországi klasszika filológia történetírójától: „Tudományunk vezérlő eszméinek fokozatos átalakulásait és fejlődéseit, a nemzet kulturális haladásával szoros kapcsolatukat, az egyes philologiai korszakoknak éles jellemzését, a nagy mesterek iskoláinak módszer dolgában felismerhető typikus jellemvonásait, a tudomány actióit és reactióit, egyes ágainak módszeres tökélyesbüléseit s mindezen mozzanatok okait és következményeit szerettük volna elsősorban olvasni...“ Vajjon Finánczy, a pedagógia történetírója, aki a nevelés elméletével és gyakorlatával kapcsolatban a kor minden életnyilvánulását, a szellemi kultúrának szinte egész területét figyelembe veszi, hogy az irodalmi emlékeken és intézményeken átkígyózó eszmét hűségesen követhesse, nem ezt az itt kitűzött eszményt valósította-e meg?

S milyen eszközökkel? Elsősorban azokkal, amiket mint filológus biztosan kezelni megtanult. Finánczy munkáiban a legszigorúbb filológus is örömét találja. Eszméi eruditión alapulnak s minden általánosabb jellegű megállapítását szigorú részletkutatás támasztja alá. Az analysis és synthesis a legszebben kiegészítik egymást: az utóbbi a munkát csak akkor veszi fel, mikor az előbbi szükségszerűen abbahagyta. Hogy ezt a módszert hol tanulta, azt elárulja az említett Bursian-ismertetésben. „Bármilyen legyen is a kimívelt módszerrel és át nem tekinthető segédeszközökkel rendelkező tudománynak sorsa a jövőben, annyit megtanulhatunk eddigi fejlődéséből is, hogy kijelölte útját nemcsak a szorosan vett philologiai, hanem egyáltalán minden történelmi tanulmányba vágó kutatásnak. Lelkiismeretes eljárásra, irodalmi ítéletre, az anyag rendszeres feldolgozásának módjára, alaki és tartalmi ízlésre a tudományt a

philologia tanította meg." Finánczyt, a pedagógust, megtanította Finánczy, a filológus. Nem hagyta ő el alapjában véve soha a klasszika filológiát, csak más irányban fejlődött. S ez a fejlődés az ő tudományos egyéniségében a filológus évgyűrűktől a pedagógus évgyűrűkhöz a lehető legorganikusabb.

Huszti József.

FINÁCZY ERNŐ ÉS A PEDAGÓGIAI TUDOMÁNY.

A tudós pedagógusban, amint eszménye a tudomány mai állása mellett kialakult, három elem egyesül. Megvan benne a szellemi élet hagyományait fürkésző filológus, a közléleknek intézményekben megvalósult követeléseit vizsgáló historikus és az erkölcsi értékű, nemzedékről-nemzedékre átadott szellemi javakat, valamint átadásuk módját kutató pedagógus. Az utóbbi magában foglalja az erkölcsi értékelésnek és a szellemi átvételnek principiumait kereső filozófust is.

A tudományos eruditio, a tudományos alkotás és tudományos oktatás magaslatán álló pedagógus mind a három elemet igyekszik ugyan magában kifejteni, de az emberi tehetség és az emberi élet végessége mellett vagy az egyik, vagy a másik elem jut túlsúlyra tudós ingeniumában.

Finánczy Ernőről nyugodtan mondhatjuk, hogy tudománya magaslatain járó tudós, egyike amaz egyetemi professzoraink-nak, akik tudós és tanári qualitásaik összességével bármely európai tudós közösségnek díszére válnának. S Finánczy Ernőben, mint a pedagógiai tudomány avatott fáklyahordozójában, csakugyan kellő harmóniával egyesül a fent jellemzett három alkotórész: a filológus, a historikus és a szorosabb értelemben vett pedagógus. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy tudós lénye egyenlő mértékben tartalmazza vagy tartalmazta mindig mind a három elemet.

Finánczy nem volna az a praegnans tudós egyéniség, amelynek tiszteljük, ha az ő tudós mineműsége a szellemi vonásoknak szürke egyvelege volna kiváló, kitetsző alapszín nélkül. S nem volna meg benne az értelmi jellemességnek az az energiája, mely őt kitünteti, ha egész tudós habitusában ma is fel nem ismernők a magához hű tudós ember lényének első étape-jait.

Finánczy mint filológus kezdte tudós pályáját és a filológus elem maradt mai napig tudós lénye complexusának legjelentősebb alkotórésze. Később hivatalos jellegű tanulmányutak és országos jelentőségű emlékünnepek a kultúrhistorikusnak multat és jelent rajzoló tollát nyomták a kezébe és Finánczy a filológusnak alaperényeit hűségesen továbbápoló kultúrhistorikussá fejlődött s e fejlődés egyelőre a renaissancekori nevelés történetét tárgyaló kötetben érte el tetőpontját. A filológusnak meleg sze-

retete Hellas és Róma iránt, a historikusnak tisztelete a nemes hagyományok és nevezetesen a nemzeti értékek iránt erősen színezik mindig Finánczynak magukban is becses pedagógiai elmélkedéseit is.

Még bizonyos egymásutánt vagy fokozatosságot is észlelhetünk arra az energiára nézve, mellyel az említett elemek helyet foglalnak Finánczynak tudós lényében. A filológus erényei, amint már első pedagógiatörténeti munkáiban (*A francia középiskolák multja és jelene*, 1890. és *A magyarországi középiskolák multja és jelene*, 1896.) jelentkeztek, mindig megmaradnak, ezután mindinkább érvényesül a historikus látókörének szélessége is, mely már első nagy monografiáját (*A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában.* Első kötet: 1899. Második kötet: 1902.) jellemezte, és utolsó munkáiban a pedagógus mélysége is egyre növekvő intenzitással vegyül Finánczy tudós tulajdonságainak nagyértékű complexusába. Fentemlített újabb könyve (*A renaissancekori nevelés története*, 1919.) teljes fejlettségükben mutatja mind e tulajdonságokat. Ennek a műnek a tárgya, a vázolt kor művelődéstartalma olyan, hogy a hellén és a római irodalom régi hívét megragadja és a congenialis tárgy teljes mértékben ösztönzi a speciális filológus erényeknek, az akribeiának, a tények iránt való áhítatos figyelemnek, az értelmezés és a reprodukció megbízhatóságának ragyogtatására. Az ismertetett mozgalomnak nagy világtörténeti jelentősége, szövevényes sokoldalúsága, egyetemessége és mélyremenő hatása kiváltják a szerzőből a közlélek nagyszabású nyilvánulásai, a történeti perspektíva, a változások törvényszerűsége iránt való érzéket. S az egész felett lebeg a tulajdonképeni pedagógusnak a szelleme, aki a modern pedagógiának egész fogalomhálózata és kérdéssora felett uralkodik és aki a jelenkor pedagógiai értékelméletének és lélektudományának kutatóvesszőjével keresi a régi talajban a modern gondolatnak ércerét. Csak el kell olvasni Finánczynak ebben a könyvében egyik-másik összefoglaló szakaszt és látni fogjuk, miként sorakozik Finánczy elméjében a modern pedagógiai fogalmak és problémák phalanxa és így őreá is illik bizonyos variációval Goethe mondása: „Wär' nicht das Auge sonnenhaft, Die Sonne könnt' es nie erblicken"; ha Finánczy elméjében nem volnának meg oly teljesen és tisztán a modern pedagógia kategóriái, nem látná és láttatni nem tudná a tőle elemzett írókban és szellemi áramlatokban azt a gazdagságot és azt a közeledést a modern eszmék és eszmények felé, melyet így ki tud bennük mutatni.

A szorosabb értelemben vett pedagógiai elmélkedésnek, illetőleg az elméleti pedagógiának mindinkább növekedő ereje, melyet Finánczy tudós lénye mutat, nemcsak nagy pedagógiatörténeti munkájának egymásután következő köteteiben (*Az ókori nevelés története*, 1906. — *A középkori nevelés története*, 1914. — *A renaissancekori nevelés története*, 1919.) nyilvánul, hanem abban a tényben is, hogy Finánczy az utolsó évek folya-

mán mindinkább megjelenik a nyilvánosság előtt, a Paedagogiai Társaságban, utána a Magyar Paedagogiában vagy csak az utóbbiban, olyan közleményekkel, melyek a pedagógiai történetíró körén kívül esnek és a jelenkor elméleti áramlataiban és ellenáramlataiban eligazodást kereső kritikust (pl. *Újabb törekvések a didaktika terén.* Magyar Paedagogia, 1908.), majd a gyakorlati pedagógia és a pedagógiai elmélet terén határozottan állást foglaló és élesen körülírt formulákhoz jutott gondolkodót (pl. *Az iskola feladata az erkölcsi nevelésben.* Magyar Paedagogia, 1919. — *Eszmények és valóságok.* Magy. Paed. 1916. — *A nevelés fogalmának elemzése,* 1917.) mutatják.

Fináczy az utolsó években valósággal sokoldalú pedagógiai íróvá fejlődik és a pedagógiai tudomány nagy területének alig van oly része, melyről nem volna egyik-másik számottevő dolgozata. A már említetteken kívül a következők a legjelentősebbek közülök: *Az elméleti tanárképzésről.* Magy. Paed. 1905. — *Az érettségi vizsgálat.* Magy. Paed. 1911. — *Helvétius paedagogiája.* A Magyar Filozófiai Társaság Közleményei (és különlenyomat) 1911. — *A latin nyelv tanításáról.* Magy. Paed. 1912. — *Erziehung und Unterricht in ihrem Verhältnisse.* Mémoires sur l'éducation morale. La Haye, 1912. — *A középoktatás nemzetközi kérdései.* Magy. Paed. 1913. — *Az iskolai felügyeletről.* Magy. Paed. 1915. — *Az iskola és a háború.* Magy. Paed. 1915. — *Szakoktatásunk.* Magy. Paed. 1916. — *Szabadabb mozgás a középiskolák felső osztályaiban.* Magy. Paed. 1918. — *Népoktatásunk alaptörvénye.* Magy. Paed. 1918. — *A középiskolák egységes jogosítása.* Magy. Paed. 1919.

Fináczy sokoldalúsága abban is nyilvánul, hogy dolgozatai kiterjednek az iskolaügy minden ágára, az egyetemi oktatásra, a középiskolákra, a polgári iskolákra, a népiskolára, a szakoktatásra és nevezetesen néhány szemleszerű elnöki beszéde (pl. *Paedagogiai irodalmunk némely hiányairól.* Magy. Paed. 1903. — *Közoktatásügyi szemle.* Magy. Paed. 1914. — *Paedagogiai irodalmunk.* Magy. Paed. 1914. — *Tanügyi reformok.* Magy. Paed. 1917.) tanuskodik pedagógiai érdeklődésének sokoldalúságáról és körültekintésének széles voltáról.

Ha most azt kérdezzük, melyek a fővonások Fináczy Ernő pedagógiai felfogásában, mindenekelőtt szembetűnő az ő pedagógiai idealizmusa és optimizmusa. Ugyanaz a pedagógiai idealizmus és optimizmus ez, melyet a legnagyobb pedagógiai gondolkodóknál találunk, egy Herbartnál, egy Kármánnál, vagyis a magasra tűzött erkölcsi és művelődési eszményekbe vetett hit, az emberiség és a nemzet tökéletesedése iránt táplált remény és a megingathatatlan bizalom a nevelés erejében. Fináczy eszményei nem a csillogó fantázia szülöttjei, nem játékos elme produktumai, hanem a mult hagyományaiban, a történeti valóságban, a nemzeti élet folytonosságában gyökerező eszmei alakulatok, melyekben nincs vakmerőség, nincs forradalom, de van mélység és van határozottság.

Finánczy, mint minden igazi filológus, mint minden mélyebb historikus és még inkább mint minden komoly pedagógus, konzervatív gondolkodó. Azonban csak konzervatív, de nem reakcionárius. Ezt a két fogalmat: „konzervatív" és „reakcionárius" így határozta meg nem régen egy szellemes német író (Oscar A. H. Schmitz: Die Kunst der Politik. Lord Beaconsfield. Zweite Auflage. München und Berlin. 1914. 448. l.): „Konservativ ist jeder, der etwas bewahren will, das aus einem höheren, als dem reinen Nützlichkeitsinteresse bewahrenswert ist"... „Reaktionär wird eine konservative Partei erst dann, wenn sie etwas bewahren will, was nicht erhaltenswert ist, weil es Besseres gibt". Vagyis konzervatív az, aki azt akarja fenntartani, ami magasabb szempontból, mint amilyen pusztán a hasznosság szempontja, fenntartásra méltó, reakcionárius pedig az, aki még azt is fenn akarja tartani, amit, mert van nálánál jobb, fenntartani nem érdemes. Finánczy igazán csak azt akarja fenntartani, ami magasabb szempontból, mint a merő hasznosság szempontjából fenntartásra méltó, — innét erednek egyebek között tiszteletreméltó, minden népszerűtlenségi veszedelemmel dacoló törekvései a klasszikus műveltségelemek megóvására középiskolai oktatásunkban, — de ő korántsem kívánja fenntartani azt, aminél jobbat vél felismerni, mint ezt például újabban *A középiskolák egységes jogosítása* című dolgozata is mutatja (Magyar Paedagogia, 1919.).

Finánczy pedagógiai elmélkedésének egyik további nagyon kiemelkedő vonása, mégpedig olyan, mely részben tudományosan megalapozott meggyőződéséből ered, de még inkább lelkében mélyen gyökerező érzelmi motívumokkal kapcsolatos: az ő gondolkodásának erősen nemzeti jellege. Benne van ez a vonás Finánczy egész pedagógiai tevékenységében, egész irodalmi munkásságában, nagy hévvel jelentkezik például *Az iskola és a háború* című kis dolgozatában (Magy. Paed. 1915.), de talán sehol oly nemes, oly gyengéd, oly megható módon nem jut kifejezésre, mint ama nagyon szép megemlékezésben, melyet Arany Jánosnak szentelt (Magy. Paed. 1917.).

Valaki felvethetné azt a kérdést is, hogy Finánczy mint pedagógus kinek a hatása alatt áll, kitől tanult legtöbbet, kit követ leginkább. Mikor fent pedagógiai idealizmusáról és optimizmusáról beszéltem, mintha — félig-meddig nem is tudatosan — már megjelöltem volna azokat a gondolkodókat, kiknek hatása talán leginkább meglátszik Finánczyn, csakhogy természetesen fordított rendben kellene őket most felsorolnom. Közvetlenül legtöbbet tanult — ezt mindig az őt jellemző hűséggel és háladatossággal ki is jelentette, így nagy melegséggel búcsúszavaiban és ünnepi megemlékezésében (Magy. Paed. 1915 és 1916) — a magyar pedagógustól, Kármántól, általa és az ő útján közvetve legtöbbet hatott reá, mint még mindig a legtöbb mai pedagógusra, még azoknak egy részére is, kik rendszerét támadják vagy bírálják,

Herbart, de ki tudnám mutatni nemcsak igen jelentős helyen való idézetből, hanem fontos elvi természetű tételekből, hogy a königsbergi bölcs is — elméket hódító nagy erejével — befolyással volt reá. De ha ezeket a hatásokat megállapítom, korántsem teszem ezt azzal a gondolattal, mintha Fináczy bármiben is oly tanítvány volna, aki képes iurare in verba magistri. Nem. Fináczy mint tudós elme is sokkal erősebb egyéniség és mindenekelőtt sokkal lelkiismeretesebb, sokkal többoldalú eruditióra törekvő és minden jelentős gondolat iránt sokkal fogékonyabb tudós, mintsem egy rendszernek vagy egy gondolkodónak mereven egyoldalú követője lehetne. S ha valamelyik nagy ember gondolatépülete előtt tisztelettel meghajlik is az igazságot szerető és elismerő lelke és távol marad minden nyegle eredetieskedéstől, mégsem áll soha valamely „iskola" kényszerítő és megmerevítő glédájába, amint azt például a Zilleren és másokon gyakorolt éles kritikája mutatja *Újabb törekvések a didaktika terén* című értekezésében (Magy. Paed. 1910.).

Az egyoldalúságtól és merevségtől megóvja Fináczyt nagyszabású pedagógiai történetíró volta is, mely elméjének mindig újból, más-más korral való foglalkozása folytán, bizonyos frisseséget ád. Mint pedagógiai történetíró és történetkutató többnyire egészen a maga útján jár. Nevezetesen a nemzeti közoktatás történetének terén eredeti kutató és nem egy többékevésbbé jelentékeny részletre nézve valóságos felfedező. A Mária Teréza korabeli nevelésügyre, mindenekelőtt a Ratio Educationis keletkezésére vonatkozó kutatásai, illetőleg ezeknek eredményei mindig fontos mozzanatai lesznek a magyar kultúrtörténetírásnak. Nagy szorgalom a források felkutatásában, gondosság a tények mérlegelésében és lelkiismeretesség a következtetésben jellemzik őt mint historikust az anyag összehordására nézve, áttekinthetőség és tagoltság a feldolgozott anyag szerkesztésére, világosság és művészi lendület az előadásra nézve.

Ha Fináczynak pedagógiai munkásságát a maga egészében áttekintjük, szemünkbe ötlik egy vonás, mely minden gazdagság, minden sokoldalúság, minden fogékonyság és minden frisseség mellett — e tulajdonságok éppen ismételten említett egyik legújabb könyvében, *A renaissancekori nevelés történeté*-ben jelentkeznek oly örvendetes módon — megvan Fináczy szellemének természetében és látszólag, de csak látszólag, ellenkezik az imént felsorolt tulajdonságokkal. E vonás Fináczy következetessége és hűsége önmagához, vagyis meggyőződésének erős volta. Bizonyos alapvető meggyőződésein Fináczy egész irodalmi és egyéb pedagógiai munkásságában szilárdul áll és azokra nézve magát soha meg nem tagadta. A nevelésnek erkölcsi céljairól általában, az oktatás nemzeti jellegének feltétlenül szükséges voltáról, a klasszikus műveltségnek közművelődésünkben és középiskolai oktatásunkban való nagy jelentőségéről mindig, pályájának kezdete óta

mai napig, ugyanazt vallotta Finánczy és ezekre vonatkozó meggyőződéseiből soha semmi koráramlat, semmi divat kedvéért nem engedett. De ha valamely részletkérdésre nézve az idők és a gyakorlati követelmények egykori véleményének megváltoztatására bírták, ezt mindig férfias nyiltsággal megvallotta. Így például csak nem régen *A középiskolák egységes jogosításáról* tartott előadásában (Magy. Paed. 1919) teljes őszinteséggel kijelentette, hogy a klasszikus-műveltség iránt való minden tisztelete mellett nem tarthatja fenn többé azt a régebbi véleményét, hogy a latin nyelv tanulása nélkül senki az egyetemre ne mehessen.

Ha az előbbiekben azt mondtam, hogy Finánczy az erős meggyőződés embere, ezt ki kell egészítenem azzal is, hogy saját meggyőződésének erős volta mellett őt mindig nagy tárgyilagosság jellemzi másoknak az övétől eltérő véleményével szemben. Nem egy dolgozata tanuskodik erről a tulajdonságáról, de talán egyben sem nyilatkozik ez olyan szembetűnő módon, akkora nobilitással, sőt egyenesen nagylelkűséggel, mint a mult év végén a proletárdiktatúra közoktatásügyi tevékenységéről tartott előadásában (*Négy hónap a magyar közoktatás történetéből.* Magy. Paed. 1919.). Saját egyéni sérelmein érzett jogos méltatlankodása, az erkölcsös embernek felháborodása, a hazafinak haragja — akármennyire rezeg is írásában és előhívja tollának egy tulajdonságát, mely különben ritkán jut nála felszínre, t. i. a sarkasmust — őt túlzóvá és igazságtalanná nem teszi és mondhatni, Finánczy valósággal erőlködik azon, hogy igazságos legyen és kihámozza a kevésre becsülhető ellenfél törekvéseiből is azt a kevés jót, ami bennük található.

Az objektivitásnak ez a neme, a kímélet az ellenfél és az ellenség iránt is, kapcsolatos Finánczynak oly tulajdonságával, melyet tudományos működés jellemzése alkalmával nem szoktak felhozni, de amely pedagógusban, vagyis olyan férfiúban, akinek elméleti meggyőződései gyakorlati tevékenységnek, szóval és tettel való cselekvésnek szabályozására vannak hivatva, a tudás mélysége, az elme élessége, a búvárkodás lelkiismeretessége mellett is számottevő tényező, és ez: Finánczynak meleg, jó szíve. Nem azok közé a jó szívek közé tartozik a Finánczy jó szíve, melyeket gazdáik folyton ajkukon hordoznak, hanem azok közé, melyek mélyen és elrejtve melegítik az agy munkáját, szépítik az akarat és szorgalom termékeit. Finánczy írásainak mélyén ott van az a hatalom, amely, ha „nincs az emberben, ollyá lesz, mint a zengő ércz és a pengő czimbalom" és „ha minden titkokat és minden bölcseséget tudna is..., ha az nincs benne, akkor semmi": ott van a szeretet. A szeretet felebarátai, nemzete, az emberiség iránt, de mindenekelőtt az a szeretet, mely a leendő emberek formálásán fáradó munkásra, a pedagógusra nézve a legjelentősebb: a szeretet a gyermek iránt. Ott rezeg ez a szeretet (egy másfajta érzelemmel, a természetszeretettel párosulva) abban a finomszövésű elmefuttatásban, melyet

Finánczy az Alexander-Emlékkönyvbe írt *Naturalizmus* címmel (1910), de legmelegebben, legmeghatóbban kiárad ez az érzés abból a párját ritkító szép írásból, melyet Finánczy a Beöthy-Emlékkönyvben Charles Dickensnek szentel (1908). Finánczynak összes pedagógiai megnyilatkozásai közül ez talán a legszubjektívebb írása és amit itt e szubjektivitásból látunk, az egy ragyogó lelki kincs. A nagy angol gyermekbarát, kinek egyes regényei valóságos nagy tettek voltak hazája nevelésügyének terén, alig találhatott volna ebben a tekintetben congenialisabb, rokonibb lelkű olvasóra és értelmezőre, mint amilyennek a maga kis leányát aposztrofáló magyar tudós bizonyul ebben a nagynevű barátja tiszteletére közölt írásában, maga Finánczy pedig keveset írt szebbet, forma tekintetében is tökéletesebbet, mint e kis essayt a *David Copperfield* édesszavú szerzőjéről és munkáiról.

S midőn Finánczynak mint tudósnak jellemző vonásait keresve az intellektus és az erkölcsi akarat területéről önként, a tények kényszere folytán átléptünk az érzelmek birodalmába, megilletődve meg kell állanunk Finánczy lényének, mégpedig határozottan tudós, pedagógus lényének még egy érzelmi vonása előtt, mely a szeretetnél is szemérmetesebben húzódik meg e gazdag és nemes természet mélyén és néha, nagy ritkán csillog elő szelíd, ünnepnapi fénnyel. Ez a vonás, mely nélkül Finánczy nem volna az, aki, és nem volna az, ami: a vallásosság, az ő tiszta, mély vallásossága. Előtűnik ez a vonása, melynek Finánczy világnézetének teljességét, egész szellemi lényének harmóniáját köszöni, valahányszor a vallásoktatásról beszél, de talán legszebben ragyog abban a confessioszerű előadásában, melyet már fent említettem, az *Eszmények és valóságok* című̈ben (Magy. Paed. 1916.).

S e vonás kiemelésével be is fejezzük szemlénket e gazdag tudós egyénisége felett. A tudós intellektus nagymértékű vonásain felül, velük harmónikus egésszé egybeforrva, találtuk a tudós erkölcsiség és az érzelmi motívumok nagyjelentőségű elemeit is, melyeket nem mellőzhettünk. Bizonyítják ezek, hogy amit valaha a filozófusokról mondtak: pectus facit philosophum, és amit a teológusok is szerettek magukra alkalmazni, az teljesen alkalmazható a pedagógusra is, mégpedig nemcsak a pedagógiai gyakorlatnak, hanem a pedagógiai elméletnek, a pedagógia tudománynak emberére is: pectus facit paedagogum. A kebel, a szív, a lélek a maga egészében és nemcsak az értelem, az elme, az ész teszi a pedagógust, az igazi, a komoly, a maradandó hatású pedagógust.

S ennek az egész léleknek, az ész, érzelem és akarat harmónikus összességének kell betudnunk, hogy Finánczy Ernőben látja ma a magyar pedagógiai tudománynak minden munkása a magyar tudományos élet ez ágának representative man-jét, benne tiszteljük mindannyian a magyar pedagógiai tudomány első, vezető emberét és hogy miként néhai mestere, Ponori

Thewrewk Emil, volt hosszú ideig nálunk a princeps philologorum, úgy ezidőszerint kétségkívül Fináczy Ernő Magyarországon a princeps paedagogorum.

Még sokáig és sokszor legyen alkalmuk a magyar pedagógusoknak, hogy szeretetüket, tiszteletüket, hódolatukat tanusíthassák princepsük iránt!

WALDAPFEL JÁNOS.

FINÁCZY ERNŐ MINT ÍRÓ.

Mindazoknak ítéletében, kik egy emberöltő óta figyelemmel kísérik a budapesti tudományegyetem tudós pedagógusának, Fináczy Ernőnek nemesen ívelő pályáját, évtizedek óta igazolva látom azt a magamban réges-régen kialakult felfogást, hogy Fináczy Ernőben a tudóssal méltóan versenyez az író, a tudós pálmájához hervadhatatlanul fonódik az írói babér s Fináczyról mint íróról szólni éppoly kötelesség s éppoly hálás feladat, mint értékelni benne a tudóst, megbecsülni a tisztviselőt s rajzolni az embert.

Abból a meleg érdeklődésből és vonzódásból Fináczy előadásai iránt, miket az ő meghallgatására rendesen szokatlanul nagy számban egybegyült közönség sok tagjában észleltem, világosan láthattam az én felfogásom érvényesülését. Az igazi írói qualitások sajátságos vonzóerővel bírnak a mai kor művelt emberére. Sokszor nagyobb és teljesebb a hatásuk a legdöntőbb tudományos fejtegetések erejénél.

Annál nagyobb elégtétel nekem, hogy immár jóval több, mint negyedszázada annak, hogy Fináczy Ernőt ismerve, első írásainak olvasása után mind szebben láttam fejlődni írói qualitásait s mind gyakrabban volt alkalmam írói művészetének érett gyümölcseit is élvezni.

Ez alkalmak évről-évre sűrűn ismétlődtek, mert Fináczy Ernő a szorgalmas tollú írók közé tartozik, kinek részint a közéletben elfoglalt hivatalainál s megtisztelő állásainál fogva, részint mint egyetemi professzornak és akadémikusnak gyakran kellett eloquenter nyilatkoznia szóban és írásban s aki sua sponte keletkezett szép és kiváló könyveiben is mindig az előkelő felfogású és szép stílusú író jellemző sajátságait mutatta. Irodalmi munkásságának kronológiájában nincsen is hézag 18 éves kora óta s — az 1883. év kivételével, melyből egyelőre nincs irodalmi adatunk Fináczyról, de ez bizonyára csak bibliográfiánk hézagosságán múlik — az 1878-tól kezdve eltelt 52 esztendő mindegyike meghozta a maga irodalmi termését olyan — kisebb vagy nagyobb — munkákban, melyek egyike sem vesztette el értékét ma sem s világos és szép előadásánál fogva az elsőtől az utolsóig mindegyik nemcsak okulással, hanem élvezettel olvasható most is.

Szépszámú önálló eredeti iratain s nagy könyvein és prózai s költői fordításain kívül a folyóiratokban megjelent cikkek

temérdek száma is meglepő szorgalmas írói munkásságról tanuskodik. Pályája első felében főleg az Egyetemes Philologiai Közlöny az, mely írói működésének színhelyéül szolgál, azonban állandó hűséggel tart ki az Országos Tanáregyesületi Közlöny írói gárdájában is; 1892, de különösen 1903 óta pedig a Magyar Paedagogia lesz főtere, hol egyúttal megalapítójává válik a pedagógiai tárgyú essay műfajának. Közben azonban elég sűrűn jönnek írásai az Egyetemes Közoktatásügyi Szemlében, a Budapesti Szemlében, a Népművelésben, illetőleg az Uj Életben, a Magyar Filozófiai Társaság Közleményeiben, a Magyar Tanítóképzőben, az Akadémiai Értesítőben, a Néptanítók Lapjában, különböző emlékkönyvekben, így a Kármán-, a Beöthy- és az Alexander-Emlékkönyvben, sőt németül, elegáns németséggel, az Ungarische Revue-ben is. S mindegyik írás, a nagyobbak s a kisebbek — ha esetleg pl. csak titkári jelentés volt is eredetileg a Budapesti Philologiai Társaságban — írói szempontból, szerkezeti és stiláris tekintetben tökéletes alkotás.

Honnan ez írói qualitások? Mik a forrásai?

Kétségtelenül az istenadta tehetség, az írói lélek diszpozíciói, melyek leggyakrabban a szépirodalom felé szokták irányítani boldog tulajdonosukat; ha azonban nem azon a téren érvényesülnek, hanem — ritkábban — a tudományos irodalom terén, akkor annál nagyobb értéket jelentenek a nemzeti irodalomban.

Finánczy Ernő írói jellemvonásainak finomságait, irodalmi munkáinak klasszikus patináját azonban pusztán istenadta, ösztönszerű diszpozícióiból magyarázni nem volna sem a valónak megfelelő, sem méltányos és igazságos.

Miként ú. n. doktrinér költőinknek, kik nemcsak úgy énekelnek, ahogy Isten zengniök adta, kik tudatosan írják munkáikat, kik ismerik a műfajt, melyet művelnek s elméletét (mint pl. Zrínyi, Csokonai, Arany, Kemény Zsigmond), semmiképen sincsenek kárukra tanulmányaik, sőt általuk tiszteletreméltóbbá válik tehetségük is, Finánczy írásainak művészi vonásait is kitűnően magyarázza s írói talentumának drágakövét pompásan foglalja keretbe az iskola, melyből egyénisége fejlődött. A klasszikusok, főleg az ókori klasszikusok fényes iskolájára gondolok. Finánczy írói tehetsége az antik klasszikusokon alakult és nevelődött, azok művészetén csiszolódott, mint ahogy a gyémántot gyémántpor csiszolja. Nem mondom, hogy nem klasszikus műveltség birtokában, pusztán lelke ezirányú saját benső erőinél fogva Finánczy Ernőből nem válhatott volna kiváló stiliszta és jeles író; de bizonyos, hogy az az eszményi világ, melyből lelke műveltsége eredetét veszi, írói tehetsége kifejlődésének is a legkedvezőbb talaj volt s ezirányú kialakulása is diadalmas bizonyítéka annak a pedagógiai felfogásnak, melyet Finánczy egész pályáján, ellenkező irányzatok előnyomulása közben is, mindig törhetetlenül vallott s mely a modern felfogással szemben több értéket tulajdonított s nagyobb jelen-

tőséget óhajtott biztosítani a magyarság nevelésében a klasszikus világ tanulmányozásának, mint amennyit az újabb felfogás engedélyezni hajlandó.

Nemcsak Finánczy Ernő, a pedagógus, fejlődött a filológusból, hanem az író is; nemcsak a pedagógiára nézve volt előiskolája a filológia, írásművészetének is ez a praehistóriája; ez volt az a szellemi birodalom, melynek kedvező éghajlata alatt formaérzékének pompás pálmája kifejlődött, melynek tájain stílusának kristálytisztaságú forrásvize biztos irányú folyóvá izmosodott s melynek nagyszerű emlékei közepette a művészi kompozíció erejét bizonyító nagyívű gondolatmenetének arányai — tehát az elsőrangú írói qualitások egyike — kibontakozhattak.

Nem hallgathatom el azonban azt a meggyőződésemet sem, hogy Finánczy írói művészete főelemeinek, klasszikus formaérzékének és stílusa kristálytisztaságának egyik forrásaként vagy — mondjuk — mindezek létrejöttének egyik bevált eszközeként nem hagyható figyelmen kívül az sem, ami másoknál is gyakran volt már jó iskolája a stílusművészet kifejlődésének, t. i. a verses és prózai műfordításban való próbálkozás, sőt az ifjúkorban eredeti versek írása is. Ki sokat próbálja erejét klasszikusan megírt prózai és verses művek lehetőleg tökéletes, művészi tolmácsolásában, s ki, ha talán inkább csak íróasztala fiókja számára, sok verset ír ifjúkorában, — ami nem okvetlenül szükséges, de bizony nagyon gyakori, — az határozottan kifejezésbeli könnyedségre, stílbeli hajlékonyságra tesz szert, vagyis ez a gyakorlat önkénytelenül érvényesíti a maga stílképző erejét.

E stílusfejlesztő eszköz itt kifejtett jelentőségének bizonyításául egyébként fölhozom magának Finánczy Ernőnek idevágó nézetét is. Drezdai iskolalátogatói tapasztalatairól szólva *Szabadabb mozgás a középiskolák felsőbb osztályaiban* című cikkében (Magyar Paedagogia, 1918) így ír a 9. lapon, mikor a drezdai görög-latin tanárokat jellemzi: „Az a benyomásom volt, hogy valamennyien lelkes hívei a klasszikus nyelvek tanításának; hisznek e tanulmányok nevelő értékében és kulturális jelentőségében. Mint általános törekvést említem, hogy valamennyien a klasszikus szövegeknek nemcsak akármilyen fordítását veszik célba, hanem a szóról-szóra való nyers fordításon kívül (mely szintén szükséges) s ennek nyomában irodalmi színvonalon álló, szép német fordítást is követelnek s ilyennek mintáit szolgáltatják maguk is. A pontos, hű s egyúttal szép fordítás kidolgozása szemökben oly szellemi munka, mely a nyelvtudást gyarapítja, a tárgyi ismereteket gazdagítja, az ízlést fejleszti és az elmét élesíti."

Finánczy komoly írói qualitásainak kifejlődésében efféle stílust-esztergályozó gyakorlatoknak megvan a szerepe s megvan a nyoma megjelent írásaiban is, így pl. az Egyet. Phil. Közlönyben, hol 1884-ben Keosi Simonides gyászverseiből egész

sor epigrammának műfordítását közölte, vagy prózai fordításaiban, mikor nemcsak Jebbnek és Capesnek, két angol tudósnak, egy-egy filológiai tárgyú jeles művét tolmácsolta magyarul 1879-ben és 1886-ban, hanem Lykurgos egy klasszikus beszédének műfordításával, e meglehetősen nehéz feladattal is szép sikerekkel próbálkozott 1893-ban.

De megvan a nyoma — tudok róla, bár csupán néhai Herrmann Antal és Gragger Róbert volt tanártársaim referádájából, mert sajnos, nem láthattam s a Magyar Nemzeti Múzeum hírlapkönyvtárában sem jutván hozzá, nem olvashattam —, megvan a nyoma annak is, hogy Finánczy, mint annyian, a lantot is pengette ifjúkorában s verseket írt és verseket közölt, ha németül is, a mult század 80-as éveinek elején a Banater Post című napilapban, mikor mint ifjú tanár és ifjú álmodozó költői formában udvarolt későbbi nemeslelkű nejének (An Josephin). A feleség bizonyára megbocsátotta a verseket, mi pedig, kiket szeretettel érdekel Finánczy írói pályájának és írásművészetének fejlődése, köszönettel vesszük a versekről szóló híradást, mert a stílusfejlődésről szóló tételünknek egyik bizonyító adatát leljük föl benne.

Mik tehát azok a művészi tulajdonságok, melyek Finánczy írói egyéniségének oly értékes jegyeit alkotják s melyek igazolják, hogy írói talentuma a legnemesebb szellemi táplálékon, az ókori klasszikusok tején nőtt s hogy írói egyénisége ezen a talajon, a klasszikus világ területén erősödött a nemes eszmék kultuszában s a formaérzék kifejlődésében?

Mind olyan sajátságok ezek, melyek a javából való essayírót jellemzik.

Az essay oly műfaj, mely az újkori irodalom művészi irányú fejlődésének köszöni eredetét. Föltételei az író nagy általános műveltsége, széles látóköre, új szempontok érvényesülése a legrégibb anyagot feldolgozó tárgyakban is, önállóság a felfogásban, az ízlésnek nagy irodalmi példákon történő nevelődése. Mikor Salamon Ferenc, legkiválóbb essayíróink egyike, Arany János kisebb költeményeit ismerteti, azt mondja, hogy Aranyról szóló tanulmánya csupán tanulmány, essay; vagyis nem akar Arany műveiről mintegy végső ítéletet mondani. Arany költeményeit „friss forrás"-nak tekinti s belőlük annyi tanulmányt akar meríteni, amennyit csak lehet. Vagyis vizsgálja, kutatja, miben nyilatkozik főkép Arany költői szelleme, mit köszönhet neki irodalmunk. Az essayt tehát úgy lehet meghatározni, hogy nem okvetlenül új adatok kutatásán, hanem inkább önálló gondolkodáson, új saját szempontokon és csoportosításon alapuló nagyobbkörű értekezés, mely úgy van írva, hogy a nagyközönség is megérthesse és élvezhesse.

Az újkor nagy művelt nemzetei, elsősorban az angol s a francia, melyek nevet is adtak neki, és a német, fejlesztették ki e műfajt s tették klasszikussá különösen a humánus tudo-

mányok, a politika és történeti tudományok irodalmában. Pl. az angol Macaulay s Carlyle vagy a francia Sainte-Beuve s Brunetière stb. essay-i sikerrel veszik föl a versenyt az egyetemes irodalom legnagyobb szépíróinak világraszóló dicsőségével.

A magyar irodalom története is számos essayíró hírét-nevét jegyzi föl a XIX. század közepe óta, kiknek sorát nem kisebb név nyitja meg, mint Arany János babérkoszorús nagy neve s kik egymás után tűnnek föl a XIX. század második felének csillagragyogású magyar egén: a politikai históriában Kemény Zsigmond, Salamon Ferenc, Csengery Antal; az irodalomtörténetben Gyulai Pál, Imre Sándor, Beöthy Zsolt, Péterfy Jenő; a művészettörténetben Keleti Gusztáv, Pulszky Ferenc, Berzeviczy Albert; a nyelvtudományban Hunfalvy Pál, Volf György; az esztétikában Greguss Ágost; a filozófiában Medveczky Frigyes; a természettudományokban Greguss Gyula, Herman Ottó stb.

Mily gazdag névsor s mily előkelő szellemek kara, mely nagy hivatást töltött be az újabb magyar irodalom történetében!

Ezt a sort, mely — tekintettel a tudományok egyik újabb nekilendült ágára, a pedagógiára — hiányos volt, egészíti ki Finácz Ernő írói művészete.

Amint tudományos irodalmunk mindjobban megizmosodott a XIX. század második felében, stílusművészetünk mind szélesebb tudományrétegeket ölelt bele a művészi feldolgozás keretébe, essayirodalmunk mindjobban gazdagodott tárgykörét illetőleg, s aki ma gyönyörködve óhajt tanulni és okulni az emberi műveltség legkülönbözőbb területein, az bizvást megmaradhat — ha kell — a magyar irodalom határain belül is.

E tekintetben új jelenség tehát, s értékes új jelenség, Finácz írói munkásságának egyik része. A pedagógiai essay irodalmát kezdi meg magyarul nagy sikerrel s a német Münch és Paulsen s a francia Payot és Compayré nem állnak többé társtalanul a szegénynek tartott magyar tudományos irodalomban sem.

Finácz számos dolgozatának — melyeket, holott valóban értékes, mélyenjáró tanulmányok, ő szokott szerénységével pusztán „elnöki megnyitónak" nevez, mert ebben a formában pazarolja el őket a Magyar Paedagogiai Társaság évi nagygyűlésein — irodalmi qualitásait ugyanazok a becses jellemző vonások alkotják, miket a nyugateurópai kiváló essayistáknál s a magyar essayirodalom jeleseiben állapítottunk meg e magasnívójú műfaj kritériumai gyanánt. Választott tárgyainak nagy jelentősége, eszméinek magas színvonala, problémáinak mélysége, új szempontjai, vonzó gondolatmenete, a dolgozatok erős szerkezete, magával ragadó lendülete, érzelmeinek szárnyalása, tiszta ideálizmusa, nemes hangja, előadásának világossága, költői szépségű nyelve, pompás magyarsága

— íme a sajátságok, melyek írásainak, főleg a tanulmányoknak olvasását egyaránt teszik élvezetessé és tanulságossá.

Csak az *Eszmények és valóságok* című tanulmány (Magyar Paedagogia, 1916.) gyönyörű gondolatmenetére s klasszikus szép előadására gondolok, vagy arra, mint mondja ki bizton-bátran a nagy írók igazságával pedagógiai meggyőződéseit a *Közoktatásügyi szemle* című elnöki megnyitójának (Magyar Paedagogia, 1917.) befejezésében; erős hitek mint vezérlik s mint adnak eszméinek szárnyat, stílusának gyönyörű lendületet a *Népoktatásunk alaptörvénye* című dolgozatában (Magyar Paedagogia, 1918.); mint disztingvál világosan s szól a legszebb eszményiséggel a *Naturalizmus*-ról (Alexander-Emlékkönyv, 1910.); vagy gondolok arra, mint önt belé új lelkesedést apológiája *A latin nyelv tanításáról* (Magyar Paedagogia, 1912.); mint emlékezik szárnyas szavakkal a legeszményibb magyar pedagógusról és kultúrpolitikusról, br. Eötvös Józsefről születésének százados évfordulóján (Magyar Paedagogia, 1913.) vagy a magyar neveléstudomány nagy mesteréről, Kármán Mórról (Magyar Paedagogia, 1916.); miként lendül ideális magaslatokra *Az iskolai felügyeletről* szóló tanulmánya végső gondolataiban (Magyar Paedagogia, 1915.) vagy mint fest gyönyörű színekkel költőileg, mikor a neki oly kedves renaissance-nak, a klasszikus műveltség újjászületésének világát jellemzi neveléstörténeti kézikönyvének 1919-ben megjelent III. kötetében (*A renaissance-kori nevelés története.* 78—80. lap).

De ki győzné felsorolni a kiválóbbnál kiválóbb dolgozatokat s a szebbnél-szebb részleteket e gazdag szépségű tájékon, melyet bejárnia adatott annak, ki Fináczy Ernő könyveit s írásait olvassa és ismeri?

Megállapíthatjuk azonban, hogy Fináczy érett alapeszméinek, széleskörű tudásának, gazdag tapasztalásainak, vas logikájának, nagy fogékonyságának s nemes értelemben vett érzékenységének erősségeivel diadalmasan foglalja el helyét legjobb tudományos íróművészeink körében s minden dolgozata, de különösen gondolatmeneteinek konkluziói, írásainak fönnszárnyaló, rhetori magaslatokra emelkedő befejezései mindig nagy s el nem múló hatást gyakorolnak az olvasóra.

Ebben a gondolatébresztésben, néha — ha kell — ellenmondások, küzködések keltésében egyesekre nézve, áll mélyebb értéke az ő írásainak; ezek fogják Fináczy irodalmi dolgozatait mindig becsesekké tenni tudományos irodalmunk történetében; így fog Fináczy Ernőnek, az írónak, művészi jelleme mindenkor legnagyobb súllyal bírni az utókor előtt is az ő egyéni jelentőségének megállapításában.

Egyébként adja Isten, hogy tudományos írói művészetének eljövendő szebbnél-szebb alkotásaiban még sokszor és sokáig gyönyörködhessenek kortársai!

GYULAI ÁGOST.

FINÁCZY ERNŐ IRODALMI MUNKÁSSÁGÁNAK JEGYZÉKE.*

1878.

Πλάτωνος Πρωταγόρας, ἐκδοθεὶς μετὰ σχολίων ὑπὸ Γεωργίου Μιστριώτου, Ἀθήνησι 1877. EPhKözl. II, 120—21.

A horatiusi copula kihagyásáról. EPhKözl. II, 457—61.

1879.

A gymnasiumi classicusok. I. Julius Caesar. EPhKözl. III, 137—39, III. Horatius. Uo. 276—80, IV. Herodotus. Uo. 480—83.

Angelo de Gubernatis: Dizionario biografico degli scrittori contemporanei ornato di oltre 300 ritratti diretto da —. Firenze, 1879. EPhKözl. III, 286—87, 526.

Brankovics György: I. Athén kétezer kétszáz negyven év előtt; II. Antigone első előadása 2240 év előtt. EPhKözl. III, 294—95.

Musaeus Grammaticus Héró és Leandere. Görögből fordította és bevezette Dr. Tóth Sándor tanár. Selmecbányán, 1879. EPhKözl. III, 373—78.

Friedrich Wilhelm Ritschl: Ein Beitrag zur Geschichte der Philologie von Otto Ribbeck. Erster Band. Leipzig, 1879. EPhKözl. III, 516—18.

Vahlen néhány régi római költőnek Cicero idézte verseiről. EPhKözl. III, 526—27.

A görög irodalom története. Írta Jebb R. C. Angolból fordította Finácz Ernő. Budapest, Athenaeum, 1879. [A könyvtáblán 1888.] (Történeti Kézikönyvek. II.) 173 l.; 2. kiad. 1892; 3. kiad. 1894; 4. kiad. 1898; 5. kiad. 1905. (Athenaeum Kézikönyvtára. Irodalmi és történelmi sorozat. VI.)

1880.

Julianus császár. EPhKözl. IV, 129—40, 324—34.

Nepos hitelessége Cimon életrajzában. EPhKözl. IV, 649—59.

1881.

Theophrastus jellemrajzai. A görög eredetiből fordította Hunfalvy János. 1880. Olcsó Könyvtár 107. sz. EPhKözl. V, 311—13.

Système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes par Ferdinand de Saussure. 1879. Leipsick, Teubner. EPhKözl. V, 415—18.

* Rövidítések: **EPhKözl.** = **Egyetemes Philologiai Közlöny, OKTKözl.** = **Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, MPaed.** = **Magyar Paedagogia.**

Heinsius Miklós emlékezete. † 1681 okt. 7. EPhKözl. V, 758—62.

A görög nő az ó-korban. Írta: Finászy Ernő. I. rész: A hőskori nő. Budapest, 1881. (43 l.)

1882.

Sappho és Phaon. EPhKözl. VI, 105—11.

Pindars Siegeslieder. Erkl. v. Friedrich Mezger. Lipcse, 1880. EPhKözl. VI, 268—71.

Római nőköltők. EPhKözl. VI, 481—89.

1884.

Pindaros győzelmi dalairól. Írta Maywald József. (A kegyes tanítórendiek budapesti főgymnasiumának értesítőjében.) EPhKözl. VIII, 75—80.

Keosi Simonidés gyászversei (Bergk. Poett. lyr. Gr.[2] szerént.) 90. Az euboiai győzőkre. 91. A marathoni győzőkre. 92. Thermopylai. 94. Megistias jós sírjára. EPhKözl. VIII, 74. — 95. Pylai halottaira. 96. Háromszáz spártaira. Uo. VIII, 87. — 97. Leonidásra és társaira. 98. A Thermopylaiban elesett lokrokra. Uo. VIII, 130. — 99. Az idő. Uo. VIII, 163. — 100. A Salamisban elhalt Korinthosbeliekre. 101. A salamisi győzőkre. Uo. VIII, 184. — 102. Az athéni győzőkre. Uo. VIII, 292. — 103. Adeimantosra. Uo. VIII, 475. — Keosi Simonidés gyászversei. Anth. Pal. V, 210. — 104. Byzánc védőire. 105. A Tegeát felszabadító görögökre. Uo. VIII, 481. — 106. A Tegeában elhalt athéniekre. Uo. VIII, 278. — 107. A perzsa háborúk győzőire. 108. Az eurymedoni győzőkre. 109. Az eurymedoni halottakra. Uo. VIII, 328. — 110. A perzsa háborúban elesett görögökre. 111. Az athéni győzőkre. Uo. VIII, 415. — 112. Spártai hajósokra. Uo. VIII, 515. — 113. Egy ‚Arszlán' nevű egyénre, kinek sírját kőből faragott oroszlány őrzi. Uo. VIII, 529. — 114. Hippias leányára, Archedikére. Uo. 531. — 115. Xanthippéra. Uo. VIII, 481. — 116. Megaklés sírjára. 117. Protomachosra. Uo. VIII, 557. — 118. Timarchos halálára. Uo. VIII, 576. — 119. A haldokló Gorgóra. 120. Egy szerencsétlenül járt hajósra. Uo. VIII, 665. — 121. Sinopéi Theognisra. Uo. VIII, 773. — 122. Kleisthenes nevű chiosi hajósra. 123. Kleódémosra és Diphilosnak fiára. Uo. VIII, 667. — 124. Nikodikosra. Uo. VIII, 802. — 125. Theodór halálakor. 126. Pythónax és öccse sírjára. 127. Gorgipposra. 128. Dándés sírjára. Uo. VIII, 812. — 129. Spinthérhez. 130. Brotachosra. 131. Egy halottra, ki Simonidest álmában a tengeri út veszedelmeitől óvta. 132. Egy meggyilkolt emberre. 133. Egy Lykas nevű vadászkutyára. Uo. VIII, 818.

Pindaros élete és költészete. EPhKözl. VIII, 225—37, 468—75, 668—82, 786—802.

Lexicon Pindaricum. Composuit Joannes Rumpel. Lipsiae. In aedibus B. G. Teubneri, 1883. EPhKözl. VIII, 504—5.

Harci ének. (Tyrtaios.) EPhKözl. VIII, 682.

Fegyelemtartás. OKTKözl. XVII, 289—91.

A latin nyelv alapvető oktatása idegenajkú vidékeken. OKTKözl. XVII, 450—54.

1885.

Pindaros ethikája, írta Travnicsek Hubert. (A lőcsei kir. kath. főgymn. 1883/4. évi értesítője.) EPhKözl. IX, 427—31.

Észrevételek a classicus nyelvek tanítása kérdéséhez. OKTKözl. XVIII, 278—82.

Dr. Pasteiner Gyula: A művészetek története a legrégibb időktől napjainkig. OKTKözl. XVIII, 600—601.

A régi görög gyermekjátékok. (Ifjúságunk számára.) A budapesti VII. ker. m. kir. áll. gymnasium negyedik évi értesítője 1884—85-ről. Budapest, 1885. (2—16. l.)

1886.

A classica philologia története Németországban. (Bursian Konrád: Geschichte der classischen Philologie in Deutschland. München, 1883. 2 kötet.) EPhKözl. X, 678—97.

Anakreon in Ungarn. Ungarische Revue VI, 178—84.

A keresztes hadak története. Középkori krónikákból összeállította De Wittné (Guizot Henriette). Franciából fordítva. Budapest, 1884. Eggenberger. OKTKözl. XIX, 309—10.

Livius élete és történetírói munkássága. Írta: Capes W. oxfordi tanár. Angolból Finácz Ernő. (Görög és római remekírók iskolai könyvtára.) Budapest, 1886. Eggenberger. (112 l.).

1887.

Die Universitäten des Mittelalters bis 1400. I. Band: Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400. Von Heinrich Denifle. Berlin, Weidmann, 1885. EPhKözl. XI, 68—76.

Dr. Ábel Jenő: A homerosi Demeter-hymnusról. Budapest, 1885. Akadémia. EPhKözl. XI, 264—68.

Ungarns öffentliche Bibliotheken. Ungarische Revue VII, 553—63.

A gymnasiumi helyi tantervekről. OKTKözl. XXI, 73—77.

Les grandes Écoles de France par Mortimer D'Ocagne. Paris, Hetzel, 1887. OKTKözl. XXI, 246—51.

Latin olvasó- és gyakorlókönyv. A gymnasium I. és II. osztálya számára. Finácz Ernő és Kiáltossy József közreműködésével szerkesztette Szilasi Móric. Budapest, 1887. Eggenberger.

1888.

Kiáltossy József: A római fiúk neveltetése és iskolai élete. (Budapesti VII. ker. államgymnasium.) 1886. EPhKözl. XII, 513—14.

Varia, par Louis Havet. Extrait des Mémoires de la Société de linguistique. t. VI. 3-e fasc. Paris, 1887. EPhKözl. XII, 678—80.

Antik művészeti kirándulás. Írta és felolvasta Schambach Gyula. Kaposvár, 1887. EPhKözl. XII, 753—54.

Janus Pannonius egy ismeretlen kiadása. EPhKözl. XII, 761—66.

Thukydides. Görögül és magyarul. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Zsoldos Benő. EPhKözl. XII, 785—90.

Die Geschichte der ungarischen Journalistik. Ungarische Revue VIII, 56—68.

Egy francia internatus. A lycée de Vanves. OKTKözl. XXII, 140—48.

A párizsi Musée Pédagogique. OKTKözl. XXII, 537—44.

1889.

Megjegyzések Hock János országgyűlési képviselőnek „A közoktatási tanács" című cikkére. Egyetemes Közoktatásügyi Szemle [I,] 124—27.

A párizsi felső- és középiskolai congressus. Uo. 389—90.

A francia középiskolai tanárok javadalmazása. Uo. 501—6.

Párizsi levelek. I—VII. Uo. 536—40, 579—86, 620—25, 656—62. 691—703, 746—58, 839—46.

1890.

A görög tragédia. Írta Pecz Vilmos. Első kötet: A görög tragédia története. EPhKözl. XIV, 329—32.

Roseth Arnold: Görög alaktan a homerosi nyelv alapján iskolai használatra. EPhKözl. XIV, 615—17.

Dr. Brassai Sámuel: Horatius öt ódájának iskolai magyarázata. EPhKözl. XIV, 847.

A párizsi közép- és felsőiskolai congressus határozatai. OKTKözl. XXIII, 416—17.

A francia középiskolák multja és jelene. Írta: Dr. Finászy Ernő. Budapest, 1890. Lampel R. (N. 8-r., VI + 275 l.)

1891.

Titkári jelentés a Budapesti Philologiai Társaságnak 1891 január 25-i közgyűlésén. EPhKözl. XV, 350—53.

Simon József Sándor: Platon Theaitetosa. (Görögül és magyarul.) EPhKözl. XV, 924—26.

Geréb József: A görög vallás és művészet. EPhKözl. XV, 1081—85.

A nagy angol iskolák hygienájáról. Egyetemes Közoktatásügyi Szemle III, 154—59.

A berlini iskolai conferentia. Budapesti Szemle. 68. kötet, 394—413.

Adalékok középiskolai administratiónk történetéhez. I., II. OKTKözl. XXIV, 493—94, 570—72.

1892.

Titkári jelentés a Budapesti Philol. Társaságnak 1891 dec. 27-i közgyűlésén. EPhKözl. XVI, 174—77.

Az 1891. évi érettségi vizsgálatokról. Magyar Paedagogia I, 500—507.

Külföldi középiskolai mozgalmak 1890—91-ben. I. A német államok. II. Ausztria. III. Franciaország. OKTKözl. XXV, 511—16, 574—80.

1893.

Pácz Sándor: A régi görögök családi élete. EPhKözl. XVII, 51—53.

Titkári jelentés a Budapesti Philol. Társaságnak 19. közgyűlésén, 1892 dec. 26. EPhKözl. XVII, 152—54.

Geréb József: Herodotos történeti könyvei. Görögül és magyarul. Első kötet. I—III. könyv. Hoffer Endre: Herodot múzsái. I. Klio. Fordította: —. EPhKözl. XVII, 287—91.

Platon válogatott művei. I. kötet. Gorgias. Philebos. Görögből fordította s bevezetéssel ellátta Péterfy Jenő. Budapest, Franklin-T. 1893. (Filozófiai Írók Tára, 10. köt.) OKTKözl. XXVI, 721—22.

Lykurgos beszéde Leokrates ellen. Görögül és magyarul. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Fináczy Ernő. Budapest, 1893. Franklin. (Görög és Latin Remekírók. Kiadja a M. Tud. Akadémiának classica-philologiai bizottsága.) (120 l.)

Az 1891—1892-ik évi középiskolai érettségi vizsgálatokról. Magyar Paedagogia II, 277—84.

Vélemény az egységes középiskola tanulmányi rendszeréről. Budapest, 1893. (26 l.)

1894.

Titkári jelentés a Budapesti Philol. Társaságnak 1893 dec. 31-i közgyűlésén. EPhKözl. XVIII, 172—76.

Platon és Aristoteles. Szemelvények görögből fordítva, magyarázatokkal. Dr. Péterfy Jenő és Dr. Gyomlay Gyula közreműködésével szerkeztette Alexander Bernát. Budapest, Franklin-T. 1893. OKTKözl. XXVII, 418—20.

Az Országos Közoktatási Tanács albizottságának jelentése a tankönyvbírálat és engedélyezés ügyében. (Dr. Fináczy Ernő különvéleménye.) Magy. Paed. III, 159—61.

1895.

Titkári jelentés a Budapesti Philol. Társaságnak 1894 dec. 30-i közgyűlésén. EPhKözl. XIX, 158—60.

1896.

Titkári jelentés a Budapesti Philol. Társaságnak 1896 jan. 11-i közgyűlésén. EPhKözl. XX, 176—79.

Petrovich Ferenc. 1836—1896. [Nekrológ.] OKTKözl. XXX, 178—79.

A magyarországi középiskolák multja és jelene. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi minister megbízásából az ezredéves ünnep alkalmára írta Dr. Fináczy Ernő. Budapest, Hornyánszky Viktor könyvnyomdája. 1896. (N. 8-r., 211 l.)

1897.

Az „Egyetemes Philologiai Közlöny" története. EPhKözl. XXI, 193—201.

Titkári jelentés a Budapesti Philologiai Társaságnak XXII. közgyűlésén. 1897 jan. 13. EPhKözl. XXI, 183—86.

Gymnasiumi tantervünk. (Emlékkönyv Kármán Mór huszonötéves tanári munkásságának ünnepére. Szerkesztették Volf György és Waldapfel János. Budapest, 1897. Eggenberger. 45—46. l.)

1898.

Titkári jelentés a Budapesti Philol. Társaságnak XXIII. közgyűlésén. 1898 jan. 12. EPhKözl. XXII, 189—92.

Demosthenes beszédei (görögül és magyarul). Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Dr. Gyomlay Gyula. Második rész. Második kötet. Budapest, 1896. EPhKözl. XXII, 151—60.

1899.

Titkári jelentés a Budapesti Philol. Társaságnak XXIV. közgyűlésén. 1899 jan. 11. EPhKözl. XXIII, 176—79.

A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. Írta Dr. Finánczy Ernő. Első kötet. 1740—1773. Budapest. Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia. 1899. (N. 8-r., X + 449 l.)

1900.

Adalékok a jezsuiták iskolai színjátékainak történetéhez. EPhKözl. XXIV, 458—62, 816—19.

1901.

Adalékok a jezsuiták iskolai színjátékainak történetéhez. EPhKözl. XXV, 396—98.

Az 1777. évi Ratio Educationis alapelvei. (Kivonat Dr. Finánczy Ernő l. tag március 11-én tartott székfoglaló értekezéséből.) Akadémiai Értesítő XII, 375—84.

1902.

Adalékok a jezsuiták iskolai színjátékainak történetéhez. EPhKözl. XXVI, 312—16.

Alciphron, Antisthenes, Arcesilaus, Aristippus, Aristus, Athenagoras, Cebes, Chaerephon, Chrysippus, Cleanthes, Demonax, Dialectika, Diogenes, Epictetus, Enathlus. (Ókori Lexikon. Szerkesztette Pecz Vilmos dr. Budapest, I. köt.)

A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. Írta Dr. Finánczy Ernő. Második kötet. 1773—1780. Budapest. Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia. 1902. (N. 8-r., VIII + 525 l.)

1903.

Paedagogiai irodalmunk némely hiányairól. (Elnöki megnyitó beszéd a M. Paed. Társaságnak 1903 jan. 21-i XI. közgyűlésén.) MPaed. XII, 108—19.

1904.

A vallás- és közoktatásügyi miniszter által a népiskolai törvények módosítása tárgyában kidolgozott előadói tervezet tárgyalására 1904. évi május hó 27-ikére összehívott szaktanácskozmány naplója. Budapest, 1904. Finácz Ernő felszólalása: 101—5, 195—96, 215—18. l.

Kant. MPaed. XIII, 114. Herder János Gottfried. Uo. 115—16. Zeitschrift für paedagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Uo. 239—40. Gréard Octave. Uo. 496—97. A gyermekpsychologia. Uo. 497—99. A francia közoktatásügyi tanács. Uo. 501. A francia középiskolák. Uo. 501—2. Iskolai képek és díszítések. Uo. 502. Renouvier Károly. Uo. 502—3. A német szellem befolyása Franciaországban. Uo. 554—55.

Revue Universitaire (1904, 1—7. füzet). MPaed. XIII, 507.

A gimnáziumi utasítások. OKTKözl. XXXVIII, 153—56.

1905.

Az elméleti tanárképzésről. (Elnöki megnyitó a Magy. Paed. Társaságnak 1905 jan. 21-i XIII. közgyűlésén.) MPaed. XIV, 105—16.

A francia középiskolai reform fejleményei. MPaed. XIV, 98. A francia iskolák és a valláserkölcsi oktatás. Uo. 99. A stuttgarti leánygimnázium. Uo. 99—100.

Adalék a magyar tanügynek II. József-korabeli történetéhez. MPaed. 147—52.

A természetrajz tanítása 1777/8-ban. MPaed. 158—59.

Revue Universitaire 1904. évf. okt.—dec. füz. MPaed. 238—40.

Revue Universitaire 1905. évf. jan.—jún. füz. MPaed. 505—10.

Zeitschrift für paedagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Hrsg. von Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff. Berlin, Walther. 1904. évf. (498 lap, 6 füzet.) MPaed. 500—504.

Louis Gockler: La pédagogie de Herbart. Paris, Hachette. 1905. MPaed. 556—60.

A paedagogia tanítása a pesti egyetemen 1870-ig. MPaed. 584—88

Epilogus. OKTKözl. XXXVIII, 420.

Zsilinszky Mihály. OKTKözl. 489—90.

Jelentés az Oltványi-pályázatról. B) („Az elemi vagy népoktatás története Magyarországon 1540-ig" című pályakérdésre érkezett két pályaműről.) Akadémiai Értesítő XVI, 564—69.

1906.

Monumenta Hungariae Paedagogica. (Tervrajz.) MPaed XV, 61—63.

Dr. Karl Heilmann: Quellenbuch zur Paedagogik. MPaed. 507—509.

Konrad Bitschins Paedagogik. Das vierte Buch der encyklopaedischen Werkes. De vita coniugali von Dr. R. Galle. MPaed. 572—74.

Revue Universitaire 1905 okt.—dec., 1906 jan.—júl. füz. MPaed. 512—15.

Száz esztendő előtt. Népmívelés I. évfolyam, I. kötet. 5—11.

Törvényjavaslat az egységes jogosítású középiskola tárgyában. Előadói tervezet. (Az egységes jogosítású középiskolákról a m. kir. vallás- és közoktatásügyi ministeriumban Lukács György dr. minister elnöklésével 1906. január 29., 30. és 31. napjain folyt szakértekezlet jegyzőkönyve. Budapest, 1906. 2—6. l.) Fináczy Ernő előadó indokoló beszéde. (Uo. 13—36. l.) Fináczy Ernő előadó zárszavai. (Uo. 170—83. l.)

Az ókori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából írta Dr. Fináczy Ernő. Budapest, Hornyánszky Viktor. 1906. (N. 8-r., VIII + 307 l.)

1907.

Stanley Hall. MPaed. XVI, 39—41.

Közoktatásügyi szemle. (Elnöki megnyitó beszéd a Magyar Paedagogiai Társaságnak 1907 január 19-i közgyűlésén.) MPaed. 67—77.

1908.

Újabb törekvések a didaktika terén. (Elnöki megnyitó beszéd a Magy. Paed. Társaságnak 1908 január 18-i közgyűlésén.) MPaed. XVII, 65—74.

Az 1883. évi középiskolai törvény. (Megemlékezés a törvény szentesítésének 25-ik évfordulója alkalmából.) OKTKözl. XLII, 6—10.

Charles Dickens. (Emlékkönyv Beöthy Zsolt születésének hatvanadik fordulójára. Írták tanítványai, barátai, tisztelői. Budapest, 1908. Athenaeum. 506—25. l.)

1909.

Jegyzőkönyv. Fölvétetett az Országos Közoktatási Tanács állandó bizottságának 1908. évi október hó 14-én és 15-én a szabadoktatás országos szervezése tárgyában tartott üléseiben. A) Október 14-én délelőtt. Dr. Fináczy Ernő alelnök felszólalása. (A szabadoktatás országos szervezete. Az Orsz. Közoktatási Tanács kebelében 1907- és 1908-ban folytatott tárgyalások iratai. Közreadja az Orsz. Közoktatási Tanács. Budapest, 1909. 157—58. l.)

1910.

Az iskola feladata az erkölcsi nevelésben. (Elnöki megnyitó beszéd a Magy. Paed. Társaságnak 1910 január 22-i közgyűlésén.) MPaed. XIX, 65—75.

Gerhard Budde: Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit. Langensalza, 1909. A Magyar Filozófiai Társaság Közleményei. 1910-iki évfolyam. 283—86. l.

Naturalizmus. (Dolgozatok a modern filozófia köréből. Emlékkönyv Alexander Bernát hatvanadik születése napjára. Írták tanítványai, barátai, tisztelői. Budapest, 1910. Franklin-T. 284—90. l.)

1911.

Az érettségi vizsgálat. (A Magyar Paedagogiai Társaság XIX. közgyűlésének elnöki megnyitója.) MPaed. XX, 65—76.

Édouard Roerich: Philosophie de l'éducation. Essai de pédagogie générale. Paris, 1910. MPaed. XX, 292—95.

Helvétius paedagogiája. A Magyar Flozófiai Társaság Közleményei. 1911-iki évfolyam. 225—56. l. — Különlenyomatban is megjelent (34 l.).

A középiskolai reform. (Az alelnök jelentése.) (Az Országos Közoktatási Tanács nyomtatványai. 1911. évi XXIV. szám.) 4 l.

Jelentés a Gorove-féle pályázatról. (Pályakérdés: A coeducatio mint erkölcspaedagogiai probléma.) (Balogh Jenő l. t., Fináczy Ernő l. t.) Akadémiai Értesítő. XXII, kötet. 1911. évfolyam. 248—57. l.

1912.

A latin nyelv tanításáról. (A Magy. Paed. Társaság 1912 január 20-i közgyűlésének elnöki megnyitója.) MPaed. XXI, 1—13. — Megjelent az Országos Közoktatási Tanács nyomtatványai között is (1912. évi V. szám) mint Tanulmány a szakbizottsági tárgyalások számára. 1—12. l.

Tanítóképzésünk jövője. (A Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületének 1912. évi félegyházi közgyűlésén megtartott előadás.) Magyar Tanítóképző XXVII, 254—62.

Ünnepi beszéd. A Rökk Szilárd-ünnepen mondotta: Fináczy Ernő. Népnevelők Lapja. Az „Új Élet" (Népművelés) melléklete. XLVII, 169—75.

Erziehung und Unterricht in ihrem Verhältnisse. (Mémoires sur l'éducation morale présentés au deuxième Congrès international à La Haye 22—27 août 1912. La Haye, Martinus Nijhoff, 1912. N. 8-r., 363—68. l.)

1913.

A középoktatás nemzetközi kérdései. (A Magyar Paedagogiai Társaság 1913. évi közgyűlésének elnöki megnyitója.) MPaed. XXII, 3—11. — Megjelent különlenyomatban is.

Megemlékezés báró Eötvös Józsefről. (A Magyar Paedagogiai Társaság 1913. évi október 18-án tartott felolvasó ülésének elnöki megnyitója.) MPaed. 525—27.

A középiskolai reform alapkérdései. (A szakbizottság elnökének javaslata.) Az Országos Közoktatási Tanács nyomtatványai. 1913. évi XVI. szám (1 l.).

1914.

A kivonatos tankönyvek és a szakkörök. Adat középoktatásunk újabb történetéhez. MPaed. XXIII, 1—15.

Pedagógiai irodalmunk. (A Magyar Paedagogiai Társaság 1914. évi közgyűlésének elnöki megnyitója.) MPaed. 65—76.

Kultúra és háború. (A Magy. Paed. Társaság 1914 okt. havi ülésének elnöki megnyitója.) Néptanítók Lapja XLVII. évf., 47. sz., 1—2. l. (1914 nov. 19.)

A középkori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából írta Dr. Fináczy Ernő. Budapest, Hornyánszky V. 1914. (N. 8-r., VIII + 334 l.)

1915.

Az iskolai felügyeletről. (A Magyar Paedagogiai Társaság 1915. évi közgyűlésének elnöki megnyitója.) MPaed. XXIV, 1—8. — Megjelent a Nemzeti Nőnevelésben is. XXVI, 13—23.

Az iskola és a háború. (Elnöki megnyitó a Magyar Paedagogiai Társaság 1915. évi október havi felolvasó ülésén.) MPaed. XXIV, 530—34.

1916.

Eszmények és valóságok. (A Magyar Paedagogiai Társaság XXIV. közgyűlésének elnöki megnyitója.) MPaed. XXV, 1—7.

Szakoktatásunkról. (Elnöki megnyitó a M. P. T. 1916. évi okt. ülésén.) MPaed. XXV, 449—55.

Kármán Mór. (Elnöki megnyitó a M. Paed. Társaság ülésén 1916 november 18-án.) MPaed. XXV, 513—14.

Zárószavak a Kármán-ünnepélyen. MPaed. XXV, 542—43.

1917.

Arany János. (A M. Paedagogiai Társaság XXV. évi közgyűlésének elnöki megnyitója.) MPaed. XXVI, 1—9. — Megjelent a Néptanítók Lapjában is. L. évf., 7. sz., 1—5. l. (1927 febr. 15.), valamint a Nemzeti Nőnevelésben: XXXVIII, 72—83.

A nevelés fogalmának elemzése. (Vázlatos fejezet egyetemi előadásokból.) MPaed. XXVI, 305—11.

Tanügyi reformok. (Elnöki megnyitó a M. Paed. Társ. 1917 okt. 20-án tartott felolvasó ülésén.) MPaed. XXVI, 441—45.

1918.

Szabadabb mozgás a középiskolák felső osztályaiban. (Drezdai tapasztalatok.) MPaed. XXVII, 1—11.

Népoktatásunk alaptörvénye. 1868—1918. (Elnöki megnyitó a Magyar Paedagogiai Társaság XXVI. közgyűlésén.) MPaed. XXVII, 65—75.

Alkalomszerű oktatás. Néptanítók Lapja LI. évf., 1—2. sz., 17—18. l.

1919.

A középiskolák egységes jogosítása. (Elnöki megnyitó a M. Paedagogiai Társaság XXVII. közgyűlésén.) MPaed. XXVIII, 1—9.

Négy hónap a magyar közoktatás történetéből. MPaed. XXVIII, 92—114.

A renaissancekori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. A magyar közoktatásügyi kormány megbízásából írta Dr. Finászy Ernő. Budapest, Hornyánszky V. 1919. (N. 8-r., VI + 289 l.)

1920.

A tanügyi közigazgatás kellékei. (Elnöki megnyitó a Magy. Paedagogiai Társaság XXVIII. közgyűlésén.) MPaed. XXIX, 1—9.

Hozzászólás a középiskolai reform ügyében kiadott miniszteri kérdésekhez. (A Magyar Paedagogiai Társaságnak 1920 június 19-i vitaülésén.) MPaed. XXIX, 139—41.

Elnöki záróbeszéd a Magyar Paedagogiai Társaságnak a középiskolai reform ügyében tartott 1920 június 26-i vitaülésén. MPaed. XXIX, 157—59.

1921.

A berlini iskolai értekezlet. MPaed. XXX, 58—60.

Az Országos Közoktatási Tanács. MPaed. XXX, 81—84.

Elnöki zárószó a Magyar Paedagogiai Társaságnak a közgazdaságtani és társadalomtudományi ismeretek tanítása ügyében tartott 1921 április 30-i vitaülésén. MPaed. XXX, 111—12.

Reformkísérletek. MPaed. XXX, 113—14.

Elnöki megnyitó Jókai Mórról. MPaed. XXX, 129—30.

1922.

Az ókori nevelés története. Második, bővített kiadás. Bp. 1922. Hornyánszky V. (N. 8-r., VIII + 328 l.)

A tanítóképző-intézetek új szervezete. MPaed. XXXI, 14—19.

A középiskolai tanárképzésről. MPaed. XXXI, 65—72.

Borch Rudolf: Bilderatlas zur Geschichte der Pädagogik. MPaed. XXXI, 118.

Megemlékezés IV. Károly királyról és Beöthy Zsoltról. (Elnöki megnyitó.) MPaed. XXXI, 126—28.

Dr. J. Kretzschmar: Das Ende der philosophischen Pädagogik. MPaed. XXXI, 135—36.

Megemlékezés Gárdonyi Gézáról és Heinrich Gusztávról. (Elnöki megnyitó.) MPaed. XXXI, 189—91.

A szülői ház feladatai. Néptanítók Lapja, LVI. évf., 1. sz., 1—4. l. — Megjelent könyvalakban is a következő műben: Finácz Ernő, Gerlóczy Zsigmond, Kemény Ferenc, Schneller István, Sebestyénné Stetina Ilona: A szülők hibái a nevelésben. A Magyar Paedagogiai Társaság által a Orsz. Szabadoktatási Tanács felhívására 1922 május havában tartott népszerű előadássorozat. (A Magyar Paedagogiai Társaság Könyvtára. 4.) Bp. 1923. Lampel R. (K. 8-r., 72 l.)

1923.

Elnöki megnyitó. MPaed. XXXII, 73—75. Kihagyással: Népt. Lapja, LVI. évf., 42—43. sz., 18—19. l.

A középiskolai tornatanárok képzéséről folytatott vita eredményének elnöki összefoglalása. MPaed. XXXII, 76.

Elnöki megemlékezés Beöthy Zsoltról. MPaed. XXXII, 77.

Petőfi emlékezete. Elnöki megnyitó a Magyar Paedagogiai Társaságnak XXXI. nagygyűlésén. Népt. Lapja, LVI. évf., 8—9. sz., 14—16. l.

1924.

Az iskola egyénisége. Elnöki megnyitó a M. Paed. Társaság XXXII. közgyűlésén. MPaed. XXXIII, 1—7.

1925.

Világnézet és nevelés. Tanulmányok. (Filozófiai Könyvtár. Szerkeszti Kornis Gyula. 8.) Bp. 1925. Pfeifer F. (K. 8-r., X + 166 l.)

Lemondó levél. MPaed. XXXIV, 79—80.

Apáczai Csere János emlékezete. (Születésének háromszázadik évfordulója alkalmából.) Klebelsberg-Emlékkönyv, 383—93. l.

1926.

A középkori nevelés története. A Magyar Tudományos Akadémia 1920. évi nagyjutalmával kitüntetett mű. Második kiadás. Bp. 1926. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., X + 334 l.)

1927.

Az újkori nevelés története. (1600—1800). Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából írta Dr. Finácz Ernő. Bp. 1927. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., VIII + 408 l.)

A klasszikus nyelvek és irodalmak tanításának kérdése. Beszéd, melyet a budapesti kir. magyar Pázmány Péter-Tudományegyetem tanácsának 1927. évi szeptember hó 26-án tartott beiktató s a tanévet megnyitó ünnepélyes nyilvános ülésén mondott Dr. Finácz Ernő egyetemi ny. r. tanár, a kir. magyar Pázmány Péter-Tudományegyetem Rector Magnificusa. Bp. 1927. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 24 l.)

1928.

Újabb pedagógiai törekvések. Beszéd, melyet a budapesti kir. magyar Pázmány Péter-Tudományegyetem tanácsának 1928. évi május 14-én tartott ünnepélyes nyilvános ülésén mondott Dr. Finácz Ernő egyetemi ny. r. tanár, a kir. magyar Pázmány Péter-Tudományegyetem Rector Magnificusa. Bp. 1928. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 16 l.)

Beszámoló beszéd, melyet a budapesti kir. magyar Pázmány Péter-Tudományegyetem tanácsának 1928. évi szeptember 17-i ülésén mondott Dr. Finácz Ernő egyetemi ny. r. tanár, a kir. magyar Pázmány Péter-Tudományegyetem 1927/28. évi Rector Magnificusa. A Pázmány Péter-Egyetem története az 1927/28-ik tanévben. Bp. 1928. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 16 l.)

Összeállította: NAGY J. BÉLA.

Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest VIII, Múzeum-körút 6. sz. — (Dr. Czakó Elemér.)

COMENIUS: A LELKI TEHETSÉGEK KIMŰVELÉSÉRŐL.

— Második, befejező közlemény. —

Az első az, hogy a tehetségek szerencsés művelése számára az első alapokat a szülők és ápolók rakják le, szorgalmasan gondolva arra, hogy életüket, egészségüket, érzékeiket, erkölcseiket illetőleg semmi se ártson a gyermekeknek. E dologról sokat kellene beszélnem, de ez nem e helyre való. Erről már 18 évvel ezelőtt külön könyvet írtam és adtam ki „Anyaiskola" cím alatt német és lengyel nyelven. Ebben le van írva, hogy a szülőknek miféle kötelességeik vannak ivadékuk körül, mielőtt azt nemzenék, amíg méhükben hordozzák, midőn világra hozva látják és míg őt zsenge korban gondozzák, hogy először és legfőként önmaguk azt akár hanyag gondatlanságból el ne veszítsék, akár túlságos kedvezéssel meg ne rontsák. Ez a tehetségek igazi művelésének szegletköve, a közboldogság első alapja, ha ezt helyesen igazgatják.

Második helyen vannak a nevelők. Az ő hűségükre a szülők azzal a céllal bízzák gyermekeiket, hogy gyönge, de már elevenségre hajló tehetségükbe, egy alkalmat sem mulasztván el, jó dolgokat csepegtessenek bele, az erény példáival előttük járjanak, mutassák meg nekik minden ügyes cselekedet és ízléses beszéd mintáját és Isten képecskéivé formálják őket s ez istenszobrokat ügyesen alakítsák.

E dolgoknak nagy hasznuk van, ha okosan irányítják, mert ez az első kor olyan, mint a viasz, mindenre hajlékony; s majomként utánoznak mindent, amit látnak, akár jót, akár rosszat. Ezért igazán mondják: olyanok vagyunk egész életünkben, amilyenné minket a gyermekkori nevelés tett.

A közös nevelésnek harmadik eszköze lesz a közös iskola, mintegy az emberi műveltség nyilvános műhelye, ahol hűséges, nyilvános tekintéllyel felruházott tanítók mindent, amik a tudásra, hitre, beszédre és tettre szükségesek, világosan megmutatnak nekik, hol minden jónak buzgó és folytonos gyakorlása bennük a tudományt, a bölcseséget, az erényt, az ékesszólás birtokát képezi és megerősíti. Ez kellemesen megy, ha a mesterek azok igyekeznek lenni, aminek őket tartják: mozgó könyvtárak és minden megteendő és elkerülendő dolog élő példái, úgyhogy utánzásuk könnyű és biztos legyen. Mert aki helyesen megy elől, azt könnyű helyesen követni, és amilyen

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR

a vezér, olyan az, akit vezet. Boldog nép, melyet sok és bölcsen rendezett iskolában kiképeznek!

Az egyetemes műveltség negyedik eszköze az iskolában — és az iskolán kívül — a jó könyv, mely a dolgok bővebb ismeretét, az erények változatosságát, az ékesszólás folyamait önti a lelkekbe. A jó könyv, mondom, ha valóban jó és bölcsen van írva, igazán köszörűköve a tehetségnek, az ítélő tehetség reszelője, a szemek kenőcse, a bölcseség tölcsére, mások gondolatainak és tetteinek tüköre, a mieinknek irányítója. Ha ezekkel eltelik valamely nemzet tömege, az fényben fog élni. Ismétlem, ha jó könyvekkel megtelik valamely nemzet tömege, az fényben fog élni.

Következni fog a tehetségek élesítésének ötödik eszköze, a tudós, kegyes, szorgalmas, ékes beszédű emberekkel való gyakori társalgás, mely jobbá való átalakításunkra rejtett és igen hathatós erővel bír. Mert helyesen mondták: Amint valaki a napon sétál, bárha más okból sétál, mégis melegszik és ha sétálását folytatja, feketévé lesz: úgy aki az emberekkel (akár jókkal, akár rosszakkal, tanultakkal vagy tanulatlanokkal, bölcsekkel vagy balgákkal) társalkodik, azok tehetségéből és jellemből bizonyára magába vesz, még öntudatlanul is. Tehát gondoskodni kell, hogy a nemzet ifjúságát, melyet ki akarunk nevelni, a rossz társaságtól megóvjuk, de a tudós, kegyes, tisztességes munkával foglalkozó emberek társaságához hozzákapcsoljuk és akkor nem lehet nem csiszolódnia. Évégből sok bölcs király és a hazának más atyjai a különböző nemzetekben azt akarták, hogy vagy máshonnan hívjanak bölcs férfiakat az övéikhez, vagy az övéiket azokhoz küldjék ki és ott ne napokig vagy hónapokig, hanem évekig éljenek és csiszolódjanak.

Mégis nem elég a bölcsek társaságában élni, maguknak az ifjaknak kell gyakorolni magukat állandó tevékenység által abban, hogy hozzászokjanak egész életüknek gyakorlati tevékenységben való töltéséhez; csak akkor lesznek végül művészek, ha a gyakorlat őket azokká teszi. Mert senki sem tanulja meg azt, hogy ne tévedjen, csak gyakori tévedéssel, a tévedés felismerésével és kijavításával: kiki csak képzés útján képeztetik. Az ilyen iskolából, már a gyermekkor kezdete óta folytatott folytonos tevékenységből, származott egykor Hannibal háborús tudománya, mivel már gyermekkorában atyját a háborúba követvén, egész életében mást a katonáskodáson kívül nem csinált; éppúgy Nagy Sándor és más régi emberek élettapasztalatok által gyakoroltattak. De miért említegetek régieket? A velenceieknek s a belgáknak ma mások felett magasztalt erényei s uralmuk szerencséje nem származnak máshonnan inkább, mint abból, hogy fiaikat az első évektől fogva tevékeny életben és az államügyekben gyakorolják. Ott egy nemesnek, bárónak, grófnak, tanácsosnak, sőt magának a dózsénak a fia sem jut tisztségekre másként, mint fokról-fokra, és az ő szolgálatuk a hazával szemben nem máshonnan kezdődik,

mint (bármely alacsonysorsúval együtt) a legalsó tisztségtől s magasabb tisztségre nem bocsátják, csak akkor, ha az előbbit pontosan ismeri. Így lesz mindenki gyors, így alkalmas mindenre. Senkinek sem engedik meg, hogy lustálkodjék, vagy a föld haszontalan terhe legyen.[4]

A hetedik eszköz, mely a tehetségek közös kiművelődését előmozdítja, maguk a bölcs hivatalnokok, az ő, amiatt nyugtalankodó lelkiismeretes munkájukkal, hogy alárendeltjeiknek ne hiányozzanak az iskolák, az iskoláknak ne a tanítók, a tanítóknak ne a tanulók, a tanulóknak ne a könyvek és más szükséges dolgok, mindegyiknek pedig a csendes nyugalom és a közbéke. Amint Dávid, Salamon, Josaphat és más kegyes királyok gondoskodtak népükről. Szintúgy Antonius Pius, a legbőkezűbb római császár, az egyes, még a legtávolibb provinciákban is, fizetést rendelt a múzsák tisztelőinek. Nagy Károlyról olvassuk, hogy mikor hozzá, mint Gallia elhívott királyához, Skóciából két filozófus jött, s arra a kérdésre, hogy mit akarnak, azt felelték, hogy az új király számára új ajándékot hoznak, t. i. a bölcseséget: azt kérdezte a király, hogy ugyan miféle bölcseség lehet az. Azok bölcselmi egyszerűséggel azt felelték, hallották, hogy országában nincs iskola és nem is gondozza a tudományokat; azért jöttek tehát, hogy az iskolák felállítására neki tanácsot adjanak. Az uralkodó tehát elfogadván a tanácsot, a párizsi akadémiát alapította és azután több más iskolát is. Innen származik a francia nemzetnek, mely az európai nemzetek közt a legműveltebb, a fénye. Ó, ha ilyen Károlyokat, Antoniusokat, Justinianusokat, Constantinusokat, Josaphatokat, Salamonokat, Dávidokat támasztana Isten minden eddig még műveletlen nemzetben, akkor az egész földkerekség a műveletlenségből fényre emelkedhetnék.

Végül utolsó és mindenekfelett szükséges eszköze a tehetségek kimüvelésének az Isten kegyelme. Azé az Istené, mondom, akinek akarata nélkül semmi sincs az emberben, aki egyedül képes felnyitni a vakok szemeit s megadni azt, hogy ne legyünk olyanok, mint a lovak és öszvérek, akiknek nincs értelmük (XXXII. zsolt. 8., 9.). És aki maga a minden e világra jövő embert megvilágító világosság, bár e fényt a sötétség nem fogadja be, azaz befogadni s attól megvilágosodni vonakodik. Tehát a mi részünkről ezt az egyet kell megtenni, hogy kívánjuk a világosodást s ama fény felé fordítva szemeinket, fogjuk fel annak a ragyogásnak a sugarait, ha hamarosan fényben akarunk lenni. Ez odafordulás majd kérésekkel és segítségül hívással történik, mint Salamonban mutatkozott, majd arra irányuló buzgósággal, hogy a lelket és a testet a hibáktól tisztán megóvjuk, mivel vétkes lélekbe nem fog bemenni a bölcseség lelke. (Bölcs. 1., 4.) Amely nemzetet tehát az ész és az erkölcsök fényére kell kicsiszolni, attól szükségképen el kell

[4] Ilias XVIII. 104.

távolítani azon akadályokat, amelyek közénk és az Isten közé helyezve, az ész fogyatkozásait eredményezik; ilyenek: a földhöz és a földi dolgokhoz való szoros ragaszkodás, az égi dolgok elhanyagolása, azután a bűnöknek lelket bemocskoló és elhomályosító foltja; végül a könyörgésekben és a vallásgyakorlásban való restség. Ha az evangélium szolgái munkálkodnak azon, hogy ezeket mind távoltartsák és nem szűnnek meg az embereket az álomkórból felkelteni és magasabb kívánságokra feltüzelni, ama magasabb dolgokat nekik megmutatni, s azokat óhajokkal és kérésekkel az Istentől kérni, könnyen megkérhető lesz az Isten arra, hogy vegye le a népeket takaró fátyolt és vigye el a gyalázatot a földről. (Ézs. 25., 7., 8.)

Látjátok, hallgatóim, hogy a tehetségeknek teljes és egyetemes kimüvelése egy nemzetben, még a legmüveletlenebben sem lehetetlen, ha az emberek engedik magukat az észtől vezettetni. Most az én nemzetemet és a tieteket vizsgálom meg, hogy vajjon szükséges-e valamely magasabb müveltségre elhivatnia és mi módon. A kételkedésre okot az emberi természettel veleszületett önelégültség ad s a vak önszeretet, mely a hibákat nem látja. Emberek vagyunk és szenvedhetünk emberi betegségben. Mivel ugyanis egészen biztos, hogy a tehetségeknek némely nemzetnél semmi müvelése nincs, másoknál csekély s a mellékes dolgokhoz számíttatik, máshol komoly ugyan, de helytelen s csak a külső és világi szépségre ügyelő, néhol magasabbra irányuló ugyan, de száraz és hideg: mégis kevesen vannak, akik saját szokásaikkal s erkölcseikkel tetszelegve maguknak, itt a hiányt felismerik. Bizonyos pedig, hogy legtöbben csalódnak és szeretik a kelevényeiket; tehát vigyáznunk kell, hogy mi is be ne csapódjunk. És ezért e tárgyról valamit kell mondanunk, röviden ugyan és mellékesen, mert nem szeretik, ha a kelevényeket érintik, csak ha mellékesen érintik.

Ami minket, magyarokat és morvákat illet, az igazat megvallva, még eddig az enyémnek és a ti nemzeteteknek nem volt elég müveltsége. Innen van, hogy nekünk Európa müveltebb nemzetei közt szellemi tehetségünk folytán semmi különös fényünk nincs, sőt magán az egyház egén mások fénylő fáklyái közt minket mint ködcsillagokat számítottak eddig. Hanem (mert most honfitársaimnak bizonyos fényre való emelésére vonatkozólag nincs gondom s hiába is venném magamra) a szomszédi szeretet arra késztet, hogy nektek, kedves szomszédok, magyarok, mások előtt komolyan tanácsoljam, hogy jó és rossz tulajdonságaitokat jobban ismerjétek s azokat növelni, ezeket kisebbíteni törekedjetek. Nem hiányzott, beismerem, eddig sem nemzetetekben a tehetségek kimüvelése, de hiányzott a finom müvelődés. Hogy ezt magatok is ismerjétek (ha ugyan még nem ismernétek), tehetségeitek müvelését földetek müvelésével merészlem összehasonlítani. Hogy ezt müvelitek, mutatja a kenyér, a bor, a barmok hozama, de hogy nem annyira müvelitek, amennyire lehetne, mutatja a sok, máig is puszta vagy félig puszta hely és a többi, csak felületesen müvelt föld. Ezért az életre (még kevésbbé a müvészileg

csinált gyönyörűségekre) szükséges dolgoknak nem mutatkozik oly sokféle hozama, mint pedig oly boldog földben lehetne, sem épületeknek, ruháknak, bútoroknak olyan bősége és fénye, mint máshol, sem a falvak, kis- és nagyvárosok nem oly népesek, mint másutt, sem végül földbe rejtett kincseiteket, az érceket s drágaköveket saját munkátokkal ki nem ássátok, másokra hagyván, hogy abból gazdagodjanak;[5] egyszóval kétszer, háromszor több embert táplálhatna, mint amennyit táplál, ez a ti szerencsés földetek, ha egészen és gondosan lenne művelve s talán tízszerte több gyönyörűségetek és ragyogásotok lehetne, ha javaitokat ismernétek és azokkal élni tudnátok. Minden egyes parasztotok nemesi életet tudna élni, minden egyes nemesetek fejedelem módjára duskálkodhatna a kincsben és gyönyörűségben. Maga a dolog bizonyítja tehát, hogy — hasonló értelemben — van valamelyes művelődésetek. Mert vannak iskoláitok és nem hiányoznak az iskolákból a tanítók és a tanulók — olykor nagy számban is vannak —; ezekből a latinul beszélők annyian mennek ki, hogy Sturm ama mondása: „egy nemzethez sem mehetsz, ahol ne találnál latin vendégbarátot, aki az utasnak az utat megmutatja", nálatok talán igazabb, mint bárhol máshol, még a legműveltebb nemzeteknél is. Aztán mily nagy a keresztyén vallás iránt való szeretetetek! Mily nagy a templomoknak és a lelkészeknek (csaknem az összes falvak-szerte) a sűrűsége! Mily nagy az istentiszteletekre való özönlés! Ha én, ki már ünnepnapokon meglehetősen sok helyet bejártam, saját szememmel nem tapasztaltam volna, ha valaki elmondta volna, talán nehezen adtam volna neki hitelt, oly nagy itt a veletek szomszédos nemzetekben a hidegség. A többi dolgokról, amelyek azt mutatják, hogy ti tehetség dolgában teljességgel nem pangotok és a scytha vadságot levetkeztétek, hallgatni fogok. Mégis nem kevésbbé kényszerít megvallani az igazság, hogy a lelki tehetségek kíművelése nálatok még nem érte el a csúcspontot, a középtájon megrekedt. Ezt mutatja iskoláitok durva, sovány, darabos latinsága; ezt mutatják az azokból eddig kizárt több tisztességes tudományok; ezt mutatják az eddig még be sem vett felsőbb tudományszakok: az orvosi, a jogi tudományok, szintúgy még a magasabb hittudomány és a bölcsészet is. Mutatják a művészetekkel s mindennemű művészekkel még meg nem telt városok. Ezt mutatják a nép eddigi vad erkölcsei és kevésbbé művelt külseje és még más. Úgy gondolom, ennek a bizonyítgatásainál nem kell sokáig időznöm, mert tudom, hogy ezt közületek az értelmesebbek saját maguk is beismerik s a magasabb művelődésre várják az alkalmat. Vágyódjatok is utána, kedveseim, valóban nem hiába fogtok vágyódni! Mert látom és nem habozom igazán erősítgetni: ha ti, hunjaim, tudtok élni tehetségetekkel, bölcseség dolgában Európa egy népénél sem lesztek hátrább, mert sem a természet, sem az ég, sem a föld nem ellenségetek, de mint a testeteknek, úgy a lelketeknek is nemes

[5] E gondolatot másutt is ismétli.

lakhelye van. Jól tudom, hogy tehetségeteket keményebbnek vélik, talán saját magatok előtt is annak látszik. De ez mégis (tegyük fel, hogy így van) a bölcseségre való törekvéseiteknek ártalmára lehet? Oly kevéssé, mint földetek művelésének annak keménysége száraz vagy sárossága esős nyáron. Mert agyagos lévén egészen, igen nehéz és csak sok barommal szántható, de a kemény munkát a sikerült termés jóságával és bőségével mily gazdagon fizeti meg! Ugyanezt gondoljátok hát szellemi tehetségetekről! Mert a lelkeket titkon formáló Isten úgy osztotta szét a szellemi adományokat nemcsak az egyes emberek, hanem a népek közt is, hogy némelyeknek tollból, másoknak fából, ismét másoknak ólomból, másoknak meg acélból való legyen az. De e változatosság isteni bölcseséget mutat, ezt a változatosságot a való élet követeli. Mert nem mindent tudunk viaszból, agyagból, gipszből csinálni, márványra és vasra, meg acélra is szükségünk van. De vajjon az acélból való kard is, melyet azért csináltunk ilyenre, hogy erősebben üssön, nem aranyozható-e be, hogy ragyogjon? Tehát az a nemzet, mely régtőlfogva a vasból való Marsnak szentelte magát, szentelheti magát az aranyos Arsnak is, hogy mind az erejét rántsa elő, ahol arra van szükség, mind a ragyogását mutassa, ahol az használ. Nem azért mondom ezeket, hogy szónokoljak, kedves szomszédok, de hogy titeket felgyujtsalak arra, hogy jó tulajdonságaitokat ismerjétek és meglássátok, hogy mi hiányzik még ezek tökéletessé tételéhez. Nem füleiteknek beszélek, a lelkeiteket sarkantyúzom. Mutassátok meg, kérlek, hogy földetek nemcsak pusztaságok rónájából áll, ahol mocsárvíz terül el, hanem hegyekben és élővizű forrásokban is bővelkedik, hol azok kellemesen csörgedeznek. Mutassátok meg, mondom, hogy ti otthon nemcsak a vizek ereit bírjátok, hanem a tehetségét is! Mutassátok meg, hogy nektek nemcsak a föld alatt vannak aranybányáitok, hanem kebleitekben is: a bölcseség aranybányái! Merjétek férfiasan letörölni, ha valami megmaradt még a scytha foltokból, hogy végre a teljes ragyogás ne hiányozzék! Hogy e bizalmat belétek oltsam, Isten segítségével idézni fogom, amit máshol írtam (Methodus linguarum novissima, XXVI. fejezet 9. §.) és alkalmazni fogom a jelen célhoz: „Írják, hogy volt Görögországban egy országocska, melynek lakói, ha kenyeret akartak enni, Lesbosnak, ez igen termékeny szigetnek, Erasus nevű városából hozatták a gabonát, noha földjükről, mely bőségesen termett, nyerhették volna, ha a földmívelésre szükséges munkát meg akarták volna adni.“ Nevetséges, ha igaz. De szerfelett igaz, hogy hasonló, de még veszélyesebb tunyaság kerítette hatalmába a tanultak nemzetét, noha nekik az Isten a tehetség többnyire igen termékeny földjét hasonló joggal adja át, mégis kevesen művelik úgy, hogy otthon ne hiányozzék az, amiből a művelődés életét tengessék. Mi más nemzetből és más évszázadból is hívunk valami tehetséget, hogy nekünk jövendőt mondjon. Vagy ha otthon képezzük is tehetségeinket, kevesen művelik úgy, hogy saját eszközeivel fenntarthassa magát: sokan koldulva élnek, a saját szégyenükre, a

köz szégyenére és kárára, ha a dolgot helyesen fogjuk fel. Ugyanis nem találunk többet, mert nem keresünk többen. Hiábavaló, amit mentségül hoznak fel: „Nem mindent bírunk mindnyájan, nem minden föld hoz mindent." Mert minden föld hoz valamit. Minden tehetségnek vannak erei, ha utána ásunk. Platon az államról írt könyveiben kimondta: „Senkinek sem szabad idegen kútból előbb vizet meríteni, míg a felsőbbségnek be nem bizonyította, hogy ő a saját házában gondosan igyekezett kutat ásni, de semmi munkával és költséggel azt elérni nem tudta." És ama bölcs Salamon hasonlóképen: Saját kutadból igyál vizet és forrásod folyóvizéből. (Péld. 5. 15.) Krisztus végre azt akarja, hogy az egyházi tanító az ő kincstárából hozza elő a régieket és újakat (Máté XIII. 52.). Ha az isteni dolgokban megadatott az, hogy saját kincstárából előhozhasson, és azt akarni is lehet, miért ne lehetne a többiekben, melyek az érzések és az értelem forrásából még jobban előbuzognak?!

E máshonnan idézett dolgokat alkalmaznunk kell a jelen célra. Figyeljetek, kérlek, nemzetembeliek és rokonaim: magyarok, morvák, csehek, lengyelek és tótok, hogy vajjon mi nem követünk-e el valami hasonlóan balga és nevetséges dolgot, mint azok, akik kenyeret és vizet máshonnan kérnek (noha otthon földben és kútban nem szenvedtek volna hiányt, ha ásni akartak volna), mialatt idegen iskolák, könyvek és tehetségek után annyira vágyódunk, arra sóvárogván, hogy csak innen elégítsük ki éhségünket és szomjúságunkat. Vajjon, az Istenért, hiányzik a tehetség földje nálunk? Miért nem műveljük ezeket otthon elég gondosan? Miért nem öntözzük pontosan, szántjuk másodszor, harmadszor? Miért nem boronáljuk, vetjük, gyomláljuk? Egyszóval miért nem készítünk magunknak otthon bőségesebb aratást, miért futunk inkább idegen tarlóra, koldulva szedegetni. Tudom, hogy ez a szegényeknek és a szűkölködőknek, kiket bizonyos isteni előjog is véd (3 Móz. 19., 9., 10.), meg van engedve, mégis a bölcs Sirah előtt oly rút dolognak látszott a koldulás, hogy azt mondta: jobb meghalni, mint koldulni (40. fej., 29. v.). Tehát mi, erőteljes koldusok, örökké idegen népekhez menjünk-e íráskákat, könyvecskéket, előírásokat, betűket s írásjeleket és még mit nem kérni? Mindig azt fogjuk-e énekelni a nem tisztességes majorossal: nem vagyok képes kapálni, azt a másikat pedig sohasem fogjuk hozzáénekelni: koldulni szégyellek, inkább idegen adóskönyvekből és levelekből lopva, mint magunknak otthon tisztességesen készítve egy egész batus[6] olajat s egy corus[7] gabonát (Luk. 16., 3. stb.). Szintúgy a gyönyörűségek, azaz mindenféle jeles találmányok vizét miért keressük mindig csak idegen kutakban? Miért nem nyitjuk meg a saját forrásainkat? Mert nehéz volna, ó tunya, bebizonyítani, hogy magadban semmiféle vízforrást nem tudtál találni, mikor téged Teremtőd, éppúgy, mint másokat, saját ké-

[6] 39·44 liter.
[7] 120 icce.

pére alkotott, s erénnyel ruházott fel és neked okosságot, nyelvet, szemet, fület és szívet adott a gondolkozásra és a belátás fegyelmével töltött meg tégedet; az elme bölcseségét is megteremtette számodra és gondolatokkal töltötte meg szívedet (velünk született ismeretekkel) és a rosszat és jót megmutatta neked (törvénye által) és szemét szívedbe tette (azaz mindentudóságának képmását, az ész éles tekintetét), megmutatva neked a világon elterjesztett munkáinak nagyszerűségét, hogy szentségének nevét magasztald és dícsérd csodáiban s beszéld munkáinak pompáját: így hirdeti ezeket ama bölcs Sirah mindnyájunkkal szemben az isteni jóság dícséretére, nekünk pedig szemrehányásul, ha nem vagyunk okosak. (17. fej. 1. stb.)

De nekem nemzetetekről, kedves magyarok, már más reményem van, miután a magasabb műveltség iránt oly nagy szomjúságot kezdtem bennetek észrevenni! Mert ezt a ti vágyódásotokat úgy nézem, mint Isten munkáját bennetek, aki, mert legfőbb bölcseség, semmit sem csinál hiában, sem nem kezd semmit hiában. Be fogja tehát végezni munkáját, melynek alapjait bennetek lerakta, ne kételkedjetek! Mert ha a földmívelő azt látja, hogy a kert, a mező, a szőlőhegy bőséges virágot mutat, a szerencsés aratás sikere iránt éppen nem vaktában táplál reményt. És ha a vízmester reggel valami párát lát a földből felszállani, ezt ott rejtőző víz jelének veszi. Amely tehetségben tehát, vagy egy egész nemzet tehetségében, a bölcseség szeretete és a tanulás vágya árulja el magát, a forrásnak már-már előretörése és a bölcseségnek közelítő aratása iránt éppen nem hiú remény tápplálható. Csak tervedtől ne lépj vissza, kedves magyar nemzetem, magadat, Isten segítségével, általában szépen kiművelheted, hacsak az egyetemes művelődés ama fentebb említett nyolc eszközét megragadni nem habozol. Nevezetesen, ha

1. Az „Anyaiskola" oktatókönyvecskéjét saját nyelvedre lefordítva ajánlod tieidnek s rábeszéled őket, hogy annak intéseit tartsák meg a tieid.[8]

2. Ha a szüléknek, főleg a nemes és gazdag s az övéik gondos nevelésével foglalkozni rá nem érő szüléknek nevelők alkalmazását ajánlod, azonban ezek, kiket nevelésre alkalmazol, előbb maguk legyenek képzettek és ez oly szent hivatalra alkalmasok.

3. Ha mindenütt iskolákat nyitsz és igazi módszerrel s bölcs és jó módszerű mesterekkel látod el s így azokat az emberi műveltség igazi műhelyeivé teszed.

4. Ha betöltöd földedet jó és bölcs, nemcsak latin-, hanem hazai nyelvű könyvekkel, melyek minden megtanulandót kellemesen adnak elő, így a tieidet a tétlenségből és a semmittevésből átvezeted a nemes tudományok szeretetére és az azokkal való foglalkozásra.

[8] Most fordította le Petrich Béla. Bp, 1929.

5. Ha tudós társalgás végett máshonnan művelt, bölcs, tehetséges, leleményes férfiakat hívsz, vagy a tieidnek, kiket külföldre küldesz, azt a megbízást adod, hogy ha valahol alkalmuk van valami szépet, nemeset, finomat látni, azt hazahozni és sajátjukká tenni s ezáltal itthon minden értékeset növelni tisztüknek ismerjék, nem pedig úgy, hogy hazatérve (mint eddig a külföldre járóid legtöbbször tették), erkölcseikben a nyers és műveletlen néptömeghez hamarosan ismét hasonlóvá legyenek és így mindent a régi sárba ragadva hagyjanak s utazásuk gyümölcsét elveszítsék.

6. Ha gondod lesz rá, hogy a néptől a lustaságot és a dologtalan tétlenséget elvegyék s mindnyájan, főleg az ifjak (az iskolákban és azokon kívül) hasznos dolgokkal foglalkozzanak, hogy a nemzet egész tömege, mint a méhkas és a hangyaboly (a méhek és hangyák állama, ahol semmit tétlenül látni nem lehet), úgy mutatkozzék.

7. Ha fő- és köznemeseid, nagyságos és tekintetes uraid az alájuk rendelt köznéppel kissé nemeslelkűbben kezdenek bánni s lassankint jobbakkal kezdik édesgetni; az alájuk vetett embereket nem mint barmokat, de mint embereket, mint az Isten képében s a jövő életben társaikat kezelvén, s azok számára lelkük és testük, erkölcseik és életük műveléséről helyesebben gondoskodván.

8. Ha végül az egyházak lelkészei azokra, amelyek az igazi keresztyénség igazi gyakorlására s a belső kegyességre vonatkoznak, jobban vigyáznak, hogy mindnyájan, kicsik és nagyok, az Isten felé látóbb lélekkel kezdvén fordulni, az ő fényének teljesebb sugarakkal való befogadására alkalmasakká legyenek. Akkor valóban beteljesednék az, amit a zsoltáríró énekel, hogy közel van az ő szabadítása, hogy az ő dicsősége lakozzék a mi földünkön (85. zs., 10. v.). Adja Isten, hogy ezeket helyesen ítéljék meg azok, akiknek érdekében van ez, legfőként pedig azok, akik e szent szándékot vagy sürgetni, vagy véghezvinni, vagy előmozdítani a legjobban tudják: a nép fejedelmei s a nemzet mindkét rendű[9] fejei. Bárcsak ezek fülébe Cicero ama bölcs szava hangzana, aki ezt mondja: „A hazának miféle nagyobb vagy jobb ajándékot adhatunk, mint ha tanítjuk és emeljük az ifjúságot, különösen olyan erkölcsök mellett s oly időben, mikor úgy el van süllyedve, hogy mindnyájunk segítségével kell megfékezni s megzabolázni." És Platónak amaz inkább ismert, mint eddig figyelembe vett aranymondása: „Akkor lesznek végre boldog államok, ha vagy tudósok kormányozzák azokat, vagy akik uralkodnak, tudósok és bölcsek lenni törekszenek."

Te, nemzet szemefénye, Rákóczi Zsigmond, akit mint fényes csillagot kezdenek nézni a nemzetek, e helyen számunkra és aztán az egész haza számára, Isten parancsára, igen fénylő nap leszel, ki e mi kertecskénket, sőt az Isten kertjét is suga-

[9] Lelkészi és világi. — E nyolc pont megfelel az előbbi 8. pontnak.

raiddal megvilágítod, felmelegíted, megtermékenyíted. Fenséges anyádnak, ki mindnyájunk legkegyelmesebb anyja s ez iskolának és egyháznak kegyes dajkája, te sugalmaztad ama gondolatokat, hogy semmi nagyobb, semmi fenségesebb, semmi szentebb dolog nem gondolható, mint amit kérésekkel, kívánságokkal, gondolatokkal és már magukkal a törekvésekkel megpróbálandóként magára vállalt az Istenhez szegődött lélek, t. i. a bölcseségnek megújított s e nemzetben szélesebb területen s jobban elterjesztett tanulása által növelni a haza díszét, előmozdítani az egyház üdvét, emelni a magasságos Isten dicsőségét. Emlékezni fog az igen kegyes Tabitha, hogy nem kevésbbé kegyes dolog a lelket tudományra tanítani, mint a testnek táplálékot nyujtani; ami a Bernát aranymondása. De amint nagyobb alamizsna sok szegényt táplálni, mint keveset, úgy nagyobb jóság a tudományra sokat elősegíteni, mint keveset. Igen nemes alamizsna volt, mikor József az Isten által neki adott bölcsesége mellett, az éhség idején nemcsak atyját és testvéreit táplálta, hanem Egyiptom egész országát és a szomszédos nemzetek népeit. Tehát hasonlóan igen nagy jóság nemcsak az övéit, szabadokat és alárendelteket, de független nemzeteket is, a kegyességben és a bölcseségben való részeltetéshez hozzásegíteni, különösen mikor a szomszédokat éhség szorongatja, nem kenyér utáni éhség és víz utáni szomjúság, hanem a Jehova szavának hallása után (Am. 8. 11.). Mindenesetre az üldözés idején, mikor nagy dolog, ha az Isten egy kegyes Abdiást támaszt, aki az Isten prófétáját vagy a próféták fiait százával befogadván, a Jezábel dühe elől elrejti, saját kenyerével és vizével táplálja, még a száraz és terméketlen évek alatt és a gabona tűrhetetlen drágasága idején is (I. Kir. 18. 3. 4.). Ezeket te, mondom, nemes lélek, a magad és nemes anyád lelkét ez igen nemes tervhez megnyervén, újra bölcsen meg fogod fontolni, és arra fogsz figyelni, hogy sikerre jussanak azok, amiket oly kitűnő célul tűznek ki gondolataid; úgy rendeled alá az isteni jóságnak munkádat. Mi pedig többiek, kiknek szívébe az Isten hasonló vágyat oltott, kéréseinkkel, helyeslésünkkel, munkáinkkal és őrködéseinkkel nem fogunk megszűnni együtt működni a ti szent törekvéseitekkel.

Nem hiányoznak ugyan olyanok, akik e reményünknek elleneszegülnek, és azt vagy felfordítani, vagy meggyengíteni jönnek. De ha tisztes szándékunkhoz ragaszkodó férfiak leszünk, nem lesznek rá képesek. Először is maga a dolog nagysága — úgy látszik — elrettenti őket. Hiszen elrontott dolgokat megjavítani csaknem nagyobb munka, mint újat csinálni. Ezt tudják az okosak. De azt is meg kell gondolni: minden szép munkával (így rendeli az isteni bölcseség) nehézség van összekötve és ami szép dolog van, az nem lustaság, hanem munka jutalma. Legyen tehát nehéz, csak ne lehetetlen, ne gondoljunk vele! A nehézséget eloszlatja majd a szeretet és a kitűnő cél szem előtt tartása. Nagy dolgokban próbát tenni mit árt? Sőt sokkal

jobb az ezerszer megpróbáltat elhibázni, mint nem ezerszer megpróbálni az oly dicsőséges, Istennek annyira kedves, nekünk mindnyájunknak annyira hasznos, az utókornak annyira szükséges dolgot. De az előítélettől is félni kell, ami miatt alig gondolható ki valami olyan üdvösen, hogy ne ragadnák azt másfelé azok, akik ítéletüket nem az értelem, hanem a példák és a szokás szerint szabják és amíg azt hiszik, hogy helyesen van az, ami szokásból van, tűrhetetlennek tartják, hogy ebből legkisebbet is engedjenek és valami újat hozzanak be. És annak, aki tudatlan, maga a tudatlanság is édes és a vétkes magát a vétket is szereti, mintegy saját formáját, melyet elengedni fél. Azt parancsolod valakinek, hogy mást tanuljon, mint amit megszokott, vagy más módszerrel? Azt fogja hinni, hogy más világba viszik, és attól fog félni, hogy az ismeretlen útú óceánon át a hullámok el fogják nyelni. A rest azt mondja: oroszlán van kint, az utcák közepén megölne (Péld. 22. 13.). De mi az ilyesféle üres félelmet elűzni példával tanítsuk, nehogy utánozni jöjjön kedve. Soha semmit nem parancsolt nyomatékkal az emberi lélek magának, amit Istenre és az erényre támaszkodva nem tudott volna elérni.

De mégis félni kell a rosszakaratúak irigységétől, akik, ha mást nem tudnak, azt fogják megpróbálni, hogy ellenünk az újítás vádját emeljék s gyanúsításokkal illessenek. Ami az irigységet illeti, én bizony senkire sem tanultam meg irigykedni, ha valaki akár képzettség, akár erény, akár ékesszólás által kimagaslik az embereknek valamely rendjében, felekezetében, pártjában. Ha valaki kísértetbe jön, hogy rám irigykedjék (aki magamtól semmi sem vagyok, semmit sem tehetek, csak amennyit Isten kegyelme általam méltóztatik végeztetni), úgy, ha tehetem, kérni fogom elnézését, ha nem, Isten lesz a jámborság pajzsa. Ha valaki újító törekvést vet szememre, járatlanságát árulja el. Mert nem új, ami a régi, sőt örök eszmékhez tér vissza, amint összes dolgainkat megújítani tartozunk Istennek mind rendelése szerint, aki azt mondja: „Szántsatok magatoknak új ugart“ (Jer. 4. 3.), mind példája szerint: Íme, én újjáteremtek mindent (Jer. 21. 5.), azaz az elesetteket és megromlottakat a sértetlenség állapotába állítom vissza. Vannak, akik ezt suttogják: veszély van abban, ha a szokások változtatása megzavarja a dolgokat. És valóban így tanítják a példák. Mózest az izraeliták, akiket Egyiptomból kiszabadított és Kánaán földjének birtokához juttatott, csaknem megkövezték. A prófétáknak pedig és az apostoloknak és magának Krisztusnak az istentisztelet megújítása milyen árba került! Lykurgos, mialatt a lacedaemoniak államát megjavította, a zavargó uzsorások miatt egyik szemét elveszítette, életét pedig futás által mentette meg nagynehezen. És a törvényhozók és az államot jobbá tenni törekvők ellen hányszor volt zavargás Athénben, Rómában?! De ha ez valóban Isten ügye s nem a mienk, Istenre kell nézni, aki parancsolta azt, nem ránk, akik

féljük. Le fog rogyni az irigység és a düh, mielőtt megsemmisítenék Isten munkáját vagy azokat, kik magukat az Istennek hű munkásokul ajánlják fel. Végül az az Isten bölcsesége, hogy az övéi romlása által is, ha ezt valamikor megengedi, övéit jutalomra, munkáit pedig véghezviszi.

Tehát nem tétovázván tovább, ó ti, e nemzetben s e helyen Isten által felhívott lelkek, már most csináljátok ezt, hogy már ez alkalomkor, már most, már e helyen, már saját magatok által, másra nem várva, kezdjétek meg az Isten e munkáját, az iskoláitok jobbá tételét. Mások előtt pedig ezt a Rákóczi-Athenaeumot, hogy a többieknek példányképül legyen, t. i. mint a tehetségek igazi köszörűköve, a műveletlenség maradványainak (ha valami még megvolt belőlük) kiirtása után, a műveltség igazi műhelye, a bölcseség igazi aranybányája, a nyelvek igazi munkaháza.

Hogy ezt már most meg kell próbálnotok, arra titeket az Istentől ez országban engedett nyugalom hív. Azután pedig a többi nemzet műveletlensége, még azoké is, amelyek maguk előtt igen műveltek látszanak s másokat maguk mellett lenéznek, mindenesetre ama barbár háborúk és dühöngések, melyekkel eddig egymást kölcsönösen gyötrik, tönkreteszik, felforgatják, Itáliában, Hispániában, Galliában, Angliában, Skóciában stb. Kezdjük meg mi, a mieinket az ilyenféle vadságból a szelídségre átvezetvén, azoknak a kicsiszolt népeknek megmutatni, hogy milyen egészen más erkölcsök illenek a szabad művészetek által megszelidített népekhez! És ha a dolgok zavarai, melyeket minden nemzetben szemlélünk, Isten akarata folytán nem annyira a tömeg, mint az iskola zavarai, melyekben a jámborok tehetségeit művelik, a gonoszokéit a rosszaságtól az észretérésre hívják vissza: és mások talán ezt a titkot nem értik, mi, akik értjük, mutassuk meg, hogy értjük és hogy nekik is alkalmat adjunk a megértésre, állítsuk fel az észretérés iskoláját, a dolgok megjavításának példáját, a mások szemeláttára, ha akarják. És akkor, ha valakik (névszerint a németek) a háborúból fellélekzést nyerve, a műveltség összeomló műhelyeit ez időben megújítani kezdik (pedig kezdik), mi azok példájától is sarkalva csináljuk ugyanazt, hogy egyik a másiknak tüzet szolgáltatva, a közhaszon fáklyáit gyujtsuk fel. Mindenekfelett pedig bennünket arra, hogy már most csináljuk meg ezt, isteni rendelésből adott alkalmak sarkalnak, és pedig azáltal, hogy méltóságos fejedelmeinknek e líceumuk számára a teljesebb módszer fényének felgyujtására felbuzdult a lelkük és a felvállalt dologban buzgón ég a lelkesedésük. A dolgok alkalmait a magunk számára megcsinálni nincs hatalmunkban, az adott alkalmakat elszalasztani tetszésünktől függ. De a kétszeres hibáért, a hálátlanságért és a tunyaságért bűnhődni kell, ha azt elkövetjük. Tehát, mivel Isten ajándékából nem hiányzanak azok, akik előljárjanak, ne hiányozzanak azok sem, akik követik őket!

Néhány szóval azt is érintenem kell, hogy e kegyes terveket miért leginkább e helyen, e városban és iskolában illik megvalósítani? És pedig először azért, mert itt tette le e kegyesség szegletkövét az ősök jámborsága, a nemzeti iskolának itt való alapításával, melyet méltóságos fejedelmeink (a napokban megboldogult szent emlékű fejedelmünknek és itt maradt méltóságos özvegyének) úri bőkezűsége új adományokkal erősített meg s már újból nagyobbra növelni készül. Könnyebb u. i. a már egyszer megalapozott épületre ráépíteni, amit a szükség még követel, mint teljesen új épület alapjait lerakni. Azután, mert ennek a ti iskolátoknak már alapításának kezdete óta a most folyó évben százados jubileuma lesz, amikor (mert az évfordulók végzetes ereje — ha ugyan van valami erő a dolgokban — jobbra vagy rosszabbra való változást kényszerít várni vagy legalább sejteni) az okosság és kegyesség tiszte lesz arról gondoskodni, hogy a változás jobbra üssön ki. Harmadszor: mivel az egész magyarországi igazhitű egyház már megszokta úgy tekinteni ezt a pataki iskolát, hogy többnyire innen vitték ki tanítóikat a többi iskolák, semmit sem gondolhatunk illendőbbnek, mint azt, hogy itt a lelki tehetségek ama kiművelőinek jól berendezett műhelyük legyen a saját kiképzésükre, hogy itt megtanulják, az iskoláknak hogyan legyenek nemcsak az élén, hanem hasznára is.[10] Hogy itt, mondom, Bethel, az Isten háza legyen, ahol Éliásnak és Elizeusnak felügyelete alatt lakjanak a próféták fiai, mindenünnen ideseregelve. És hogy ez az iskola Isten iskolájának hírében legyen, amelyben az egy Isten legyen a tanító, mi pedig mind lábának zsámolyánál üljünk, hallgatva, hogy nekünk az Isten három könyvén: a természetén, az írásén s az ész vagy lelkiismeret belső könyvein kívül mást nem fejtegetnek. Ezekhez járul negyedik sorban még a hely kellemessége és az életre szükséges dolgok bősége. Ahol maga a név is jó jel. Potok ugyanis a szláv nemzetek minden nyelvén folyót jelent és a dolog úgy is van. Mert hiszen a Bodrog, e kellemes folyó, a víznek és a halaknak a szomszédos hegyek a nemes bornak, a környező mezők a gabonának és nyájaknak, az erdők pedig és a berkek a vadaknak és madaraknak roppant bőségét ontják. Reméljük tehát, hogy itt a múzsáknak is nagyon kellemes székhelye lesz, bármily nagy számban tóduljanak ide a múzsafiak. A város ugyan a sárosságtól kapta a Sárospatak nevet, de ez ne ártson semmit. Ezt a sárt a magasabb műveltség le fogja törölni és ha helyes a jóslatom, az utókor (ha talán a mi szemeink még nem is) az utcák sara helyett díszes kövezeteket fog látni és a faviskók helyett kőből építetteket. Hogy a hely urának egykor el lehessen mondania, amit ott Augustus Caesarnak: téglából való Rómát kaptam, márványból valót hagytam hátra. Nincs, amiért valakinek e hely az udvar jelenléte miatt ne látszanék

[10] Szójáték: praesint — prosint.

annyira alkalmasnak. Igaz, hogy a költők, a bölcsek legrégibb nemzetsége, úgy mesélik (s éppen nem fonákul), hogy a múzsák nem a városok és királyok palotáiban, hanem magányos helyeken, hozzáférhetetlen hegyeken, a Parnasszuson és a Helikonon szoktak lakni, helyeselvén, hogy amint Ovidius kifejezi, „a költemények az író magányát és nyugalmát keresik" és amint Horatius: „az írók egész csapata a berket szereti s fut a várostól". Ezért helyezték a városon kívül a Plato akadémiáját, Aristoteles lyceumát és a régiek más iskoláit. Mégis tudjuk, hogy később a városok közepébe is beköltöztek e tudós nővérek s ma a legnépesebb városokban is gyönyörűségüket találják, csak aztán, ha nem éppen a nép társaságától, mégis a fórum és az udvar lármájától eléggé védve legyenek, amint itt nálunk látjuk, hogy az ősök bölcsesége ebben a dologban is rendet csinált.

Hátra van még annak érintése, hogy az iskolai tanulmányok e helyen való újításának munkáját miért épp nekünk, kik itt vagyunk, akik e dolgokról beszélünk, illik felvállalni. (Meg fogjátok bocsátani, kedveseim, hogy magamat közétek számítom, akit ennek veletek együtt való végzésére magatokhoz választottatok és édesgettetek.) Nincs szükség az érvek faltörő kosaira, elég lesz egy. Mi magunk adtunk tanácsokat, a tanácsok megvalósításának szükségessége minket terhel. Nyilván úgy, mint mikor József az éhség idején magtárak építésére és azok részére felügyelők kiválasztására tanácsot adott, hallotta a fáraótól: te leszel az, akinek megadatott, hogy e tanácsot adhassa. És mikor valaki Görögországban bizonyos Rhodos szigetén kitalált táncokat hánytorgatott, azt kapta feleletül: Itt van Rhodus, itt táncolj! Így ti, akik ez iskola megújításáért a kéréseiteket és tanácsaitokat a méltóságos fejedelmekbe belecsepegtettétek, ti, akik tanító emberek idehívásáról és itt könyvnyomtató műhely felállításáról és a tanulók közhasznára nyilvános asztal állításáról eszméket adtatok, végül ti, akik engedtétek, hogy ide hivattassatok és munkába állíttassatok, nektek kell e szókat meghallani: Itt van Rhodus, itt táncoljatok! Itt Egyiptom, itt készítsetek a tudományos éhség idejére magtárakat! Ha nem teszitek, hasonlók lesztek azokhoz, akikről Krisztus így szól: Mondják és nem teszik, terheket kötnek össze és a mások vállaira helyezik, maguk pedig még ujjal sem mozdítják meg azokat. Ami engemet illet, lelkemet annyira késznek jelentem ki előttetek, hogy igazán elhitethetitek magatokkal: nem fogok megfutni a teher elől, amellyel kérésetek engem megterhelt, amire barátaim tanácsai rábeszéltek, amit az Isten maga feladatommá tett. És ha Istennek és nektek úgy tetszik, nem vonakodom példával járni elől, mert tudom, hogy ha az Isten jósága valami jót a ti dolgotok felől is megfigyelnem engedett, az az egyház közhasznára adatott. Megemlékezvén tehát arról, hogy egyidőre ide mivégre vagyok híva, küldve és vonva, azt erőm szerint teljesíteni iparkodom.

Vagyok pedig először azért, hogy titeket és a tieiteket a műveltség tudományainak[11] szabad emberhez illőbben való tanulására jó társalgással vagy erősebben hívjalak, vagy kellemesebben csaljalak. Azután hogy módszeres könyveket, szellemi tehetségeitek e próbakövét, a dolgokról való ítéletetek reszelőit, a nyelvnek (latinnak, anyanyelvnek) leendő vonalzóit a lehető legjobban összeállítani segítsek. Harmadszor, hogy az iskolai ifjúság előtt ezek hasznosan való kifejtésének és alkalmazásának[12] módját az állandó gyakorlat példáival mutassam meg. És ezáltal végül ennek és a többi igazhitű magyarországi iskoláknak saját magatok által való rendezésére, amennyire Isten engedni fogja, alkalmat adjak. Saját magatok által, mondom. Mert sem az én vállam, 60 éves öregé, e teherrel nem érne fel, sem, ha felérne, egy irigységnek kitett feladatot magamra vállalni, idegen embernek, vagy nem lenne biztos, vagy kedvemre való. Jó tanácsokat adni, ha idegenek, ha bágyadt öregek vagyunk is, tudunk, ha van bőségben; saját javát keresni pedig bármely munkálkodónak, akár népnek, akár embernek, kötelessége.

Én tehát titeket, e nemes iskola jeles tanárait és mestereit, mint hű tanácsosokat, mint társaimat és szeretett barátaimat, mint Isten e munkájában tevékeny munkatársaimat, úgy foglak nézni és nézlek most. Fogjunk kezet, kérlek titeket, kössük össze szívünket s egyesítsük kéréseinket az Úrban és az ő jóságának erejében. Nem lesz távol e szent óhajoktól és törekvésektől annak segítsége, aki ígérte és aki igaz. Titeket szintén, tanulók serény serege, akik a műveletlenség ellen ide katonának jelentkeztetek, nem mint leendő tanítványaimat, de mint az igazságnak és világosságnak velem együtt tanulóit, üdvözöllek most. Szívesen utánzom a rómaiak ama hadvezéreit, akik, hogy katonáikat mindenre serényebbekké tegyék, nem „katonáknak", hanem „velük együtt katonáskodóknak" szokták nevezni, s terveiket velük, mint társaikkal közölni; és e nyájassággal is jobban magukhoz kapcsolván lelküket, jeles tetteket hajtottak végre nagy dicsőséggel. Engedjétek meg, hogy felemlítsem, ami most jutott eszembe, Macedóniai Fülöp kedves mondását is, aki, mikor egyszer egy alsóbbrendű iskolába lépve, a tanulóifjúságot fedetlen fővel így üdvözölte: „köszöntelek, borostyánkoszorús urak, mesterek, doktorok, ügyvivők, polgármesterek, tanácsosok, titkárok, irodafőnökök, stb...." és a körülállók közt valaki ezt nevetve fogadta, így felelt: „Nem tréfálok, a beszédem komoly. Mert ilyen férfiakra lesz szüksége, ha mi meghalunk, az államnak, az egyháznak, iskolának. Ezeket honnan várjuk, ha nem a tanuló-seregből?" Hasonlóképen nem fogok habozni titeket, tanítványaim, a rólatok keblembe zárt reményeim folytán, nevetés és tréfa nélkül úgy üdvözölni, mint

[11] A pansophicus tudományoknak.
[12] Kezelésének.

az iskolák jeles igazgatóit, az egyházak tiszteletes lelkészeit, egyházmegyék nagytiszteletű espereseit, superintendenseit, püspökeit, városok tekintetes tanácsosait és bíráit, mint nemes udvarmestereket, titkárokat, irodafőnököket, szintúgy mint e nemzetben a fény megújítóit, az istentelenség, a műveletlenség, a zavargások leverőit, — és nem fogok habozni titeket beavatni terveimbe és tetteimbe, amelyek titeket ilyenekké akarnak tenni. Hozzátok is szólok, nemes sarjadékok, haza szemefényei, nemesség virága, kik itt vagytok s akik itt fogtok lenni! A szerencsés képzés segélyével növekedjetek ti is szerencsésen gyümölcstermő fákká, amelyek lombjai alatt fészket találjanak az ég madarai, majdani alattvalóitok. Titeket is úgy tekintelek most, mint az egyház jövő pártfogóit, az iskolák előbbrevivőit, mint családjaitok fényét és oszlopát, a nemzet ékességeit, a haza díszeit. Arra nektek kell vigyáznotok, hogy ily nagy reménytől el ne fajzzatok; hogy az elfajulásra ne legyen alkalmatok, az arra való vigyázás a mi tisztünk.

Úgy legyen hozzám Jehova kegyes, amint én semmi mást üdvötökön kívül nálatok nem keresek és nem fogok keresni, míg itt vagyok, magyarjaim! Ti csak kérjétek az Istent, hogy nekünk, kik e szent célra összeesküszünk, őrizze meg életünket, hogy erősítsen, hogy adjon nyugalmat, hogy támasszon ápolókat, igazán való dajkálókat az egyház és iskolák számára, hogy akiket már adott, azokat tartsa meg, ajándékozza meg hosszú élettel, a bölcseség, a tanács, az erő lelkével, ösztönözze e szent dolog szentül való végzésére, amely munka most a Magasságos nevében kezdődik. Így azokat is, akiket tanulmányi vezetőkül kaptok, hogy tőle segítve isteni sugallatra legyenek igazi vezéreitek az igaz bölcseségre.

Ami a bölcseség ez útját illeti, célul tűzzük ki, hogy nektek előadjuk először a latin nyelv szép rövid módszerét, hogy annak kellemes tisztaságát kellemes utakon érjétek el; másodszor a józanabb bölcseségnek irányait, hogy minden dolog okait, már amennyire a keresztyén alázatossággal összeegyeztethető, elmésen nyomozzátok; harmadszor a szabad művészetek (számtan, mértan, csillagászat, fénytan, zene és az életre hasznos többi mesterségek) finom gyakorlás által szerzendő választékos kezeléséhez jussatok. Negyedszer az erkölcsök helyes csiszolását, hogy innen kicsiszolva menjetek ki világi rendből valók, bármiféle emberekkel való társalkodásra kiképezve. Végre elméletileg és gyakorlatilag a szentséges teológia titkait, hogy lássátok: a bölcseség kezdete és koronája az Isten félelme és ezért itt komoly kegyességben nevelkedve, innen (mint a megváltó Krisztusnak tetszett mondania), mint a világ világossága és a föld sója menjetek ki! Lássátok kedveseim, mennyire megvan bennem a használni akarás! Hogy ha bennetek is szintúgy meg fog lenni az előhaladni akarás, az Isten jóságától sokat reméljetek. De újból és újból kérlek benneteket, hogy a lustaság elűzésére minden erőtöket feszítsétek meg és magával a szorgalommal bizonyítsátok be.

hogy mennyire becsülitek az alkalmakat, amiket az Isten adott nektek.

Hátra van, hogy iránt unk Isten kegyelmét kérjük, hogy ő örök jóságánál fogva (melynél fogva nem veti meg a szívben alázatosakat s azokat, akik magukat egészen neki adják, magától nem űzi el) e tervünket is áldásával kísérni méltóztassék. Add, ó Isten, mindnyájunknak e lelket, hogy minden tervünket, minden törekvésünket mindnyájan a hazának s abban egyházadnak közhasznára fordítsuk. Tölts be mindannyiunkat, ó szent Isten, hogy ezt akarjuk s add, hogy e szent dolgot akarhassuk is, hogy bármily csekélységek vagyunk, mégis a Te dícséreted hangozzék a csecsszopók és kisdedek szájából! Uram, a Te világosságod, igazságod, áldásod töltse be ezt az iskolát és a többit ez országban és mindet az egész keresztyén világban! Őrizd meg Magadnak az országok e zavaraiban, a nemzetek e romlásai közt egyházadat! Sőt épp a kereszt alatt növeld azt fénnyel s tisztítsd teljes tetszésedig úgy másutt, mint ebben az országban! Támassz ennek kegyes dajkálókat és oltalmazókat s az iskoláknak pedig dicsőséges megújítókat, Mózeseket, Dávidokat, Salamonokat, Josaphatokat, Josiásokat, Konstantinokat stb., szintúgy hozzájuk hű szolgákat: Áronokat, Náthánokat, Jojadákat, Éliásokat és Elizeusokat. Akiket pedig már támasztottál (és köztük a mi méltóságos fejedelmeinket és ez országban az evangélikus egyház előkelőit és pártfogóit), mindezeknek az életét, egészségét, erejét, a neked tiszta szívvel való szolgálás lelkét, őrizd meg, égi erőddel erősítsd s növeszd nagyra! Hallgass meg minket, Uram, szentséges neved dicsőségéért! Legyen a te dicsőséged velünk a földünkön! A jóság és hűség találkozzanak egymással! Az igazság és béke csókolják egymást (Zsolt. 85., 10, 11.). Szolgáidon láttassék meg a te dolgod, legyen végül Jehovának, a mi Istenünknek, fénye mi rajtunk és kezeink munkáját magad igazgassad! (Zsolt. 90., 16, 17.). Úgy legyen a Krisztus által és a Krisztusért. Ámen.

Ti pedig, támogatók, pártfogók, jóakarók, lelkészek, tanácsosok, polgárok és vendégek, legyetek üdvözölve! Szerényen dolgozzatok s ennek az iskolának és azoknak, akik majd annak fénynyel való besugárzásával foglalkoznak, az égtől sikert kívánjatok! Elmondtam.

Fordította: Gulyás József.

A FELSŐ KERESKEDELMI ISKOLÁK PROBLÉMÁJA.

— *Második közlemény.* —

6. Az 1920. és 1927. évi tantervek. Egybefoglalom a két rokon tanterv megbeszélését, hogy szembetűnőbbé tegyem a bennük észlelhető eltéréseket. Rokonságuk abban áll, hogy mind a kettő a négyévfolyamú iskolához tartozik és az 1927. évi tanterv az előzőnek ú. n. javított kiadása akar lenni. Lenyeste ennek följebb vázolt vadhajtásait s helyrehozta a tagozás kedvéért rajta elkövetett torzításokat. De szervi hibáit is örökölte, abban pedig hű maradt összes elődeihez, hogy a meglepetésszerű indokolatlan változásokat kedveli.

Mindenekelőtt azt látjuk, hogy a reform legfontosabb célját, a túlterhelés megszüntetését, egyik tanterv sem valósította meg. A tanároknak erről szóló sok panasza közül *Bankó Lajos* egykori elnökükét idézem, aki szerint „a négyévfolyamú iskola a maga tantervével a túlterhelést nemcsak nem szüntette meg, hanem — még fokozottabbá tette.“[16] Továbbá a *szülők köréből Kemény Ferenc* cikkére[17] utalok, melyben az egyik székesfővárosi felső kereskedelmi iskolában tapasztalt túlterhelés képét rajzolja, pedagógus szemével látva. Eszerint teljesen hiábavaló volt a tanfolyamot négy évre kiterjeszteni.

Az 1920. évi tanterv bevezetésében (a 7. lapon) ezt olvassuk: „A tanulók túlságos megterhelésének főoka nem a tanításanyag mennyiségében, hanem abban van, hogy az előadók némelyike a saját tantárgyának olyan részletes feldolgozását tekinti feladatának, mintha az valóságos öncél volna, pedig mindegyik tantárgy csak az összesség keretén belül és mint annak tényezője töltheti be célszerűen feladatát.“ Kétségtelenül igen gyakran a tanárok rossz didaktikai eljárása idézi elő a túlterhelést, kivált az úgynevezett praktikusoké, akik a magukszerezte és másoktól ellesett tapasztalatot tekintik cselekvésük egyedüli helyes irányítójának és a pedagógia tanácsairól kicsinylőleg azt tartják, hogy bár elméletben igazak lehetnek, de gyakorlatilag semmit sem érnek. Róluk mondja *Herbart:* „Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians.“ Azonban nagy ellenmondást látunk a tanterv előbbeni megszívlelendő szavai és egyéb rendelkezései között. Már az az egy tény, hogy, a munkadélutánt is

[16] Lásd Szakokt. 1924/25. évf. 10. l.

[17] Lásd „Iskoláink egyik betegsége“ cím alatt. Országos Tanáregyesületi Közlöny. 1928. évi márciusi füzet.

számítva, a heti tanórák számát osztályonként 35-re emelte és mindegyik osztályban 15—15 tárgynak, köztük 9—11 egy-két-órásnak tanítását kívánta, eléggé bizonyítja, hogy a tanterv fogyatkozásai szintén okai a túlterhelésnek, mert még a pedagógus tanárt is helytelen cselekvésre szorítják.

A tanterv első fogyatkozása az egymás mellett tanított tárgyak sokasága. A tanuló, aki annyi tantárgynak nagyrészt heterogén gondolatköreibe kénytelen beilleszkedni, nem képes a tanultakon eszmélkedni s azokban elmélyedni; gondolkodása kuszálttá, ő maga felületessé válik. Noha a legújabb tantervben némileg kevesbedett az egymás mellett tanított tárgyak száma, mindazonáltal a két középső osztályban még mindig 15—15 tárgyat találunk, köztük 12, illetőleg 10 egy- és kétórásat, ami magában véve is a rossz tanterv ismertető jele. Sőt van tárgy, az egészségtan, amelynek csak *havonként* van órája! Rejtély, hogyan tudja az egészségtan tanára a tanévre szétszórt legfeljebb tíz órában a megszabott meglehetősen jelentékeny anyagot kellő módon tanítani, a módszeres utasításnak megfelelően álló és mozgó vetített képeken szemléltetni, azonfelül az első segélynyujtást gyakorlatilag elsajátíttatni, iskolai mentőőrségi és egészségőri szolgálatot szervezni, végül 45 tanulót feleltetni és igazságosan osztályozni. Valóságos boszorkányság!

A tanterv második fogyatkozása az elsőből ered: a tárgyak nagy száma miatt nem kaphat mindegyik kellő időt. A tanfolyam bővült ugyan egy évvel, vagyis heti 32 órával, de ebből, a kötelezővé tett testgyakorlat s gyorsírás, a vallástan és gyakorló iroda óráinak levonása után, csak tíz óra marad a többi tantárgy jobb dotálására. Ezen órák fele olyan tárgyaknak jutott, melyek egyáltalában nem voltak rászorulva: a történelem és földrajz két-kétórás gyarapodása az első három év anyagának ismétlésére szolgál; a kereskedelmi számtanról pedig az 1903. évi ankét megállapította, hogy tanításának eredménye megfelelő és anyaga csökkenthető.[18] Ellenben mostohán bántak a nyelvekkel. A magyar nyelv és irodalom csak az első évben kapott egy órával többet a nyelvtan ismételtetése miatt, de a másodikban és harmadikban óraszámát leszállították háromról kettőre, ami teljesen elégtelen arra, hogy a nemzeti nevelés és közműveltség tekintetében annyira fontos feladatának meg tudjon felelni. Legrosszabbul az idegen nyelvek jártak, amelyeknél legszükségesebb lett volna az óraszámot szaporítani. Az ankéten és azóta is a kereskedők főkép az idegen nyelvtudás hiányossága miatt panaszkodnak és a tanárok is beismerik azok tanításának eredménytelenségét. Mégis a német nyelv csak egy órával kapott többet; a második idegen nyelv óraszámát pedig kettővel csökkentették és tanítását az első osztályban eltöröl-

[18] Hogy mennyire fölösleges volt a kereskedelmi számtan óráit szaporítani, a Bogyó—Havas-féle tankönyv átdolgozójának eljárása mutatja, aki a deviza-számítást, miután mai formájában kevés benne a szorosan vett számtani anyag, az elavult békebeli szokások alapján is tárgyalja, hogy elég anyaga legyen a tantervben kiszabott heti 3 óra betöltésére.

ték azzal a helytelen indoklással, hogy nem lehet ott egyszerre két idegen nyelvet kezdeni. Nem gondolták meg, hogy az első osztály tanulója nem ott kezdi meg a német nyelv tanulását, hanem már legalább két évig az előző iskolában is tanulta. Ausztriában az első idegen nyelvnek 15, Lipcsében 19 órája van, a másodiknak 12, illetőleg 13 órája. Hát hogyan lenne elég minálunk 13, illetőleg 10 óra, ahol jóval nehezebb a nyugati nyelvek tanulása, mint amott!

A tanterv harmadik fogyatkozása, hogy az évfolyamok szaporodásával együtt csaknem minden tantárgy anyaga is bővült, holott redukálni kellett volna. A növekedés mekkorasága külsőleg a tankönyveken látható, melyek azelőtt egy-, legfeljebb kétkötetesek voltak, most pedig a legtöbb tantárgyból három és négy kötetre nőttek. Az új tantervhez való módszeres utasítás még nem készült el; azért az 1920. éviből állapítom meg, hogy a magyar irodalomból osztályonként átlagosan 210 kisebb-nagyobb iskolai olvasmányt ír elő (tehát egy-egy tanórára kettőt), azonfelül 15 terjedelmes kötelező és ugyanannyi ajánlott házi olvasmányt. Az áruismeretben 460 áru- és vegyületcsoportot kívánt tárgyaltatni. A legújabb tanterv a földrajznak s történelemnek korábbi kereskedelmi jellegét gazdaságira változtatta s ezzel mind a két tárgy anyagát tetemesen felduzzasztotta. Nem elégszik meg a kereskedelmi könyvvitellel, hanem a gyakorló iroda keretében gyári és mezőgazdasági könyvvitelt is követel.

Az anyag bőségéből fakadó bajt fokozza az a körülmény, hogy a kereskedelmi iskola legtöbb tantárgya túlnyomóan csak külsőleg összefüggő képzetek szerzésére irányul és rengeteg sok névvel és számadattal terheli meg az emlékezetet, ellenben aránylag kevés az olyan tantárgy, mely, mint a matematika, a meglevő képzetek között új vonatkozásokat keres. Ezt a bajt ugyan enyhíthetné az oktatás, ha alkalomadtán kifejtő módszert is használna. Azonban erre nincs ideje a tanárnak. A nagy anyag elvégzése sietésre kényszeríti. Nem ér rá arra, hogy pszichológiai követelmények szerint a tananyag egyes részeinek világosságáról, majd benső összekapcsolásáról, végül kellő begyakorlásáról gondoskodjék.

Immár a tanterv negyedik fogyatkozásához, a koncentráció hiányához érkeztünk, mely egyébiránt többé-kevésbbé összes tanterveinknek hiánya. Úgy tetszik, még nem eszméltünk rá arra a nagy ellentétre, mely az egységes nevelő oktatás meg az olyan között tátong, mely a tananyagnak enciklopédikus, csak aggregátumszerű elsajátítására, verbalizmusra és tudákosságra, nem pedig arra irányul, hogy az ismeretekből a tanuló szellemi életén uralkodó összefüggő egészet szőjön. Mindazonáltal nem említettem volna a koncentrációt, ha az 1920. évi tanterv bevezetése nem hangoztatná „a tantárgyaknak egymásra vonatkoztatását, a köztük való kapcsolatok felkeresését", és ha maga a tanterv nem tett volna kísérletet arra, hogy valamelyes koncentrációt meghonosítson, amennyiben összekapcsolta a kereskedelmi ismereteket a leve-

lezéssel, továbbá egy tantárgyba olvasztotta össze a természetrajzot, vegytant, technológiát és áruismeretet.

De az 1927. évi tanterv mindezeket az üdvös kapcsolatokat szétszakította és a koncentrációból átcsapott a diszcentrációba. Az áruismeretből kiragadta és a földrajzhoz csatolta anyagának tekintélyes részét, amiből az a fura helyzet származik, hogy például a kávénak forgalombahozatala, csomagolása, szállítása, raktározása az áruismeretbe tartozik, azonban termelésének helyeit és módjait (tehát ezektől függő fajtáit), forgalmi útvonalait és szállításának módjait a világkereskedelmi földrajzban kell ismertetni. Szintén diszcentráció, hogy amidőn a történelem az első osztályban az ó- és középkorról tanít, ugyanakkor a földrajz nem ezen korszakok színhelyeivel, hanem az idegen földrészekkel foglalkozik s csak a második osztályban kerül sor Európa országaira, a harmadikban pedig hazánkra. Megfejthetetlen, miért kellett a hetven év óta megszokott helyes sorrendet ekként megfordítani. Hiszen a „közelebbiről távolabbira" elvet a hazai viszonyok könnyebb szemlélhetővé tétele miatt a gazdasági földrajz tanításában is szem előtt kell tartani. Már azért is, mert minden idegen ország gazdasági adatait mindig a hazaiakkal való összehasonlítás útján kell megítélni, tehát először ezekkel kell tisztába jönni. A gyarmatokat sem szabad az anyaországok előtt, tőlük elszakítva tárgyalni.

Tagadhatatlan, hogy két úrnak szolgáló iskolában tökéletes koncentráció lehetetlen. Ha kereskedelmi iskolánk tiszta szakiskola volna, a koncentráció magától adódnék: a tanítás egész anyagát a helyesen szervezett és vezetett gyakorlóiroda, mint központ körül lehetne elhelyezni és rávonatkoztatni. Mindamellett az iskola mai alakjában is lehet, sőt kell bizonyos fokú részleges koncentrációt létesíteni, ahol rá alkalom van. Ami nem egyértelmű azzal, ami ellen a fent említett bevezetés tiltakozik, „hogy a felső kereskedelmi iskola mintegy két intézetté, egy általánosan képzővé, meg egy szakiskolává válna külön-külön" (amit egyébként a jövőben amúgy sem lehet elkerülni), hanem csak azt eszközölné, hogy a tanuló gondolatkörének legalább egyes részei kiragadtatnának jelenlegi elszigeteltségükből.

A részleges koncentráció tervét kifejteni feladatom körén kívül esik; ezért csupán annak a megemlítésére szorítkozom, ami egyúttal a tanterv bírálatához tartozik. Mindenekelőtt megjegyzem, hogy koncentrációt nem lehet a fent említett bevezetésben hirdetett jelszóval létesíteni, hogy „az egész intézet szelleme társadalomtudományi-közgazdasági alapon álljon". Ebből kifolyólag például elrendelték, hogy a magyar nyelv és irodalom tanára közgazdasági műveket is olvastasson és gazdasági vonatkozású dolgokat írasson a tanulókkal, amihez, mellesleg mondva, nem ért. Amelyik tárgyban természete szerint benne nem lakozik a közgazdasági szellem, arra ráfestve csak külső máz, mely nem képes a belső összefüggés nélkül egymás mellé lerakott anyagot összetartani.

A koncentráció érdekében oly irodalmi olvasmányt (ú. n. érzületi anyagot) kellene az oktatás középpontjába helyezni, mely végigvezetné a tanulót *Ziller* szerint az emberiségnek, — középiskolai tantervünk szerint nemzetünknek műveltségtörténeti fejlődésén és amelynek tartalmában és sorrendjében visszatükröződnék a fejlődés egyes fokait jellemző gondolkodás és érzület. Az oktatás többi tárgyait a központi anyagra vonatkoztatva és hozzá kapcsolva kellene tárgyalni. De a felső kereskedelmi iskolában a tanterv útjában áll az irodalmi olvasmánynak fentebbi vagy hasonló értékű etikai szempont szerinti megválogatásának és elrendezésének, mert a magyar nyelv és irodalom elméletének kategóriáira helyezi a súlyt s az olvasmányt ezeknek szolgálatába rendeli. Sőt az 1927. évi rendtartás 81. §-a az olvasmányt és dolgozatokat „változó anyag"-nak minősíti és évenként újra állapítja meg, tág kaput nyitva a tanár egyéni tetszésének és szeszélyének. Ezekből az okokból származik az irodalmi olvasmányok tartalmi tarkabarkasága, meg az efféle pedagógiai tévedés, hogy például az ókor és újkor tanításával egyidejűleg Kossuth július 11-i és Deák első felirati beszédét olvastatják, viszont a magyar szabadságharccal és kiegyezéssel együtt Arany Buda halálát vagy Shakespeare Coriolanusát. Azért a magyar nyelv és irodalom tantervében nem az elmélet kategóriáit kell első helyre tenni, hanem az irodalmi olvasmányt és az elmélyedést annak tartalmába, erkölcs- és nemzetnevelő értékébe. Csak ilyetén kiaknázása után következzék elemzése az elmélet szempontjából, de nem úgy, mint jelenleg, az első évben csak stilisztikát és retorikát, a másodikban poétikát, a két utolsóban irodalomtörténetet, hanem valamennyi kategóriát az első három éven keresztül tanítva, évenként legalább három órában. Ilymódon megszűnnék a megkötöttség és önkény az irodalmi olvasmány megállapítása tekintetében, de az elméletet is pedagógiailag helyesebben, nem szak-, hanem iskolatudományként lehetne tanítani. Minden olvasmány elemzése új képzetekkel gyarapítaná az elméleti belátást és ezeknek folytonos ismétlő összefoglalása és fogalmakká sűrítése a harmadik év végén teljes rendszerességében szolgáltatná a retorikát és poétikát, — a negyedik évben pedig a még hiányzó ismeretekkel kiegészítve az irodalomtörténetet.

Mielőtt tovább haladnék a tantárgyak során, még az első osztálybeli helyesírás- és grammatika-tanításhoz van szavam. Azt hiszem, hogy a tárgyak elemeinek örökös kérődző ismétlése pedagógiai tévedés. A tanuló már a népiskolában szerzett nyelvtani ismereteket, azután a közép- vagy polgári iskolában három évig előbb módszeres, majd rendszeres nyelvtant tanult; a kereskedelmi iskolában immár negyedszer hallja. Aki ezen ismeretek birtokában kerül ide (ilyen a többség), halálosan unatkozik a nyelvtani órákon. A többivel pedig nem lehet két hónap alatt pótolni, amit előzőleg három év alatt nem tudtak megtanulni. A tapasztalat mutatja, hogy ez a vállalkozás hiábavaló: a panasz

a végzett tanulóknak helyesírás-, nyelvtan- és fogalmazás-nemtudása miatt hét év alatt sem hallgatott el. Helyesebb volna e bajon vagy felvételi vizsgálattal segíteni, aminek jó hatását az 1919 utáni években láttuk, vagy pedig oly módon, hogy csak a fogyatékos tudású tanulók köteleztessenek nyelvtantanulásra, amelyet ez esetben a magyar nyelv és irodalomtól elválasztva az egész tanévre kellene kiterjeszteni.

A *történelem* 1920. évi tanterve szerint a tanuló az első két évben nemcsak a világtörténelmet, hanem ennek keretében részletes tárgyalásban hazája történetét is tanulta; a harmadik év már csak elmélyítő összefoglalására szorítkozott. Az 1927. évi tanterv ellenben Magyarország történetét kirekesztette a világtörténetből és csak önálló tanítását kívánja. Nem tudom, mi indíthatta a tanterv készítőit erre a sajátságos változtatásra. Attól tartottak-e, hogy a hazai történet túlgyakori ismétlése eltompíthatná az érdeklődést iránta és triviálissá tehetné a tanuló szemében? De ez esetben inkább a magyar történet önálló tanításának elhagyásával kellett volna ama veszedelmet elhárítani, semmint kitörlésével a világtörténelemből, ami a nemzeti önérzetet bántja s azonfelül koncentrációellenes. Azért helyesebb lett volna a világtörténelem tanítását három évre kiterjeszteni és szinchronisztikus menetben a magyar történetet belefoglalni. Az utóbbinak külön tanítását a három év folyamán végzett összefoglaló ismétlésekkel lehet pótolni, amelyeket azonban nem a szokásos kérődző módon szabad rendezni, hanem meghatározott vezérmotívumok (például országok, intézmények) szerint, ami alkalmat szolgáltat a tanult anyagnak új szempontokból való összekapcsolására.

A negyedik évben történelmet és földrajzot tanítani merőben fölösleges, sőt diszcentráló hatása miatt káros. Amott a gazdaságtörténelem anyaga jobbadán az első három évben tanultaknak puszta ismétlése; emitt, mint fentebb láttuk, a világkereskedelmi földrajz anyagának legnagyobb része az áruismeretbe való. Ami azonfelül a két tárgy anyagában foglaltatik (amott társadalmi alapismeretek, gazdasági rendszerek stb., emitt a termelés fejlődése, fokai stb.), az inkább a közgazdaságtanba való, ahol amúgy is szóba kerül. Meglátszik a terveken, hogy mind a két tantárgynak csak avégett kellett óra a negyedik évben, hogy a tanárok előkészíthessék a tanulókat az érettségi vizsgálatra.

Az irodalom és történelem koncentrációját még a *hit- és erkölcstanra* kellene kiterjeszteni, mely főleg az ó- és újtestamentumból és az egyháztörténetben becses anyagot szolgáltathatna hozzá. Az egyház az egész nyugati népvilág nevelője volt, aminek nyomai kitörölhetetlenül láthatók irodalomban, képzőművészetben, tudományban. Dante, Milton, Herder, Lessing, Arany, Madách, Michelangelo, Ráfael, Dürer, Munkácsy, Descartes, Leibniz, Kant méltatása lehetetlen a vallás eszmevilágának ismerete nélkül. De a hit- és erkölcstan bekapcsolása

a koncentrációba csak abban az esetben volna lehetséges, ha annak különféle tantervei, felekezeti dogmatikus jellegüktől eltekintve, bibliai és történelmi exegetikus tartalom tekintetében megegyeznének egymással. Sajnos, a hit- és erkölcstan minden tantervben üres lap, amire a hitfelekezetek mindegyike mást ír. Azért szimultán iskolákban a hit- és erkölcstan kívül áll az összoktatás körén és nem lehet közöttük kapcsolatokat létesíteni.

A pedagógiai érzés hiánya legszembetűnőbben a kereskedelmi szaktárgyak tanterveiben jelentkezik. Elsősorban a *kereskedelmi és jogi ismeretek*, meg a *közgazdaságtan* tanterveiben. Ezek a tárgyak elhelyezésük és egymásutánjuk szerint összefüggő ismeretkört kellene hogy alkossanak, melynek alapját az első évben tanított kereskedelmi ismeretek szolgáltatják, amelyekhez a második és harmadik évben a jogi ismeretek, a negyedikben a közgazdaságtan csatlakozik. Az elgondolás helyes, de végrehajtása alapjában hibás. Ugyanis a kereskedelmi ismeretek célját a tanterv a következő helytelen módon határozza meg: „A kereskedelmi élet megismeréséhez szükséges alapismeretek gyors (!) elsajátítása." Holott nem az alapismeretek elsajátítása, hanem magának a kereskedelmi életnek a megismerése az, amire elsősorban van szüksége a tanulónak, amikor hozzáfog a kereskedelmi tanulmányokhoz, és aminek a hiánya okozza azt a sok nehézséget, amivel ezek a tanulmányok járnak. De a helytelen célkitűzés és anyagmegállapítás folytán a kereskedelmi ismeretek tanítása afféle gyorstalpaló tanfolyammá vált, mely az első év heti 2 órájában a tanterv utasításához híven „gyorsan" akarja elsajátíttatni mindazokat az alapismereteket, amelyeket a rákövetkező három évben összesen 8 órában a jog és közgazdaságtan majd alaposan és behatóan fog tárgyalni. Valóságos pedagógiai képtelenség. Következménye az, hogy pl. Trautmann—Kuntner Kereskedelmi Alapismeretek c. 21 íves legújabb tankönyve közel 2000 jogi és gazdasági fogalmat a hozzátartozó sok számbeli és más adattal együtt magoltat a tanulóval, a legelvontabb tudományos nyelven előadva. Maguk a szerzők is meghökkentek könyvük szertelen bőségén, kijelentvén az előszóban, hogy „az apróbetűs szöveg részletesebb magyarázatul szolgál, nem annyira megtanulásra, mint inkább elolvasásra való. De lesznek oly rendes betűkkel szedett részek is, amelyeket a tanár csak elolvastat és megmagyaráz, de nem tanultat meg. Ilyennek gondoljuk például a 2. fejezetet (jogi alapfogalmak) és a 9. fejezetet (kereskedelmi szakképzés)". Méltán felmerül a kérdés, szükséges-e még további három évi jogi és közgazdasági tanulmány, amikor annak csaknem egész anyagát már elvégezték az első évben?

Ausztriában is összefüggően tanítják a kereskedelmi és jogi ismereteket és a közgazdaságtant, de jóval észszerűbb módon. A kereskedelmi ismeret, mely nálunk az első évre heti 2 órára van összeszorítva, ott három évnek tananyaga összesen 7 órában. Viszont a jogi ismereteket és közgazdaságtant ott csak a negye-

dik évben tanítják, félannyi időben, mint nálunk. Az anyagot is gondosabban válogatták meg és nem látunk oly visszásságokat, mint a mi tantervünkben, mely például az adókat és illetékeket kétszer taníttatja (a kereskedelmi ismeretekben és közgazdaságtanban), a pénz- és mértékrendszereket háromszor (a kereskedelmi ismeretekben, számtanban és közgazdaságtanban), a váltókat és értékpapirokat négyszer (az előbb megnevezett tárgyakon kívül még a jogi ismeretekben is).

Még észszerűbb a kereskedelmi ismeretek tanítása a német kereskedelmi iskolákban, ahol hozzákapcsolják az irodai munkák és levelezés tanítását. Nálunk az 1915. és 1920. évi tantervekben megkísérelték a két tárgy összekapcsolását, de a kereskedelmi szaktanárok nem tudván megbarátkozni az újítással, 1927-ben ismét elejtették. Ez nagyon sajnálatos, mert igaza van *Dengl János*nak abban, hogy „a magyar kereskedelmi levelezésnek mint külön tárgynak nincs létjogosultsága".[19] A levelezés tankönyvei az úgynevezett „Briefsteller"-re emlékeztetnek, melyben szerelmesek mintákat találnak, ha levélben akarnak szívükön könnyíteni. Csakhogy jobb dolguk van, mint a kereskedelmi iskolai tanulónak, akinek magolnia is kell a leveleket, minden elavult formasággal együtt. Azért mind a szakszerűségnek,mind a pedagógiának szempontjából indokolt és kívánatos a kereskedelmi ismeretek és levelezés összekapcsolása, de nem az utóbbinak kell a vezető szerepet adni, mint ahogy nálunk tették, hanem az ismeretek keretébe kell a leveleket beilleszteni, mint az ismeretek konkretizált eseteit, írásba foglalt alkalmazott példáit. Az ilyforma összekapcsolás együtt mutatja be a kereskedelem elméletét gyakorlatával: az innen vett példákkal megvilágítja az elméletet s nyomban alkalmaztatja gyakorlati feladatokra; élénkíti az elméletet s megszünteti a levelezésnek szokásos szellemtelen dresszuraszerű tanítását.

Legteljesebb a kereskedelmi szaktárgyak koncentrációja a lipcsei és a többi szászországi iskolában, ahol a kereskedelmi és jogi ismereteket a levelezéssel együtt egy tárgyként a II—IV. évben összesen 8 órában tanítják és csupán a IV. évben csatolnak hozzá két óra közgazdaságtant, meg egy óra állampolgári ismereteket. Ezzel szemben a mi tantervünk a kereskedelmi levelezést és a jogi ismereteket a II. és III. évben egymás mellett taníttatja ugyan, de elmulasztja a két tárgy anyagát úgy elrendezni, hogy egymást kölcsönösen támogassák. A levelezés azt kívánná, hogy a kereskedelmi jognak az üzlet megkezdéséről és gyakorlásáról, az ügyletekről és vételről szóló részei már előzetesen a második év első felében kerüljenek sorra, ne pedig utólagosan a harmadik évben. Minthogy a levelezés sorrendje nem változhatik, a jognak kell a levelezéshez alkalmazkodnia. Nem esnék sérelem a jogtudományon, ha a kereskedelmi jog ama ré-

[19] Lásd Dengl János: A hazai felső kereskedelmi iskolai tanárok képzésének multja és jelen állapota. Szakokt. 1924/25. évf. 217. l.

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

szei helyet cserélnének a második évbeli köz- és magánjogi ismeretekkel, amelyek viszont jobban illenének a harmadik évbe, amikor a történelem tanítása a magyar országos intézmények történeti fejlődésével foglalkozik. Ekként helyreállana az összhang egyrészt a kereskedelmi levelezés és jogi ismeretek, másrészt az utóbbiak és a történelem tanítása között.

A közgazdaságtan tanítása elő van készítve a történelem, földrajz, kereskedelmi és jogi ismeretek gazdasági vonatkozású anyagában és feladata voltaképen nem egyéb, mint a már megszerzett gazdasági ismeretek összefoglalása, tudatossá tétele és kiegészítése. Csakhogy a tanterv nem vesz tudomást amaz ismeretek létezéséről és a közgazdasági műveltség „megalapozását" tűzi ki a tanítás egyik céljául. Ennek következtében a tankönyvek sem törődnek amaz előzményekkel s az anyagot olymódon tárgyalják, mintha a tanuló még sohasem hallott volna róla. Például részletesen beszélnek a tőzsdeügyletekről, holott a kereskedelmi számtan már behatóan foglalkozott velük, jobban, mint ahogyan a közgazdaságtan teheti. Egyébként ritka tanár, aki másformán tanítaná a közgazdaságtant, mint ahogyan az egyetemen hallotta előadni: teljes passzivitásban tartva a tanulókat, arra kárhoztatva őket, hogy edényekül szolgáljanak, amelyekbe beömölhetik a tanár szóáradata. Különösen fájlalni való, hogy *Roscher* és *Schmoller* szellemében történelmi irányban nem tanítják a közgazdaságtant, ami egyfelől hozzáfűzné a tanuló ismeretköréhez és appercipiáló képzeteket szolgáltatna számára, másfelől alkalmat adna a történelmi anyagnak új szempontokból való ismétlésére.

A *könyvvitelre* nézve mindenekelőtt egyik kiváló szaktanárunk nyilatkozatát idézem: „A könyvvitel alapelmélete oly egyszerű és könnyű, hogy azt középfokú iskolába járó tanuló, még a leggyöngébb is, megértheti, ha arravaló tanár tanítja".[20] Hogy mindazonáltal a könyvvitel a felső kereskedelmi iskola legnehezebb tantárgyai közé tartozik és többnyire az elégtelen tanulók legnagyobb arányszámait szolgáltatja, annak két oka van. Első, hogy a tanuló többé-kevésbbé idegen az elkönyvelendő anyagban s emiatt nem tudatosan, hanem csak tétovázva könyvel. Éppen az ellenkezőt tapasztaltam a Baross-Szövetség esti szaktanfolyamán, amelyet kereskedelmi alkalmazottak látogatnak. Itt a kellő előképzettségű (legalább négy polgári iskolai osztályt végzett) hallgatók, akik rendesen járnak az előadásokra és gyakorlatokra, félannyi idő alatt minden nehézség nélkül tanulják meg a kereskedelmi könyvvitelt. Az 1903-ik évi ankéton is a vélemények 85%-a megállapította, hogy a kereskedelmi iskolát végzett tanulók kellő gyakorlati ismeret szerzése után beválnak a könyvelésben.

A gyönge eredmény második okát abban a nagyképűségben látom, mellyel a könyvvitel egyszerű szabályait tudomá-

[20] Lásd *Kuntner Róbert* „Néhány megjegyzés egy kritikára" című cikkét. Szakokt. 1927/28. évf. 504. l.

nyos mezbe bujtatva elhomályosítják. Nem azonosítom magamat *Leitner József* berlini kereskedelmi főiskolai tanár nézetével, aki, a könyvvitel tudományvoltát tagadva, csak tudományos módszernek minősíti különös tartalommal. Szerinte a könyvvitel nem egyéb, mint valamely vállalat magángazdasági statisztikája. Tudományos kezelése ott kezdődik, ahol a számbeli anyag gyüjtése és csoportosítása végződik, ahol bírálni kell ama statisztikának anyagát, eredményeit, tartalmát, módszerét; ahol valamely vállalat gazdasági elemzése, számláknak és mérlegeknek olvasása és bírálata kerül sorra.[21] Mindez azonban a kereskedelmi főiskola feladata; a középfokú iskolába csak a könyvvitel technikájának az elsajátítása való. Ennél többet a tanterv sem kíván. Azért a könyvvitelnek tudomány módjára tanítása nem helyeselhető. Az sem helyes, hogy a folyószámlák tanítása a kereskedelmi számtanba, gyakorlása pedig a könyvvitelbe van beosztva. Tanítást és gyakorlást nem szabad egymástól elszakítani; együtt kell maradniok a könyvvitelben, ahol szükség van a folyószámlákra.

A *gyakorló iroda Szterényi József* akkori államtitkár indítványára és az Országos Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanács határozata folytán került a tantervbe, de semmikép sem úgy, amint az indítványozó és a tanács akarta. Szterényi olyannak tervezte, amilyen a gyakorló műhely az ipariskolában, a Tanács pedig azt kívánta, „hogy a kereskedelmi szaktárgyak (számtan, könyvvitel és levelezés) a tanulmányok harmadik évében mint külön tantárgyak befejeződjenek és a negyedik évben a tanultak gyakorlására mintairoda létesíttessék".[22] Ettől eltérve a tanterv oly gyakorló irodát alkotott, amelyből az üzleti tevékenységnek legfontosabb funkciója, a kalkuláció hiányzik; mely nem kívülről, más vállalattól érkező, hanem tankönyvbe foglalt levelekkel dolgozik; amelynek nem annyira gyakorlat a tárgya, mint inkább új könyvviteli anyag tanítása (gyári és mezőgazdasági könyvvitel, mechanikus könyvviteli rendszerek ismertetése), sőt olyan anyagét is (vállalatok organizációja és adminisztrációja), mely nem a könyvvitelbe, hanem a kereskedelmi ismeretekbe tartozik. Eszerint a gyakorló iroda nem egyéb, mint a könyvvitel folytatása, mely ekként heti négy órát nyert, de nyereségét nem a saját, hanem idegen számlán, álnév alatt könyvelte el.

A kereskedelmi technika harmadik tárgyának, a *kereskedelmi számtannak* metodikája legjobban van kialakulva. Erről tantervei és tankönyvei tanuskodnak, melyekben csak kevés ingadozás mutatkozik. Az 1903-ik évi ankéton a vélemények 80%-a meg volt elégedve a számtan tanításával, csak a gyors és biztos számolás-készség fejlesztését és az üzleti életben előforduló

[21] V. ö. Leitner József előadását: Die Stellung der Handelswissenschaften an den Handelshochschulen. Bericht über den neunten internationalen Kongress für kaufmännisches Bildungswesen in Wien. 1910. 185. l.

[22] Lásd az Országos Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanács 1906 február 3-án tartott ülésének jegyzőkönyvében a hatodik pontot. 8—12. l.

egyszerűbb számításoknak intenzívebb gyakorlását sürgették. A tanács ugyan kimondta, hogy evégett el kell hagyni a komplikáltabb bank- és tőzsdeügyleti számításokat, mindazonáltal ezek most is az idő nagyobbik felét foglalják el. A folyószámlák voltaképen a könyvvitelbe valók, ahol szintén tanulják; a számtanba azért kerültek, mert a könyvvitel tanárai nincsenek számtanra képesítve, ami eléggé visszás állapot. Mindenesetre azonban fölösleges a folyószámlák összes tizenkilenc válfaját tanítani: elég csak a kereskedelmi életben szokásos fajokkal foglalkozni. Ellenben behatóbban kellene a rentabilitás számításait tárgyalni, amelyeket a kereskedelmi ismeret tanára a számtanra való képesítés hiányában nem taníthat.

A *természettudományok* tanterve 1927-ben lényegesen romlott. Az előző tantervben a természetrajz, vegytan, technológia és áruismeret ügyes koncepcióval együvé voltak olvasztva. Ezt a pedagógiai szempontból becses koncentrációt az új tanterv szétrombolta; a természetrajz tanítását elejtette, a vegytant a második és harmadik évben, az áruismeretet a negyedikben taníttatja. A vegytan tanterve bővelkedik homályos kitételekben és tárgyi botlásokban:[23] fölösleges benne a hadi gázok tanítása, valamint a hírhedt Galilei-körrel való kapcsolata révén odiózussá is vált „az élet kémiája" című fejezet, melyet a szükséges fiziológiai előismeretek hiányában a kereskedelmi iskolában amúgy sem lehet sikerrel tanítani.

Az *áruismeret* anyagának szétszakításáról már szóltam, de megcsonkítva is sokkal terjedelmesebb, semhogy a részére kiszabott időben tisztességesen lehetne elvégezni. Egyébként is bonyolult az áruismeret helyzete. Az 1903-ik évi ankéton a véleményeknek csupán 12%-a állította, hogy a gyakorlatnak szüksége van az áruismeret tanítására; ellenben a vélemények 88%-a szerint a végzett tanuló nem jut abba a helyzetbe, hogy ezen ismereteket érvényesítse. De még azok a vélemények is, amelyek kívánják az áruismeretet, elismerik, hogy tanítása fogyatékos, mert csak a gyakorlatban lehet elsajátítani. Ehhez azonban az kellene, hogy minden iskolához árugyüjtemény helyett áruházat csatoljunk. Avval mindenki tisztában van, hogy az iskola éppen úgy nem vállalkozhatik a kereskedelem sok százezer árujának ismertetésére, amint arra sem vállalkozhatik, hogy a népek összes nyelveit tanítsa, csak azért, hogy a tanuló, ha valamikor valamely népnek egy tagjával találkozik, saját nyelvén tudjon vele beszélni. Az áruismeret kompilációja az áruk előfordulásáról, előállításáról, forgalomba hozataláról és megvizsgálásáról szóló földrajzi, természettudományi, technológiai és kereskedelmi ismereteknek. Semmi szükség nincsen arra, hogy a tanuló ezeket a heterogén ismereteket egy tömegbe összegyüjtve kapja. Pedagógiailag helyesebb, ha mindegyiket a maga helyén adjuk; az áruk eredetéről és előállításáról szólókat a természetrajzban

[23] Erre vonatkozólag utalok *Szathmáry László* bírálatára a Szakokt. 1928/29. és 1929/30. évfolyamaiban.

és vegytanban; az elterjedésükre vonatkozókat a földrajzban, a kereskedelmieket a kereskedelmi ismeretekben, de az áruismereti ismeretek összegyüjtését a tanulóra bízzuk. Ha az ismétlést akként végeztetjük, hogy például a természetrajzban az élelmiszerekről vagy a fonásra, szövésre alkalmas terményekről és feldolgozásukról tanultaknak összefoglalását kívánjuk, akkor a tanuló maga csinálja az áruismeretet, ami becsesebb és maradandóbb eredmény, mint ha készen kapja a tanár előadásában vagy tankönyvében. Az áruismeret ilyetén tanítása végett vissza kell állítani az 1920-ik évi tantervben kontemplált, azután elejtett koncentrációt, azzal a különbséggel, hogy ne az áruismeret legyen a gerinc, amelyhez a természettudomány tapad, hanem megfordítva. Vissza kell hozni a természetrajzot, amelyre közműveltségi becsén kívül azért van szükség, mert állattani, növénytani, ásványtani és földtani ismeretek nélkül nem lehet földrajzot és áruismeretet tanítani. Bécsben két, Lipcsében egy évig tanítják. A természettan pedig, mely ma az első évre visszaszorítva alig lehet több, mint az előző iskolákban tanultaknak puszta ismétlése, hozzá méltóbb helyre kerülhetne (péld. mint Bécsben a harmadik és negyedik, vagy mint Lipcsében a második és harmadik évbe), ahol ezt a közműveltség és szakszerűség szempontjából egyaránt fontos tárgyat magasabb színvonalon lehetne tanítani.

Az áruismeret külön tanítását csak specializálása esetében tartom indokoltnak és megtarthatónak. Az új tanterv a hazai és világkereskedelmi áruknak, ipari átalakulásuknak a kereskedelem szempontjából való ismertetését írja elő, tehát oly rengeteg anyagot, amelyet heti két órában csak a legfelületesebb módon lehet tanítani. Egykor boldogult Muraközy Károly tanárommal a textilipar eredményesebb tanítása érdekében az áruismereti laboratóriumban Jacquard-féle kézi szövőszéket szereltettünk fel és szövőmestert fogadtunk, aki az önként jelentkező tanulókat — többnyire textilkereskedők fiait és olyanokat, akik a textilszakmában szándékoztak elhelyezkedni — gyakorlatilag beavatta a szövés technikájába. De rövid időn beláttuk, hogy a kitűzött célt csak akkor tudjuk elérni, ha az egész évet ráfordítjuk; tehát kénytelenek voltunk a kísérletet abbanhagyni. Ha az áruismeret tanítása csak egy szakmára vagy szakmacsoportra szorítkoznék, akkor lehetséges volna azt teljes alapossággal és gyakorlati hasznavehetőséggel tanítani, amivel az iskola igen jó szolgálatot tenne annak a szakmának. Azért a javaslatok, amelyeket *Orel Géza* az iskolák specializálása tekintetében tett,[24] komoly figyelmet érdemelnek. Kivált Budapesten teljesen érthetetlen, miért kell a tizenhat felső kereskedelmi iskola mindegyikében ugyanegy áruismereti anyagot, egyforma felületességgel és csekély gyakorlati értékkel tanítani. Mennyivel észszerűbb és eredményesebb volna, ha az egyik iskola, leg-

[24] V. ö. Orel Géza: A felső kereskedelmi iskolák reformjához. 1926.

alább egyik párhuzamos osztályában, különösen a gyógyszerés rokonárukkal, más iskola az élelmiszerek technológiájával és kereskedelmével, egy harmadik a gabonaneműekkel és malomiparral foglalkoznék stb. Egyes vidéki iskolákban (Kecskemét, Debrecen, Miskolc, Győr, Sopron) is meg volna okolva ily specializálás az áruismeret tanításában.

Legmostohább elbánásban a *matematika* részesült az új tantervben, az a tárgy, mely nem egyéb, mint konkrét logika. Mivel a kereskedelmi iskola többi tantárgyai túlnyomóan az emlékezőtehetséget foglalkoztatják és csak csekély mértékben alkalmasak az exakt gondolkodás elsajátítására, azért fokozottan szükséges volna a matematikának nagyobb teret adni és a politikai számtanon kívül a természettudományokra és földrajzra is alkalmazni. Tantervünk csak hét órát juttat a matematikának és ennek is majdnem felét a politikai számtan foglalja le a maga céljaira. A bécsi kereskedelmi akadémiában tíz matematikai órát találunk, amiből csak kettő a politikai számtané. Tanterve felöleli a nálunk tanított algebrai anyagon kívül a planimetriát, stereometriát, trigonometriát és alkalmazását földmérési, földrajzi, fizikai és csillagászati feladatokra. Lipcsében 11 órája van a matematikának; tanításának szellemét és színvonalát az alább közölt érettségi vizsgálati tételekből láthatjuk.[25]

Az *idegen nyelveket* az 1920-ik évi tanterv a szaktárgyak közé sorozta és tanításuk céljául a kereskedelmi nyelv és levelezés elsajátítását tűzte ki. Ezzel megszűntek a közműveltségnek tárgyai lenni, ahová az irodalmi olvasmányok révén korábban tartoztak. Ebbeli helyzetük az 1927-ik évi tantervben csak

[25] A lipcsei felső kereskedelmi tanintézet 1927. évi írásbeli érettségi vizsgálatán feladott matematikai tételek. Kidolgozás ideje 4 óra.

1. *a)* Mutasd meg különféleképen, hogy az első n páratlan szám összege mindig négyzetszám; például ily kezdetből kiindulva:

$$1 + 3 + 5 + \ldots + (2n - 1) = \alpha n^2 + \beta n + \gamma,$$

vagy

$$1 + 3 + 5 + \ldots + (2n - 1) = a + bn + cn(n - 1).$$

b) Mely értékhez közeledik $\dfrac{1 + 3 + \ldots + (2n - 1)}{n^2}$ növekedő n mellett?

c) Az első n páratlan szám összege 1024. Mennyi n?

d) Számítsd ki logaritmusokkal és anélkül az első n páratlan szám szorzatát, ha $n = 10$. (A számítást áttekinthetően elrendezni!)

e) Terjeszd ki a vizsgálódást az első n páratlan szám négyzeteinek összegére.

2. A függőlegesen földobott test emelkedési magassága függ az x időtől ezen törvény szerint

$$y = f(x) = c \cdot x - 4{\cdot}5\, x^2,$$

ahol c a kezdősebesség m/sec-ban mérve s ahol eltekintünk a levegő ellenállásától.

Ábrázold e függvényt $c = 18$ m/sec értékre nézve, táblázatosan és grafikusan.

Határozd meg a rajzból és számítás útján, hány másodperc mulva éri el a test a legnagyobb magasságot. Valamint azt, hogy x melyik értékénél lesz $f(x) = 13{\cdot}5$?

3. Az ember napi konyhasószükséglete körülbelül 25 g (fajsúlya $s = 2{\cdot}17$). Számítsd ki annak a kockának az élét, mely az ember naponkénti konyhasófogyasztását ábrázolja. Számítsd ki ugyanolyan köbtartalmú gömb sugarát.

annyiban változott, hogy a német nyelv mellett második idegen nyelvül az iskolafenntartó francia, angol vagy olasz, esetleg más nyelvet állapíthat meg.[26] Ebben a rendelkezésben a középiskolák utánzását látjuk. Itten politikai okból is helyén lehet az olasz nyelv, de kereskedelmi iskolában olyan nyelvet kell tanítani, amelynek a tanuló legtöbb hasznát veszi jövendő hivatásában. A francia nyelvet 1800-ban 30 millió ember beszélte és alig 20 millió az angolt; akkor tehát a francia vezetett. De azóta a helyzet gyökeresen megváltozott. 1900-ban 120 millió beszélt angolul és csak 45 millió franciául. Ma tehát az angol az első világnyelv és főleg a világkereskedelem nyelve. Tanítása mellett belső előnyei is szólnak, nevezetesen nyelvtanának nagy egyszerűsége, szóképzésének gazdagsága és a kötelező német nyelvhez közeli rokonsága.

Mindazonáltal nem tartom szükségesnek, hogy minden tanulót az angol nyelv tanulására szorítsunk. E részben nagy szabadságot kellene adnunk szülőknek és tanulóknak. Kiki lehetőleg azt a nyelvet választhassa, amelyről tudja vagy sejti, hogy szüksége lesz rája, avagy amelynek tanulása előképzettsége révén legtöbb eredménnyel kecsegtet. Kiviteli kereskedelmünk érdekében van, hogy oly tanulók is kerüljenek ki az iskolákból, akik szomszédaink nyelvén tudnak beszélni és írni. Minden csehországi nagy iparvállalat magyarul tudó levelezőt is tart. A német kereskedelem a vele foglalkozók nyelvismereteinek és alkalmazkodó képességének köszönheti fellendülését. Én 1907-ben a Budapesti Kereskedelmi Akadémiában lehetővé tettem, hogy az akkor négyszeresen párhuzamos osztályok egyikében a tanulók francia helyett horvát-szerb nyelvet tanulhattak és tudomásom szerint többen közülök annak az intézkedésnek köszönhetik a tekintélyes állást, amelyet Jugoszlávia gazdasági életében elfoglalnak. Ma, amikor az idegen nyelveket huszas csoportokban tanulják, hasonló intézkedést oly iskolákban is lehet tenni, ahol nincsenek párhuzamos osztályok.

De még tovább mennék a megkötöttség száműzésében. Az 1903-iki ankéten arra a kérdésre, szükséges-e a németen kívül még egy idegen nyelvet tanítani, a vélemények 44%-a nemmel válaszolt. A kereskedelmi iskolai tanárok országos egyesülete is akkor a második kötelező nyelv elejtését ajánlotta. És csakugyan kereskedelmi életünk legtöbb relációjában és a hivatalnoki pályákon a német nyelv tudása teljesen elégséges. Ennélfogva szakszerűség szempontjából fölösleges, pedagógiai szempontból pedig oktalan minden tanulót, de kivált a németben gyöngét, még egy idegen nyelv tanulására kényszeríteni. Észszerűbb volna ezeket a tanulókat a második idegen nyelv tanulása alól felmenteni s az ekként felszabaduló időben is német nyelvre tanítani, avagy megengedni, hogy az előírt második nyelv helyett az illető iskolában tanított nem kötelező más nyel-

[26] Felső kereskedelmi iskoláink csak angolt vagy franciát választottak második idegen nyelvül. Az olaszt csak Pécsett tanítják rendkívüli tárgyként.

vet választhassanak. Akkor mindennap egy órai tanítás mellett még a kezdő tanuló is elsajátíthatná a német nyelvet és elnémulna a silány eredmény miatt hallható sok panasz. A németben haladó tanulók csoportjában pedig a német nyelvtanítás ismét a közműveltségnek szolgálatába szegődhetnék, amennyiben a tantervben kívánt „híres német költemények" és közhasznú olvasmányok helyett, miképen hajdan tette, ezután is irodalmi becsű nagyobb műveket olvastathatna. Egyébiránt is könnyebb Wilhelm Tellt vagy Hermann und Dorotheát olvasni és megérteni, mint a mai német olvasókönyvek akárhány darabját. A második idegen nyelv tanítása is jól járna, mert megszabadulva a megtanulására képtelen tanulók ballasztjától, sokkal nagyobb eredményt tudna elérni a megmaradó jobb előképzettségű tanulókkal, feltéve azt, hogy a tantervben kiszabottnál több idő fog rendelkezésére állani és hogy tanítása mind a négy évfolyamra ki fog terjedni.

Nem folytatom ezt a hosszúra nyult szemlét a tanterv botlásai fölött. Így is kiviláglik, hogy nem tantervvel, csak tantárgy-aggregátummal van dolgunk. Rátérek a legfontosabb kérdésre: megtaláljuk-e benne „az általános műveltség és szakirányú oktatás kialakult harmóniáját", amelyet a tanügyi kongresszus határozati javaslata emleget?[27] Nem fárasztom az olvasót annak a részletezésével, hogyan rosszabbodott egyre az arány a közműveltségi és szaktárgyak között amazok kárára. Csak a mai állapot jellemzésére szorítkozom és evégett összehasonlítom a magyar iskolákat az ugyanolyan típusú bécsi kereskedelmi akadémiával és a lipcsei Höhere Handelslehranstalttal, mely utóbbi tudvalevőleg 1857-ben a Budapesti Kereskedelmi Akadémiának s ennek a révén összes felső kereskedelmi iskoláinknak mintául szolgált. A következő lapon levő táblázatban egymás mellé állítva és közműveltségi és szaktárgyak szerint csoportosítva mutatom be a három iskolának mai tanórafelosztását.

Az első megdöbbentő tanulság, amelyet a táblázatból meríthetünk, az, hogy az összes tanítási időből esik:

	Nálunk	Bécsben	Lipcsében
a közműveltségre	50 óra (40%),	81 óra (63%),	91 óra (69%),
a szakképzésre	66 óra (53%),	47 óra (37%),	33 óra (25%).

Ez annyit jelent, hogy Lipcsében megközelítőleg *háromszor*, Bécsben *kétszer* annyi helye van a közműveltségnek, mint a szakképzésnek, nálunk pedig éppen megfordítva jóval több a szaktárgyakra eső idő, mint a közműveltségi tárgyakra.

Eltévesztett dolog volna ebből a tanulságból azt következtetni, hogy az iskoláink adta szaktudás annyiszor különb a bécsinél és lipcseinél, ahányszor több időt fordítunk rája, mint amott. Az érettségi vizsgálati tételek arról tanuskodnak, hogy

[27] Lásd Szakokt. 1928/29. évf. 22. l.

Tantárgy	Magyarország					Bécs					Lipcse				
	I	II	III	IV	összesen	I	II	III	IV	összesen	I	II	III	IV	összesen
Közműveltségi tárgyak:															
Hittan	2	2	2	2	8	—	—	—	—	—	2	—	—	—	2
Hazai nyelv és irodalom	4	2	2	3	11	4	4	3	3	14	5	5	4	4	18
Angol nyelv és irodalom	—	—	—	—	—	—	4	4	4	12	6	5	4	4	19
Francia nyelv és irodalom	—	—	—	—	—	4	4	4	3	15	—	5	4	4	13
Történelem	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Állampolgári ismeret	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
Földrajz	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Természetrajz	—	—	—	—	—	2	2	—	—	4	2	—	—	—	2
Vegytan	—	2	3	—	5	3	2	—	—	5	—	2	2	—	4
Természettan	3	—	—	—	3	—	—	3	2	5	—	2	2	—	4
Matematika	3	2	2	—	7	4	2	2	2	10	2	3	3	3	11
Rajz	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1
Közműveltségi tárgyak óraösszege					50					81					91
Szaktárgyak:															
Kereskedelmi számtan	4	2	3	3	12	4	2	3	2	11	4	3	3	2	12
Kereskedelmi ismeretek	2	—	—	—	2	3	2	2	—	7	—				
Jogi ismeretek	—	2	2	—	4	—	—	—	3	3	—	2	3	3	8
Kereskedelmi levelezés	—	2	2	4	14	—	2	2	5	14	—				
Könyvvitel	—	3	3			—	2	3			—	—	2	2	4
Közgazdaságtan	—	—	—	4	4	—	—	—	2	2	—	—	—	2	2
Áruismeret	—	—	—	2	2	—	—	2	2	4	—	—	—	2	2
Német nyelv és levelezés	4	3	3	3	13	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
II. idegen nyelv és levelezés	—	3	3	4	10	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Szépírás	—	—	—	—	—	2	—	—	—	2	2	—	—	—	2
Gyorsírás	2	1	1	1	5	2	2	—	—	4	—	2	1	—	3
Szaktárgyak óraösszege					66					47					33
Testgyakorlás	2	2	2	2	8	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Összes órák összege	30	30	32	32	124	32	32	32	32	128	30	33	34	35	132

Lipcsében éppen félannyi idő alatt ugyanolyan eredményt érnek el könyvvitelből, mint nálunk kétannyi idő alatt. Az ottani idegen nyelvi és levelezési tételeket pedig nálunk csak kivételes tanuló tudná kidolgozni, az olyan, aki iskolán kívül is tanulta a nyelvet; hiszen ott 32 órája van az idegen nyelvek tanításának, nálunk csak 23.

A táblázat második tanulsága megszégyenítő ránk nézve. Egyre iskoláink nemzeti szellemét és hazafias nevelését emlegetjük, de a magyar nyelv és irodalomnak csak 11 órát juttatunk. Lipcsében nem tüntetnek németvoltukkal, azonban 18 órában tanítják hazai nyelvüket és irodalmát. Nálunk nem tanítanak természetrajzot s a többi természettudománynak, az áruismerettel együtt, csak 10 órája van; ellenben Bécsben 18, Lipcsében 12 órát adnak neki és mind a két helyen ott van a természetrajz. A matematika bécsi és lipcsei tanításáról már szóltam; nem hiszem, hogy akadna iskoláinkban tanuló, aki meg tudná oldani a fentebb közölt feladatokat. A lipcsei írásbeli érettségi vizsgálatokon feladott földrajzi és történelmi tételekből oly öntevékenységre serkentő szellem sugározik, mely éles ellentétben van a nálunk dívó tanítás receptivitásával.

Midőn Ausztriában 1921-ben a kereskedelmi akadémiák tantervét reformálták, az a cél lebegett szemük előtt, hogy alaposabbá és teljesebbé tegyék a közműveltségi tanítást.[28] Nálunk ellenben 1927-ben annyira megszorították, hogy felső kereskedelmi iskoláink immár csak névlegesen állanak a közműveltségnek szolgálatában.

Mindezek után tisztában lehetünk azzal, mit tartsunk a tanügyi kongresszuson elhangzott kijelentésről, hogy „felső kereskedelmi iskoláink ma a legszebb színvonalon vannak", hogy „a magyar felső kereskedelmi iskola a világ minden kereskedelmi iskolája közt megállja helyét, sőt német, olasz, svájci iskoláknak fölötte vagyunk".[29] Csonka-Magyarországon — mintegy vigasztalásul azért, hogy legjobban nyög Trianon meg a középeurópai gazdasági idiotizmus következményei alatt — újabban gyakran halljuk a büszke szót, hogy egyik-másik dologban az összes nemzetek élén haladunk. Felső kereskedelmi iskoláinknak fentebbi büszkélkedő dícsérését is ide számíthatjuk és megbocsáthatnók, ha igaz volna. De mivel nincsen alapja, csak önámításnak minősíthetjük, ez pedig káros dolog, mert késlelteti az elkövetett hibák kijavítását.

SUPPAN VILMOS.

[28] V. ö. Klemens Ottel: Das kaufmännische Bildungswesen in Oesterreich. Internationale Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen. 1927. évi április havi füzetében. 87. l.

[29] Lásd Gálos Rezső: A kereskedelmi szakoktatásról szóló törvény és a felső kereskedelmi iskolai tanári státus. Szakokt. 1928/29. 19. l.

IRODALOM.

Comenius: Anyaiskola. Fordította: *Dr. Petrich Béla.* Előszóval ellátta: *Dr. Kenyeres Elemér.* Budapest, 1929. A Kisdednevelés kiadása. (52 l.)

Örömmel üdvözöljük a nagy morva pedagógus ez értékes művének, amely már a legtöbb európai nyelvre le van fordítva, magyar nyelven, jó magyar fordításban megjelenését. Comeniusnak e műve minden pedagógust több szempontból érdekelhet: először is egyike legkorábbi pedagógiai műveinek, szerzője mindjárt a *Didactica Magna* után, 1628—1629-ben dolgozta ki cseh nyelven s 1633-ban bocsátotta közre németül *Informatorium der Mutterschul* cím alatt; aztán pataki működése idején, 1653-ban in usum Hungarorum (a magyarok használatára) latin nyelvre fordította; végül, ami a legfőbb, e munka Comeniust új oldalról mutatja be, mint a kisdednevelés reformátorát, mint aki geniális intuícióval korát kétszáz esztendővel megelőzve, azt, ami a Brunsvik Teréz és Fröbel elméjében csak a XIX. század elején villant fel és került a megvalósítás útjára, már a XVII. század első felében meglátta, fölfedezte s annak elveit, szabályait szinte hibátlan helyességgel, pontossággal és rendszerességgel megállapította. Mert ez a genie: aki a jövendő fejlődés útját századokkal előre meglátja és kijelöli! S ezt tette e művében Comenius! Csodálkozva olvassuk e művét: mennyire ismeri ő a kisgyermek lelki világát, mennyire tudja, hogy mire képes és mit szeret hatéves korig a gyermek; mily helyesen tűzi ki művében a mai nevelés és oktatás kánonszerű elveit: hogy a gyermeket hatéves kora előtt nem szabad iskolába küldeni, hanem otthon, a család körében kell — elsősorban az anyának — gonddal, szeretettel vezetni; hogy a gyermek eleme a játék meg a foglalatosság, ezért bőven teret és alkalmat kell neki adni mind a játékra, mind a kézimunkára; hogy a gyermek szereti a mesét; hogy a gyermek nagyon sokat tanul a társaival való érintkezés által, meg kell tehát neki engedni a többi gyermekekkel való találkozást, barátkozást. Comenius jól ismeri a környezet, a jó példa nevelő hatását a gyermekek erkölcsi fejlődésére; tisztában van vele, hogy az anyaiskola első feladata az érzékszervek gyakorlása, jól látja az ének, zene és versikék fontos szerepét a kisgyermekkorban, gondol az egészség ápolására, kívánatosnak tartja, hogy a szülők gondos előkészítés után küldjék a gyermeket az iskolába s ezt a gyermek előtt kellemes helynek, a tanítót vonzó egyéniségnek tüntessék fel.

Talán csak egy-két helyen megy a kisded oktatásában túlságba s követel olyat is, amit ma a népiskola feladatának tekintünk, pl. a hitcikkek és a tízparancsolat tanítását (ezt kora dogmatikus gondolkozása magyarázza meg, amint általában az egész könyvet erősen vallásos szellem hatja át); ellenben azt nem tartom túlzásnak, hogy a templomban vagy a házi istentisztelet (ének, ima) alkalmával, vagy ha a nagyok beszélnek, megkívánja a gyermektől, hogy hallgasson, valamint azt is, hogy evés közben ne fecsegjen; a megfontolt beszéd kívánása is túlhajtás egy kisgyermekkel szemben. Viszont azt,

hogy otthon valláserkölcsi légkör környezze a gyermeket s az anya ajka nyomán kisded imádságokat is megtanuljon, csak helyeselnünk lehet.

A szép, síma, jó magyaros fordítás teljes elismerést érdemel.

Rácz Lajos.

Dr. Kenyeres Elemér: A gyermek gondolkozásának és világfelfogásának fejlődése. J. Piaget vizsgálatai. Budapest, 1929. (Különlenyomat a Magyar Tanítóképző 1929. évfolyamából.) 68 l.

Böhm Károly feljegyzései gyermekeiről. Budapest, 1929. (Különlenyomat a Kisdednevelés 1929. évfolyamából.) 19 l.

Dr. Tari Imréné Felzmann Anna: Egy anya naplójából. Feljegyzések egy leány életéből a születéstől a tizenhatodik évig. Budapest, 1928. (Különlenyomat a Kisdednevelés 53. évfolyamából.) 51 l.

Piaget genfi tanár mintáját adta annak, hogyan lehet és kell módszeresen elmerülni abban a többé-kevésbbé ismeretlen és nehezen megközelíthető birodalomban, melyet így nevezünk: a gyermeki lélek. Nemcsak az eredeti művekből, hanem a Kenyeres által nyujtott hasznos és áttekinthető kivonatból is láthatjuk, mily elszánt és szívós küzdelem kell hozzá, hogy a felnőtt vizsgálódó előtt megnyíljanak a gyermeki lélek sajátosságai, szóval és tudományunk fogalmaival csak nehezen kifejezhető rejtelmei. Kenyeres Elemér jó szolgálatot tett a gyermeklélektan iránt érdeklődő nevelőknek ezzel a tömör és egyben világos összefoglalással; természetes azonban, hogy az eredetiben való tanulmányozás alól nem menti fel azokat, kik Piaget gondos és lelkiismeretes tudományosságát igazán megismerni kívánják. A füzet tartalmi ismertetésétől itt eltekinthetünk, meg kell azonban külön is jegyeznünk, hogy a szerző az ismertetés végén néhány kritikai megjegyzést is tesz Piaget-nek néhány oly tételére vonatkozóan, melyek valóban megkérdőjelezhetők. E tételek érvényének kétségbevonására Kenyeresnek is megvan a maga jó megokolása: ugyanis tapasztalati tényeknél nagyobb súlya van egy olyan vizsgáló véleményének, ki maga is megfigyelte közvetlen közelből, huzamosan, egy gyermeknek fejlődését (sőt, mint a szerző sejteni engedi, a családi közösségen belül), mint egy olyan tudós következtetéseinek, ki sohasem állott a megfigyelt gyermekekkel annyira benső viszonyban. Egyébiránt maga Kenyeres is hangsúlyozza, hogy a gyermeklélektan rendszere még nincs a végleges kialakulás stádiumában s az egyre gyarapodó tapasztalati adatok lesznek majd hivatva a jövőben több kérdés eldöntésére.

Ebből a szempontból tekintve a gyermeklélektant, minden oly adatgyüjteményt örömmel kell üdvözölnünk, mely megbízható és alkalmas a gyermektanulmány szilárd alapvetéséhez hozzájárulni. Ezen alkalmasság feltételei közé tartozik azonban, hogy azok, akik pl. gyermekeik fejlődését naplószerű adatok feljegyzésével kísérik lépésről-lépésre, ne csupán a tények *hű* feljegyzésében tűnjenek ki, hanem a bölcs önmérsékletben is: azaz minél kevésbbé *magyarázzák* a gyermek viselkedését bizonyos neki tulajdonított lelki folyamatokkal, annál jobb. Éppen Piaget művei taníthatják meg a szülőket arra, hogy

a gyermek nem kicsinyített felnőtt, hogy gondolkozásának, világfelfogásának egész szerkezete és tartalma sajátosan más, mint a felnőtteké; így tehát a felnőttek élményeit, mentalitását a gyermeki lélekbe vetíteni még alanyi megjegyzések alakjában sem ajánlatos. E tekintetben a címben írt két napló közül Tari Imréné feljegyzései figyelemreméltóbbak, mint a filozófus Böhm Károlynak hellyel-közzel logizáló hajlamot elárulo jegyzetei. Tari Imréné sorai közül folytonosan felénk hangzik a saját magyarázataiban nem túlságosan bízó, de derűs lelkületű s gyermekét nagy, beleélő szeretettel szemlélő anyának szerénysége saját nézeteivel szemben. Örvendetes dolog, hogy e két napló megjelent; biztatásul szolgálhatnak a gyermekekkel foglalkozó, tudományosan képzett szülőknek hasonló megfigyelések összegyüjtésére, mert mint mondottuk, ők vannak leginkább arra hivatva, hogy a tudomány rendszerezőinek igazi „ősanyagot" szolgáltassanak a gyermektanulmányban.

Várkonyi Hildebrand.

Dr. Kempelen Attila: Az ifjúság lélektanának alapvázlata. Művelt szülőknek, nevelőknek, kutatóknak. Budapest, 1928. Pfeifer Ferdinánd. (N. 8-r., 100 l.)

Szerzőnk munkájának bevezetésében általános pszichológiai tájékoztatást nyujt. Röviden érinti a természettudományos és a strukturális pszichológia főbb jellemző vonásait, a pszichológia módszerének kérdését. Azután ismerteti saját anyaggyüjtését. Az esztergomi reáliskola és a gimnázium növendékein végzett figyelemvizsgálatokat, ennek módszerét és eredményeit adja, továbbá a rendelkezésére álló ifjúsági naplókat ismerteti táblázatosan. Azután az ifjúság lelkének struktúráját és fejlődésének szakaszait tárgyalja. A pubertásra vonatkozólag főképen Freud, Adler és Jung álláspontjával foglalkozik. A következő fejezet az ifjúság tipológiája. A szerző a legrégibb, a Galenus—Hippokrates-féle négy temperamentumtól kezdve ismerteti a típusokat, főképen természetesen azokat, amelyek a serdülő ifjúra vonatkoznak. A Kretschmer, Binet, Kornis, Máday, Ribot, Dilthey, Jung, Jaspers, Spranger, Kerschensteiner által felállított általános típusok vázolása után áttér a speciálisan ifjúság-pszichológiai típusokra, amelyek közül Puschmann, W. Stern, Dehn, Bühler, Spranger stb. szerzőknek ifjúsági típusrajzait tárgyalja. A könyvnek második felét ifjúkori naplókból és serdülő ifjaknak önvallomásaiból vett szemelvények teszik ki.

Örömmel üdvözöljük ezt a munkát, mert valóban nagy szükség van rá ezen a téren szegényes magyar irodalmunkban. A külföldön a gyermekpszichológia óriási fejlődést mutat fel az utóbbi évtizedekben. Nemcsak mennyiség dolgában — az idevágó irodalom már szinte áttekinthetetlen —, hanem azáltal is, hogy módszer és rendszer tekintetében ez a fiatal tudományág izmossá, erőteljessé fejlődött. Legújabban egyre-másra jelennek meg kiváló szakemberek tollából az ifjúság pszichológiájáról szóló munkák. Nem állítható ugyan, hogy nálunk e téren nem történik semmi, de bizony más tudományszakokhoz viszonyítva nagyon kevés.

A szerző nagyon sok anyagot ölelt fel, — talán éppen ez a hibája. Az egyes fejezetek elszigetelten állanak egymás mellett, nincsenek szervesen egymásba kapcsolva. Az ifjúság lelki struktúrájáról és a tipológiáról szóló fejezetek rövid, szinte kivonatos ismertetései a kérdés eddigi irodalmának. Mellette elhelyezve találjuk a szerző anyaggyüjtését, anélkül azonban, hogy ezt bekapcsolná a tárgyalásba. Mindössze itt-ott tesz némi észrevételt a naplójegyzetek egyik-másik részletére vonatkozólag.

A könyvecske elég jó bevezető mindazoknak, akik tájékozódni akarnak az ifjúságlélektan főbb kérdéseiről. Nyelve elég világos, bár a túlságosan összepréselt anyaghalmaz kissé nehézkessé teszi a könyvet. Néha — talán ugyanezen okból — nem eléggé szabatos. Pl. „Mert a testi folyamatok nem alkotják, csak kiváltják a lelkieket" (7. l.). Ez ellen az állítás ellen több kifogást lehetne felhozni.

A szerző az egyes fejezetek végén a kérdés irodalmára vonatkozó jegyzéket is közöl, amivel szintén elősegíti az érdeklődők tájékoztatását. *B. C.*

Moravek Endre dr.: A magyar klasszika-filológiai irodalom bibliográfiája 1901—1925. Budapest, 1930. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r. XII+162 l.) — Ára 14 pengő.

Az Országos Könyvforgalmi és Bibliográfiai Központ *A magyar tudományos irodalom bibliográfiája 1901—1925* címmel megindított kiadványsorozatának ez újabb kötete nélkülözhetetlen segédeszközt nyujt mindazok számára, akiket a hazai klasszika-filológia tudományos, népszerűsítő és pedagógiai irányú szakirodalma közelebbről érdekel. Összeállítására annál nagyobb szükség volt, mert a magyar filológiai irodalomnak az Egyetemes Philologiai Közlönyben Hellebrant Árpád szerkesztésében évről-évre megjelenő bibliográfiai összegezése az 1918. évvel megszakadt.

Moravek Endre nagy gonddal és körültekintéssel készült munkája a klasszika-filológia körét a legszélesebb művelődéstörténeti alapon szabja meg, sőt a címben jelzett területet még ki is szélesíti, minthogy bibliográfiája a közép- és újgörög, illetve latin filológia körét is felöleli. Az anyag felosztása a klasszika-filológia hagyományos diszciplinái alapján történik s könnyen áttekinthető rendszerezést ad. A szerző előszavában nagyon helyesen hangsúlyozza, hogy az újabb klasszika-filológiai nemzedék zöme „hazai szempontú klasszika-filológiát hirdet", ami a feldolgozott 25 év termésében — kiváltképen archeológiai téren — erőteljesen kifejezésre is jut. Klasszika-filológiánk önálló tudományos igényekkel fellépő termékei a legkülönbözőbb területeken mozognak és a legkülönbözőbb irányok képviselői: generációkat összefűző, tervszerű, céltudatos munka csak a magyar érdekű területen mutatkozik (a magyar történet görög és latin forrásainak feldolgozása, Pannónia- és Dácia-kutatás, középkori latin irodalmunk, a magyarországi humanizmus). Éppen ezért talán célszerű lett volna, ha a szerző nemcsak *A magyarországi humanizmus történetét* különítette volna el — melyet II. függelékként csatolt művéhez —, hanem a görög és latin tanulmányok egész magyar érdekű területére vonatkozó

irodalmat egységes egészként foglalta volna össze, amelyen belül természetesen megmaradhatott volna a jelenlegi beosztás.

Ami az anyag feldolgozását illeti, kisebb hiányok ilyen természetű munkában szinte elkerülhetetlenek. Így pl. hiányzik *Erdős Tivadar: Görög nyelvtan.* Bp., 1913; *Módi Mihály: Ókori irodalom.* Bp., 1922. Lajti Istvánnak a Budapesti Philologiai Társaság 50 éves jubileumára írt cikke tévedésből a Némethy Géza címszó alá került. Különösen hat Paulus-nak (Pál apostol) a latin írók közé való sorolása.

Végül meg kell említenünk még, hogy a munka a klasszika-filológia pedagógiai irodalmát is felöleli. A *Klasszikus tanulmányok a középiskolában* című I. függelék nemcsak az idevonatkozó didaktikai és metodikai irodalomról ad számot, hanem a ma különösen aktuális *Tanítsuk-e és hol a klasszikus nyelveket?*-probléma utolsó negyszázados irodalmának is külön fejezetet szentel.

Észrevételeink korántsem csökkentik Moravek Endre munkájának nagy értékét, melyért filológusok és pedagógusok részéről egyaránt teljes elismerés illeti meg. *Moravcsik Gyula.*

L. Szondi: Zur Psychometrie der Tests. Versuch einer kritischen Darlegung der Maßbegriffe und Maßeinheiten der Tests. Akademische Verlagsgesellschaft m. b. H. Leipzig, 1929.

A szerző a „jó teszt" kritériumaiból kiindulva, a teszt méréstani feltételeinek megállapítását tűzi ki könyve feladatául. A tesztméréstan helyének a pszichometrikában való kijelölése után két főkérdést tárgyal, mégpedig a mértékfogalmak tanát és a mértékegységek tanát. Az elsőből két újabb alapvető kérdés folyik: 1. A szellemi képességek mily módon mérhetők? 2. A szellemi képességek mérése milyen mértéknagyságokon, illetőleg mértékfogalmakon alapul? Az első kérdésre nézve Wundt megállapítását használja fel, mely szerint a különböző tudattartalmak mennyiségileg változó tulajdonságú minőségi állapotok. Ezt alkalmazza a szellemi képességekre is, melyek a tudattartalmakon épülnek fel s melyek szintén mennyiségileg is variálódnak az egyes egyéneknél s így méréssel meg lehet azokat is közelíteni. A második kérdésnél ismét Wundthoz folyamodik, ki a jelenségek mennyiségileg elemezhető minőségét a gyorsaságban és az irányyban jelöli meg. A szellemi képességek mértéktanánál ez a két szempont adja ki az egymástól minőségileg erősen eltérő két fogalmat, melyeket a szellemi folyamat lefolyásának idejében és a szellemi teljesítmény irányában jelöl meg. Az elsőt, minthogy annak mérése a természetes mértékmennyiséggel történik, természetes mértékmennyiségnek, a másodikat, minthogy annak mérése egy mesterségesen felállított irányrendszer alapján történik, mesterséges mértékmennyiségnek nevezi.

A szerző itt a két mértékmennyiség történeti fejlődésének vázolásával utal arra a haladásra, melyet a mesterséges mértékmennyiség felállítása jelent a természetessel szemben és ismerteti elsősorban Catell majd Binet—

Henri és Kraepelin szolgálatait. A haladást abban látja, hogy a teljesítmény időbeli differenciálásán túl újabb differenciálás történhetik az egyéni teljesítmény jellemének, vagyis irányának mennyiségbeli meghatározása által, erre pedig alkalmasabbak a magasabb szellemi képességek az elemi pszichikai funkcióknál. Az újabb differenciálás azzal kezdődött, hogy a helyesen felfogott vagy megtartott ingerek számát kiemelték az összes adott ingerek számából. Folytatódott ez az alternatív tesztekkel, melyeknél speciális feladatok vannak állítva s ezek jó vagy rossz megoldása különbözteti el a kísérleti személyek teljesítményeit. Ezután még finomabb egyéni különbségek mérésére törekedtek, így tagolódott az alternatív teszt graduális tesztekre. Újabb és újabb mértékfogalmak származtak, az egyes iránytagok (teljesítmény köre, jósága, objektív biztossága, tudás stb.) egész irányrendszert alkotnak. Ezekkel az objektív természetű tesztekkel szemben azonban a további elkülönböztetések, értékelések olyan teszteket is létrehoztak, melyek a kísérleti személynek az objektív jelenséggel párhuzamosan lefolyó szubjektív élményét is regisztrálják. Ezután pedig az a lehetőség kínálkozott, hogy azt a viszonyt tegyék mérés tárgyává, melyben a kísérleti személy szubjektív adatai állnak az objektív mérési eredményekkel. Így álltak elő objektív-szubjektív vagy kevert mértékmennyiségek.

Mindezekről a tesztvizsgálatoknál használatos mértékmennyiségekről kimutatja, hogy pszichofizikai mértékfogalmakra vezethetők vissza. A pszichometrika határát pedig azzal a kijelentéssel húzza meg, hogy csak fenomenológiailag adott és senki által félre nem ismerhető szellemi tevékenységeknek, mint potenciáknak méréséről van szó.

A teszt mértéktanának ez elvi megállapításai után összefoglalja a tesztpszichológusok munkásságát a mérés mind a háromféle anyagának területén. E háromféle anyag: a feladat megoldásában tapasztalható objektív jelenségek, a szubjektív jelenségek és a szubjektív-objektív jelenségek viszonya.

Az első csoportban Kraepelin állította fel először a mértékmennyiségeket. A teljesítőképesség mértékéül csak egyetlen tényezőt ajánlott: vagy a gyorsaságot, vagy a helyesen megfejtett feladatok összegét. Ranschburg a teljesítmények részletténye zőit is kutatja és a teljesítmény egész képét úgy szerkeszti meg, hogy azok benne érvényre jussanak. Finzi két pszichológiai fogalmat határozott meg pontosan: a teljesítmény terjedelmének és megbízhatóságának fogalmát. W. Stern újabb mértékfogalmakat állított fel, melyek mértékmennyiségének mérésére matematikai formulákat használt. Így mérte a teljes tudást, a spontán vagy aktív tudást és a reaktív tudást. Újabb mértékfogalom nála a tudás spontaneitása is. Marie Dürr-Borst Stern kutatásait folytatja, Stern mértékmennyiségeinek és formuláinak némi változtatásával. Deuchler Ranschburg mértékfogalmainak módosítását ajánlja.

A szubjektív mértékmennyiségeket illetőleg Stern állította fel az elsőt az ítélet helyességére nézve, és az ítélet biztosságát matematikai formulában fejezte ki. Finzi a szubjektív biztosság fokát is mérés tárgyává tette,

Marie Dürr-Borst erre formulát ajánlott. Ranschburg a szubjektív biztosság fokait szubjektíven, tehát a kísérleti személlyel állíttatja fel, Deuchler új szempontot vitt be ebbe a mérésbe.

Az objektív-szubjektív mértékmennyiségek körébe tartozik a szubjektív határozottság jogosultságának a foka. E kifejezés Deuchlertől származik, de Marie Dürr-Borst használta először ezt a mértékmennyiséget.

A könyvnek második része a pszichometrikai mértékegységekkel foglalkozik. A mesterséges pszichometrikai mértékegységek tárgyalásában Sternnek a tesztre vonatkozó meghatározását pszichometrikai szemponttal bővíti ki. Tárgyalja a teszt kritériumait Wirth után, melyek abban állnak egyrészt, hogy a tesztfeladatok megfejtése egynemű szellemi képességekből következzék, másrészt, hogy a tesztegységek hasonló mennyiségűek legyenek, ami a tesztfeladatok hasonló nehézségét jelenti.

Foglalkozik még többek között azzal a kérdéssel, hogy megvan-e a lehetősége a különböző szellemi képességek mérésére szolgáló állandó és egyetemes mértékegység felállításának. Lehmann energiamérésének tárgyalása után arra a következtetésre jut, hogy ezt az egyetemes mértékegységet eddig nem sikerült megtalálni. Ami pedig a különböző mértékegységekkel mért, számokkal kifejezett mértékmennyiségek összehasonlítását illeti, tárgyalja Deuchler ú. n. normálkánonját, melyet egy általa használt formulával módosít.

Szondi Lipót könyve a pszichológiai tesztet olyan oldaláról világítja meg részletes alapossággal, melynek az európai szakirodalom eddig kevés figyelmet szentelt. A tesztnek méréstani szemponttal való elemzése során bő utalást találunk az idevágó munkákra, melyeket helyenkint a szerző saját munkásságának eredményeivel egészít ki. Igen nagy eredményre tekinthetne vissza a szerző ezenfelül, ha a nemzetközi tesztkomité megalakulását illető javaslata visszhangra találna. A pszichológiai teszt mai nagy térhódítása idején ez talán nem is fog késni sokáig, és különös örömünkre szolgálna, ha ez a mozgalom Magyarországból indulna ki, hol pedig a tesztek általánosan kevéssé ismeretesek. *Baranyai Erzsébet.*

Hermann Schwartz: Pädagogisches Lexikon. III. kötet, 1930. 1428 hasáb.[1]

Ennek a nagyszabású munkának újabb kötete terjedelmesebb az előbbieknél és az eddigi tudományos módszerek és rendszerek alapján tárgyalja az iskolák osztálybeosztása *(Klasseneinteilung der Schulen)* és a gyermek joga *(Recht des Kindes)* címszók közé eső anyagot alapos és jobbára terjedelmes tanulmányokban és a német (helyenként csak a porosz) viszonyokra és az evangélikus szempontra való tekintettel. Kiemeljük a következőket: *Luther* (519—54. hasáb), *Landerziehungsheime* (205—14), *Lateinischer Unterricht* (232—47), *Kulturkunde, Lebenskunde, Lichtbild, Neumann* (659—71, igen értékes, művelt szakok szerint sorolja fel és méltatja), *Minderheitsschulwesen* (692—701, a világháború után keletkezett nemzeti kisebbségi iskolák négy

[1] Az I. kötet ismertetését l. *M. P.* 1928, 260. l. f., a II. kötetét u. o. 1929, 145. l.

faját különbözteti meg s főleg a németeket érdeklő lengyel viszonyokat ismerteti), *Musikunterricht* (gazdag irodalommal), *Pädagogisches Schrifttum* (1055—67, igen jó összefoglaló áttekintést ad a német pedagógiai irodalom fejlődéséről, termeléséről, különösen a folyóiratokról, amelyeket szakok szerint csoportosít); ugyanez az elismerés illeti a pedagógiai egyesületekről szóló közleményt *(Pädagogische Vereinigungen* 1072—1103), amely a nemzetközi intézményeket is felsorolja. Aránylag röviden végez Pestalozzival és a philanthropismussal. A *Nationale Erziehung* elméleti fejtegetésekre szorítkozik. Az újabb pedagógiai törekvések keretébe tartoznak: a pedagógiai naturalizmus különböző nemei (859. l. f.), *Persönlichkeitspädagogik und Gemeinschaftserziehung* (1117—31), *Produktionsschule* (1282—89), *Psychoanalyse* (1301—18), *Psychologie* (1318—42). Megszívlelésre méltó az utolsó, a gyermek jogáról szóló cikk is, amelyben az újítók túlzásaival szemben foglal állást (1423—28). Kellő figyelemben részesül a testi nevelés és az egészségügy is; a ruházat (*Kleidung*, jó tanácsokkal), a test fejlődése, tartása *(Körperentwicklung und -haltung)*, az iskoláskor betegségei (hiányos irodalom), az idegrendszer (845—910), idegesség *(Nervosität* csak fogalommeghatározást ad, míg a gyakorlati rész a *Neurasthenie* című cikknél található), *Psychopathie*, *Psychose* (1350—73, aránytalanul terjedelmes). Az evangélikus szempontnak tudandó be a következő, kevésbbé ismert pedagógusok felvétele: *Knoke*, *Landfermann*, *Ostermann*, *Polack*, *Preische*. Ezzel szemben címszókban nem említi a következőket: Labruyère, Lafontaine, Livius, Lorinser, Ollendorf, Orbis Pictus, Orbilius, Pythagoras, Milde, Museum, Massmann, Maria Theresia, Niethammer, Normalschule, Laboratorium stb. Az *Organisation des Bildungswesens* című cikknél nem utal Sprangernek idevágó alapvető akadémiai tanulmányára. Az ilyen munkával járó nehézségeket, amelyek gyakran a legjobb akarattal sem győzhetők le, sejteti az a körülmény, hogy a szerkesztő két ilyen elsőrendű címszót illetőleg, mint *Lessing* és *Preussen*, kénytelen az utolsó kötet pótlására utalni *(Schlussband, Nachträge)*. A tartalmas kötetben lapozgatva, még sok tanulságos közleményre akadunk, amelyek a munka alkalmi betekintését ajánlják. Ilyenek pl. *Klassisches Altertum* (9—39), a *Liebe* című cikk, amelyben rámutat arra a gyökeres változásra, amelyben ez a fogalom újabban részesült és a „*pädagogische Liebe*" jelentőségére utal; *Natur- und Geisteswissenschaften* (865—81), *Neohumanismus*, *Neokantianismus*, *Neoplatonismus*. *Nachsitzen* (bezárás, iskolában való marasztalás majd csak a büntetések keretében kerül szóba). A népoktatásügyre tartozó cikkekre, pl. *Lehrer* és összetételei, más helyen hívtam fel az érdeklődők figyelmét (l. Népt. Lapja 1930, 15—16. sz.).

K. F.

Alfred Eckardt: Der gegenwärtige Stand der Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschlands und in außerdeutschen Staaten. Weimar, H. Böhlaus Nachfolger, 1927. (93 l.)

Eckardt könyve igen érdekes és tanulságos bepillantást enged a tanítóképzés legújabb alakulásába. Legrészletesebben természetesen Németországgal foglalkozik, a többi külföldi állam ismertetése nemcsak rövidebb, de nem is tel-

jes. Nemcsak a mi tanítóképzésünk ismertetése hiányzik belőle, hanem több európai államé (pl. Franciaország, Olaszország, Spanyolország) is. A szerző nyilvánvaló szándéka azonban nem is a teljességre való törekvés volt, hanem annak bemutatása, hogy a tanítóképzés mind általánosabban kialakuló iránya a főiskolai képzés felé tör. Vannak államok (Anglia, Svájc, az Egyesült-Államok), amelyek már a háború előtt is főiskolákon képezték ki tanítóikat, a háború után, kevés kivétellel, mindenütt a képzésnek ezt a módját fogadták el. Németországnak majdnem minden állama ilyen formában szervezte újjá a tanítóképzést, hasonlóképen Lengyelország és Szovjet-Oroszország is. Ausztriában még küzd a régi irány az újjal; amíg ugyanis Bécs városa az új szervezeti formát fogadta el, addig a szövetséges államok egyelőre a régit tartják fenn. A főiskolai megoldás irányában halad az ügy Csehszlovákiában is.

Németországban az 1919-i birodalmi alkotmány 143. pontja az új szervezés kiindulása. E szerint „a tanítóképzés amaz alapelvek szerint szabályozandó az egész birodalomra nézve, amelyek a magasabb művelődésre általában érvényesek". (1.) Minthogy a weimari tanácskozások „magasabb művelődés"-en (höhere Bildung) az akadémiai studiumhoz vezető iskolán és azután valamilyen főiskolán keresztül vezető utat értettek, a legtöbb német állam úgy döntött, hogy a népiskolai tanítóknak — valamelyik középiskola (höhere Schule) elvégzése után — szakképzésüket valamilyen főiskolán kell megszerezniök.

Thüringia, Szászország, Poroszország, Hessen, Baden, Mecklenburg-Schwerin, Hamburg és Braunschweig azóta már meg is alkották az új szervezeti formát; Anhalt, Lippe, Bréma, Waldeck, Mecklenburg-Strelitz pedig csatlakoztak az új megoldás alapelveihez. Kivételek csak Bajorország, Württemberg, Oldenburg és Lübeck. Bajorország minden valószínűség szerint csatlakozni fog a többi államhoz; Württembergben pénzügyi nehézségek késleltetik a reformot; Oldenburg még nem döntött ugyan, de régi szemináriumait megszüntette; egyedül Lübeckről olvassuk, hogy nem szándékozik átszervezni a tanítóképzést.

Általában mindenütt az érettségi bizonyítvány a feltétele a szakképzésnek, amely 4—8 szemeszterre terjedő főiskolai jellegű intézetben történik. A hivatásra való kiképzés formája tekintetében három típust különböztet meg a szerző: *1.* Thüringiában, Szászországban és Hamburgban a tanítóképzés helye az egyetem. A tanulmányi idő Thüringiában 4 esztendő; Szászországban és Hamburgban 3 év. *2.* Poroszországban és Badenben a tanítóképzés független az egyetemtől. Poroszországban külön kétesztendei tanulmányi időre tagolt pedagógiai akadémiákat szerveztek s ugyanilyen főiskolai jellegűek a badeni „tanítóképző-intézetek" is. *3.* Mintegy a két szervezeti megoldás között áll Hessen, Mecklenburg-Schwerin, Braunschweig és Bécs. A jövendő tanító ugyan az egyetemen szerzi meg tudományos kiképzését, a gyakorlati képzés azonban az egyetemtől független intézetben történik.

Nagyon érdekesek a könyvnek azok a fejezetei, amelyek az egyes államok szervezeti intézkedéseit s az új képzésnek formáit és tartalmát ismertetik,

általánosabb érdekű azonban talán azoknak az alapelveknek rövid kifejtése, amelyek — a szerző szerint — a tanítóképzés ügyének reformját szükségessé tették.

Összefoglaló fejezeteinek egyikében Eckardt abban állapítja meg az újítások lényegét, hogy „mindenütt elválasztották a szakképzést az általános műveléstől és ezáltal már egy évtizedek óta hangoztatott követeléssel számoltak." (65. l.) Tudjuk, hogy Németországban — éppúgy, mint nálunk — a tanítóképzés a középiskolák felső tagozatának megfelelő tanítóképző-intézetekben, szemináriumokban folyt. Ennek a sajátszerű középfajú iskolának kettős rendeltetése volt: az általánosan művelő anyag feldolgozása mellett u. i. a hivatásra is nevelt, szakképzést is nyujtott. Ez a kettősség — minden középfokú szakiskolának problémája — talán sehol sem olyan végzetes, mint a tanítóképzésben, ahol az egyik feladattal szemben sincsen semmiféle megalkuvásnak helye. Már pedig helyesen jegyzi meg Eckardt, hogy éppen akkor, amikor ezekben az iskolákban a pedagógiai, különösen pedig a gyakorlati képzés megindult, a szaktárgyakhoz szükséges koncentrációra káros hatással voltak az általánosan művelő tárgyakkal járó kötelességek. Viszont azonban az is kétségtelen, hogy ez az iskolatípus az általános műveltség feladatainak sem tudott abban a mértékben megfelelni, mint a tisztán művelő célzatú középfajú intézetek, hacsak nem folyamodtak a tanterv túlterhelésének veszedelmes eszközéhez. A reformált tanítóképzés a két feladatot elválasztja egymástól; a szakképzést csak akkor kezdi meg, amikor az általános műveltség már bizonyos fokú befejezettséghez jutott.

A régi szemináriumok által nyujtott szakképzés egyben túlságosan korai is volt. „Aki tanítani és nevelni akar, annak előbb magát kell művelnie és nevelnie. Az eddigi tanítóképző-intézetek tanulóinak már az érés korában, amikor az ifjúban minden fejlődésben van, amikor még nem kész és még nem állapodott meg, amikor éppen a személyiség kialakulása és megerősödése megy végbe, nevelési kérdésekkel kellett foglalkozniok. Ebben a korban talán elő lehet készülni valamilyen gyakorlati pályára, de nem a nevelői hivatásra, mert igen nagy különbség az, hogy az ember holt anyagot dolgoz-e fel, vagy pedig a fejlődő emberi lélek első alapjait építi." (5.) Az idézett sorokban az a gondolat jut kifejezésre, hogy a középiskolát végzett tanuló a tanítóképző főiskolán könnyebben megtalálja az elméleti és gyakorlati szaktudományokkal szemben az ennél a hivatásnál oly elsőrangúan fontos személyi kapcsolatot, mint az érés válságaival küzdő, sok tekintetben még fejletlen tanítóképző-intézeti növendék.

E mellett arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy a tanítójelölt későbbi életkorában befejezésre jutó főiskolai képzés a tanítói egyéniség fejlettségének is nagyobb biztosítéka. Hosszabb idő jut a tudatos tanítói személyiség kialakulására és több garancia van arra, hogy a nevelés feladatát olyanokra bízzuk, akikben az önállóság és a nevelői hivatás betöltéséhez feltétlenül szükséges személyi tényezők nagyobb mértékben vannak meg, mint a 19—20 éves ifjúban.

Nem kevésbbé fontos szempont volt a tanítóképzés reformjában a pályaválasztásé sem. „Nagy hiánya volt az eddigi képzésnek, hogy a pályát már 13 vagy 14 éves korban, jórészt külső okokból, a szülőknek kellett megválasztaniok; azután ezen már nem lehetett változtatni. A tanítóképző-intézeti növendék zsákutcában volt, amely nem hagyott számára más utat nyitva. Még abban az esetben sem tudott változtani vagy átnyergelni, hogyha a kiképzés folyamán kiderült, hogy a növendék nem alkalmas a nevelői hivatásra, hogy nincs meg benne a személyes beállítottság, a fiatalság iránti segítő szeretet, mert a műveltség félreeső útja által más hivatásra való átmenet rendkívüli módon meg volt nehezítve. Semmiféle hivatásnál azonban nem jár olyan súlyosan latba eső következményekkel a hivatás elhibázott megválasztása, és a kényszerű kötelességteljesítés, mint éppen a nevelőénél." (6. l.)

Valószínűleg ilyen vagy ezekhez hasonló belső indítékok keltették fel a mi tanítóságunkban is azt a nyugtalanságot, amelynek a III. egyetemes tanügyi kongresszuson voltunk tanui. A tanítóság egyeteme vagy legalább is legnagyobb része nálunk is a főiskolai képzésmód bevezetését követelte. Nálunk azonban az ilyen irányú követelések megvalósulásának nagy akadályai vannak. Minden egyébtől eltekintve, a legnagyobb akadálya a külföldi példák szerint való reformnak az elemi iskolai tanítóképzésnek a tanítóképzés egyéb formáival való szerves kapcsolata. Nem tudunk elképzelni főiskolai jellegű tanítóképzést abban a szervezetben, amelyben éppen a tanítóképző-intézeti tanulmányok elvégzése a feltétele az újabban egyetemi kollégiumok kötelező hallgatásával is kapcsolatos polgári iskolai Tanárképző Főiskola látogatásának, majd pedig a tanítóképző-intézeti tanárok képzését szolgáló Apponyi-Kollégiumba való felvételnek. Ezt a hosszú évtizedeken át éppen pedagógiai és didaktikai szempontból olyannyira bevált szelekciós rendszert teljesen felforgatná a tanítóképző főiskola megszervezése. A mi iskolarendszerünkben nagyon nehéz volna ennek az új iskolatípusnak szervezeti helyét megtalálni. *ta.*

Új magyar könyvek és füzetek.

Prof. Dr. Graf Kuno Klebelsberg: Organisationsprobleme auf dem Gebiete der hohen Kultur. Rede gehalten in der Wiener Akademie der Wissenschaften am 18. Februar 1930. Budapest, 1930. Athenaeum. (N. 8-r., 68 l.)

Prof. Dr. Graf Kuno Klebelsberg: Ungarns weltgeschichtliche Sendung und seine Kultur. Rede gehalten in Stockholm im April 1930. Budapest, 1930. Druckerei der Pester Lloyd-Gesellschaft. (N. 8-r., 32 l.) — Ára 1 pengő 50 fillér.

Le comte Kuno Klebelsberg: Les fondements de la coopération intellectuelle polono-hongroise. Discours prononcé le 12 mai 1930 à Varsovie. Budapest, 1930. Imprimerie du Pester Lloyd. (N. 8-r., 28 l.) — Ára 1 pengő 50 fillér.

Julius Kornis: Ungarische Kulturideale 1777—1848. Leipzig, 1930. Quelle & Meyer. (N. 8-r., XXVIII + 612 l.)

Kornis Gyula: Magyar filozófusok. Tanulmányok. (Kultúra és Tudomány.) Budapest, 1930. Franklin-Társulat. (16-r., 232 l.) — Ára 5 pengő.

Kornis Gyula: Kultúra és nemzet. Tanulmányok. (Kultúra és Tudomány.) Budapest, 1930. Franklin-Társulat. (16-r., 224 l.) — Ára 5 pengő.

Frank Antal dr. és Drozdy Gyula: Hogyan tanítsunk a népiskolában? Pedagógiai előadások és mintatanítások. A budapesti I. kerületi állami tanítóképző-intézetben a tanítói szemináriumok előadói részére tartott tanfolyam előadásai és mintatanításai. Gyorsírói jegyzetek alapján összeállították —. Budapest, 1930. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 254 l.)

Karácsony Sándor: A tanulás mesterfogásai. (A Református Diák. Szerkeszti Karácsony Sándor. I. füzet.) Budapest, 1929. Kiadja a Középfokú Iskolák Orsz. Református Missziói Bizottsága. (8-r., 236 l.)

Kelemen Ferenc: A makói községi Zrínyi Ilona polgári leányiskola története. (1880—1930.) (Különlenyomat az intézet 1929—30. évi Értesítőjéből.) Makó, 1930. Gaál László könyvny. (N. 8-r., 70 l.)

Sík Sándor: A cserkészet. (A Magyar Szemle Kincsestára. 105. sz.) Budapest, 1930. Kiadja a Magyar Szemle Társaság. (16-r., 80 l.) — Ára 1 pengő.

A Fővárosi Pedagógiai Könyvtár évkönyve és új szerzeményeinek válogatott jegyzéke. 1930. Új folyam. 2. szám. Budapest, 1930. A székesfőváros házinyomdája. (Lex. 8-r., 168 l.)

VEGYES.

Egy elfelejtett magyar kultúrpolitikus. A mult század derekán működött nálunk *Akin Károly* (1830 Pest—1893 Fiume), a M. T. Akadémia lev. tagja (1868), aki 1856—61-ben német egyetemeket látogatott, 1861—65-ben pedig Francia- és Angolország tudományos viszonyait és az egyetemek szervezetét tanulmányozta, később főleg fizikával foglalkozott és ennek köréből számos tanulmányt közölt külföldi folyóiratokban. Minket ezúttal egy, az akkori vallás- és közoktatásügyi miniszterhez, Eötvös József báróhoz intézett, német nyelven írt kultúrpolitikai röpirata foglalkoztat, amelynek teljes címe: *Ideen zur Reform des höheren Unterrichtswesens. Denkschrift, gerichtet an den kgl. ungar. Minister für Cultus und Unterricht von C. K. Akin. Deutsche Ausgabe. Pesth, Georg Kilian, 1868.* Ezt a 47 l. terjedelmű füzetet egy, a M. T. Akadémia fizikai szertárából keltezett *Vorbericht*, majd még egy *Vorrede* előzi meg, amelyekből megtudjuk, hogy a szerző már 1861-ben foglalkozott ezekkel a reformjavaslatokkal, amelyek bár teljesen önállóak, találkoznak az olasz és német egyetemekre irányuló akkori reformtervekkel.

A széles látókörrel és európai műveltséggel rendelkező szerző a külföldi viszonyokkal összehasonlítva a pesti egyetem és a M. T. Akadémia kereteiben

a magyar tudományos művelődés és tudományosság akkori állapotát és szervezetét vizsgálja, bár kritikailag, de tárgyilagosan, miközben a hiányok kiküszöbölésére irányuló javaslatait terjeszti elő. Nincs megelégedve sem az egyetemmel, sem az Akadémiával, mert mindkettő elmaradt a megfelelő nyugateurópai intézmények mögött. Részletesen kifejti egy egyetemes modern főiskola tervét a *Collège de France* mintájára, a bölcsészeti fakultáson pedig, az egyes tudományszakok rohamos megnövekedése folytán, a munkafelosztásnak, specializálásnak szószólója, aminek érdekében külföldi (elsősorban német) szaktudósoknak legalább ideiglenes meghívását elengedhetetlennek tartja; s ezt a kedvenc eszméjét így nevezi: *Friedliche Invasion des Auslandes* (44). A hallgatók és a tanárok sűrűbb érintkezését és sikeres együttműködését az oxfordi és cambridgei *Union*-ok mintájára egy *akademischer Club* megteremtésével óhajtaná előmozdítani (26). Hogy az Akadémia a tudományok népszerűsítésére irányuló feladatának jobban megfelelhessen, szintén külföldi mintára, egy *Akademische Zeitschrift für das gebildete Ungarn* című folyóirat kiadását sürgeti (33—4), amelynek részletes tervrajzát a Függelékben *Prospectus* címmel közli. E kiadvány felölelné az újabban megjelenő értékes munkák ismertetését, tudósításokat az újabb felfedezésekről, rövidebb közleményeket érdekesebb és a külföldi folyóiratokban megjelent eseményekről az irodalom és tudomány köréből, végül a külföldi bibliográfiát a munkák tartalmának rövid jelzésével. A szerzőnek részben jogosult külföldieskedése azonban határozottan tévútra siklik, amikor egyetemesen elítéli az idegen tudományos műszavaknak magyarosítását és ennek igazolására ilyen erőltetett és jogosulatlan példákat sorakoztat fel, mint: *Wieviellehre, Messlehre, Mischlehre* (38), amire legcsattanóbban az idők érlelte tapasztalat cáfol rá, mert a *mennyiségtan, mértan, vegytan* ma már hiány nélkül pótolják és a magyar szókincsbe teljesen beolvasztották a matematikát, geometriát, kémiát.

Most pedig röviden ismertetjük szerzőnknek ama szempontjait, javaslatait, amelyek helyes előrelátásáról tanuskodnak és kultúrpolitikánk újabb fejlődése által beigazolást nyertek: „Miért van Magyarországnak csupán *egy* egyeteme?" — kérdi már az 5. l.-on, holott jóval kisebb államok többel rendelkeznek. De ez az egy egyetem sem felel meg céljának, mert nálunk az egyetemet sokan csak „hivatalnokképző" intézménynek tekintik s megfeledkeznek eredeti hivatásáról, arról, hogy a tudományosság középpontja és az ország legjobbjainak és vagyonosainak művelődési központja legyen. Az egyetemeknek — írja tovább — nem az ország fővárosai a legcélszerűbb székhelyei, hanem német, angol és amerikai mintára a nagyobb vidéki gócpontok, ahol a tudományos tevékenység zavartalanabbul folyhat. „Emellett magyar ifjaknak külföldi kiküldetése államköltségen nagyban előmozdítaná egy ifjabb magyar tudósnemzedék *(Gelehrtennachwuchs)* kialakulását" (11). Íme már 60 év előtt felbukkant a *Collegium Hungaricum*ok intézményének csirája. Mindent összefoglalva, megállapíthatjuk, hogy Akin elgondolása a magasabb magyar kultúra fejlődéséről helyes úton mozgott, jóllehet a megvalósítás elég sokáig váratott magára. *kf.*

Íráskiállítás Budapesten. A Néptanítók Lapja és az Orsz. M. Iparművészeti Társulat rendezésével íráskiállítás nyílt meg 1930 május 6-án a Berzsenyi Dániel-reálgimnázium (Markó-utca 29.) dísztermében és folyosóin. A kiállítás védnöke József Ferenc főherceg és Gróf Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter, elnöke Kőrösi Henrik, a Néptanítók Lapja szerkesztője, szervezője pedig Luttor Ignác tanár.

A kiállításon igen sok érdekes és értékes anyag van összegyüjtve. A külföldi anyagot a berlini Blankertz-Schriftmuseum bocsátotta a kiállításnak rendelkezésére. A kiállításnak főcélja, hogy bemutassa az írástanítás terén kialakult újabb módszereket és azok eredményeit, eszközeit. Pedagógiai része igen tanulságos, mert tájékoztat azokról a reformmozgalmakról, amelyek az írástanítás terén egész Európában folyamatban vannak. Ismeretes, hogy az utóbbi évtizedekben az írástanítás terén némi visszaesés tapasztalható. A középfokú iskolák tantervéből egymásután törölték a szépírástanítást, és tanári körökben általános a panasz, nemcsak nálunk, hanem mindenütt Európában is, hogy a tanulók írása nem kielégítő. Ez arra késztette a pedagógusokat, hogy tanulmány tárgyává tegyék az írástanítás kérdését. Beható lélektani, bonctani és írásmódszertani kutatások alapján kialakult egy új módszer, mely új betűformák és új írószerek bevezetésével új irányba terelte az írástanítás ügyét. A kiállításon alkalmunk van tanulmányozni, milyen eredményeket értek el az új írástanítással Németországban, Ausztriában, Angliában, Franciaországban, Svédországban, Olaszországban, Belgiumban, Dániában, Csehszlovákiában, Romániában, Jugoszláviában, valamint láthatjuk azokat a kísérleteket is, amelyek Magyarországon ezen a téren folynak. A magyarországi írásreform persze még nem tud olyan eredményeket felmutatni, mint a nyugati államok, de örömmel állapíthatjuk meg, hogy nem vagyunk utolsók sem a sorban. És azt hiszem, hogy ez a kiállítás lendületet fog adni ennek a mozgalomnak nálunk is.

Sok szép anyagot láthatunk az írásművészet területéről is. Amit az Iparművészeti Főiskola, a Székesfővárosi Iparrajziskola, a Címfestő Szakiskola, továbbá a grafikus művészek különböző egyesületei kiállítottak, az méltán vetekszik a külföldi hasonló irányú iskolák és egyesületek anyagával. Igen érdekes az íráslélektani csoport anyaga is, amelyet a Magyar Írástanulmányi Társaság állított ki. Itt szemléletes módon van bemutatva, milyen összefüggés van az írás és az ember lelki struktúrája, jelleme és hajlamai között. Itt láthatjuk továbbá a magyar gyógypedagógiai iskolák írástanítási eredményeit is, így különösen a siketek és a vakok, csökkentlátásúak írásait.

Külön érdekessége a kiállításnak a magyar származású Larisch Rudolf bécsi iparművészeti iskolai professzor anyaga, amely bemutatja az ő nevezetes módszerét, a vele elért kiváló eredményeket és sok szép írástörténeti emléket. Tanulságos végül az írástörténeti csoport is, amely szemlélteti az írás fejlődését a legrégibb időktől a mai napig.

A folyosó falain láthatjuk a különböző régibb és újabb iskolai írásmintákat, és módunkban van összehasonlítani, mennyivel könnyebb, egysze-

rűbb és a gyermek kézalkatának inkább megfelelő a modern betűforma. Az asztalokon és a polcokon láthatjuk az íráspedagógiára vonatkozó gazdag irodalmat, különböző hazai és külföldi iskolák tanulóinak írásfüzeteit, továbbá az írószergyárak gazdag anyagát.

Tervbevették egy írásmúzeum létesítését is, amelynek anyagát részben a most kiállított tárgyakból állítanák egybe. Örömmel kell üdvözölnünk ezt a szándékot, mert az ilyen múzeum nemcsak lehetővé teszi a szakemberek részére az írás mindenféle vonatkozásainak tanulmányozását, hanem egyúttal újabb gócpontja lehet a magyar kultúra egy nevezetes területének.

Lux Gyula.

Informations pour la presse d'outre-mer. Ezzel a címmel a Nemzetek Szövetségének információs osztálya a világsajtó részére francia nyelven szerkesztett közleményeket ad ki, amelyek hivatva vannak a legszélesebb közvéleményt a N. Sz.-nek munkásságáról időnként tájékoztatni. Ezeket a felette változatos tudósításokat igen ügyesen egybekapcsolt céduláknak csak egyik oldalára nyomatták, úgyhogy kiki nyomban kiszemelheti és értékesítheti a saját tárgykörének megfelelő közleményt. A f. év január havában megjelent röpívekben a nemzetközi politikára tartozó közlemények mellett kettőt találunk, amelyek olvasóinkat is érdekelhetik. 1. *A vakok védelméről* a N. Sz. a brit kormány kezdeményezésére szerkesztett jelentést, amely 30 ország adatait öleli fel és a homerosi időktől kezdve a Szent Lajos által Párizsban 1260-ban vakok számára alapított első intézeten keresztül magábanfoglalja a világháború vak katonáinak érdekében létesített intézményeket. Kiterjeszkedik továbbá azokra az eljárásokra, amelyekkel a Braille-féle rendszert a különböző nyelvekre és tantárgyakra (mennyiségtan, zene) alkalmazzák, végül beszámol azokról az intézkedésekről, amelyek arra irányulnak, hogy a vak gyermekek és felnőttek a társadalom hasznos tagjaivá lehessenek. 2. *Az oktatófilmek ügye.* Az oktatófilmek római nemzetközi intézetének szakbizottsága javaslatot dolgozott ki az oktatófilmeknek vámmentessége vagy legalább is kedvezményes elvámolása érdekében, hivatkozással arra, hogy azok közművelődési célokat szolgálnak s nem tekinthetők jövedelmező üzleti vállalatoknak. Az ajánlott vámmentesség, illetőleg kedvezmény kiterjedne a be- és a kivitelre, úgyszintén az átmenő szállításra. A bizottság oktatófilm jellegével a következő felvételeket ruházná fel: azokat, amelyek *a)* a Nemzetek Szövetségét ismertetik, *b)* a tanítás célját szolgálják minden fokon, *c)* a hivatásszerű tájékoztatás és a munka tudományos szervezésének szolgálatában állnak, *d)* a tudományos és technikai kutatásokra vonatkoznak, *e)* a tudós társaságok és tudományos intézmények számára készültek, *f)* az egészségügyet és a társadalmi megelőzést szolgálják. A filmek oktató jellegének elismerésére irányuló kérvények az illető ország erre illetékes hivatalos tényezőjének véleményezése kíséretében a római nk. intézethez intézendők, amely kedvező elbírálás esetén a vámmentességre stb. jogosító igazolványt kiszolgáltatja. Ellenkező esetben az illető állam felfolyamodhatik a N. Sz.-ben fennálló állandó szakbizottsághoz, amely vég-

érvényesen dönt. A szerződést aláíró államoknak változatlanul megmarad az a joguk, hogy a filmeket ellenőrizzék, behozatalukat, kivitelüket és előadásukat betiltsák. *kf.*

Katolikus pedagógiai kongresszus Budapesten. A folyó évben Szent Imre herceg 900 éves jubileuma alkalmából rendezett ünnepségekkel kapcsolatban katolikus pedagógiai kongresszus is tartatik, melynek első része a következő programm szerint fog lefolyni: Július 1-én ismerkedő est a Szent Gellért-szálló halljában. Július 2-án d. e. ½9-kor ünnepélyes Veni Sancte az egyetemi templomban. Július 2-án és 3-án d. e. a szakosztályok előadásai. Tizenhárom szakosztályban tartatnak előadások általános érdekű pedagógiai kérdésekről, az elemi, a polgári s a középiskolai, valamint a tanítóképző-intézeti nevelés és oktatás, az iskolánkívüli népművelés és a továbbképző-tanfolyamok, a szakoktatás, a nőnevelés, a kollégiumi nevelés, a kriminálpedagógia, a testnevelés, az ifjúsági pasztoráció, végül a művészeti nevelés köréből. Július 2-án és 3-án d. u. 6 órakor nyilvános előadások lesznek, köztük Apponyi Albert grófé *A katolicizmus nevelő értékei* címmel. A szakosztályok előadásai a testnevelési szakosztály előadásainak kivételével a Pázmány Péter-tudományegyetem központi épületének tantermeiben tartatnak, a nyilvános gyűlések helye pedig a régi képviselőház. Július 4-én d. e. ½9-kor ünnepélyes Te Deum az egyetemi templomban. A kongresszusnak második fele augusztus 2-tól 22-ig terjed; ennek programmját később fogják megállapítani.

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1930 március 15-én *Kornis Gyula* elnöklésével tartott rendes felolvasó ülésünk tárgysorozatán két székfoglaló előadás szerepelt: 1. *Bárány Gerő: Az eszmények szerepe a nevelésben.* 2. *Várkonyi Hildebrand: Az alkalmasságvizsgálatok és a pályaválasztás tudományos problémái.*

*

1930 április 26-án tartotta meg Társaságunk XXXVIII. közgyűlését a következő tárgysorozattal:

I. *Kornis Gyula elnök* felolvasta *Európa és Amerika kultúrpolitikája* című elnöki megnyitóját.

II. *Gyulai Agost titkár* felolvasta a Társaságnak 1929. évi működéséről szóló alábbi jelentését:

Tisztelt Nagygyűlés!

Amily mértékben súlyosbodik a mai általános világgazdasági jelenségek közepett, sőt azoknak következményeképen a magyarság sorsa, általános politikai és társadalmi helyzete, oly arányban növekszik a fontossága azoknak a törekvéseknek, melyek a voltaképeni műveltségre: a lelki harmóniára, az értelem és erkölcs egyensúlyára való nevelés útján iparkodnak a szebb, bol-

dogabb jövőt, a nagyobbik rész boldogságát biztosítani és közelebb hozni. A legnemesebb értelemben vett kultúrpolitika eszmevilága ez s a nevelői gondolkodás diadala, melyben a jelen bajainak panaceáját s a jövendőre irányuló reményeknek forrását keressük.

Azok közé, kik elsősorban, tisztán eszményien, szinte l'art pour l'art, érdeklődnek a nevelői gondolkodás s az ebből táplálkozó kulturális élet fordulatai iránt, természetszerűen tartozik a Magyar Paedagogiai Társaság, melynek letűnt legutóbbi társasági esztendejéről ezúttal beszámolnom kell.

Mint sáfárja annak az érdeklődő és megfigyelő munkának, melyet Társaságunk az elmúlt év folyamán a magyar köznevelés és közoktatás területére vonatkozóan kifejtett, örömmel jelentem e helyen, hogy látszólagos ellenmondásként, azonban tényleg előbb említett tételem értelmében, az egyébként szomorú gazdasági s más ilyen irányú hanyatlás ellenére is állandó a lendület nálunk a pedagógiai élet terén s míg más területeken pangás mutatkozik, az utókor nem fogja szemünkre vethetni, hogy napjainkban a jövendő nemzedékek boldogulására irányuló tevékenységünk elhanyatlott volna. Ma szélesebb a köre a nevelés kérdései iránt érdeklődőknek, ma többen kapcsolódnak be egész lelkükkel a nevelői gondolatvilágba, ma többen várják ettől a megváltást bajainkból, mint bármikor régibb évtizedekben vagy századokban.

Ezt vélem meglátni azokban a különféle mozgalmakban, kísérletekben, kezdeményekben, melyeknek a pedagógiai élet terén úgyszólván nap-nap után tanui vagyunk. Ezt látom megnyilvánulni a felsőoktatástól kezdve a népoktatásig minden intézménynek elevenebbé váló életében, abban az egyrészt reformvágyban, másrészt elmélyülésre törekvésben, mely minden köznevelési intézmény belső életében mutatkozik, abban az óhajban, hogy feladatát mindegyik az eddigieknél tudatosabban és jobban szeretné elvégezni s azért ennek útját-módját kutatja és keresi folyton. Soha ily rövid időközökben annyi újítás nem követte egymást a tantervekben és utasításokban, soha a módszerek annyi válságon nem mentek keresztül s annyi kritikának nem voltak kitéve, mint ma, a tanító- és tanárképzés s ezekben a nevelői jellemek kiképzése soha annyi gondnak tárgya nem volt, mint napjainkban. De ezt nem kell és nem szabad sokallnunk, sőt örömmel kell szemlélnünk mindezeknek alakulását és fejlődését.

Egyetemeink és felsőoktatásunk mindig szebb felvirágozása, külföldi kollégiumaink kitűnő európai hírneve, középiskolai oktatásunk mindinkább való javulása és alkalmazkodása a jövendő magyar életcélokhoz, szakiskoláink állandó differenciálódása és erősödése, a népoktatás izmosodása, az erkölcsi nevelés fontosságának mind szélesebb körökben való tudatossá válása, a nagy európai, sőt tengerentúli népek kultúrájával való mind gyakoribb frigykötéseink, pedagógiai irodalmunk mind nagyobb

gazdagodása, — íme azok a jelenségek szellemi életünknek ezen a területén, melyek engem, mint e Társaság őrszemét, örömmel töltenek el, de úgy érzem, a Magyar Paedagogiai Társaságot a maga egészében s külön-külön annak minden egyes tagját is.

Természetszerűen azonban elsősorban arról kell szólanom, hogy mit tett, miként vett részt a magyar pedagógiai életnek ebben a nagy hangversenyében a mi Társaságunk, hogyan kapcsolódott bele mindabba, mit az imént mint a magyar nevelői gondolkodás új lendületét jellemeztem.

Legyen szabad mindenekelőtt teljesen objektíve, de büszkén, Társaságunk elnökének avatott és fáradhatatlan nagy munkásságára utalnom, ki a lefolyt esztendőben is ott volt minden új pedagógiai gondolat megszületésénél és kialakulásánál, minden új intézmény keletkezésénél, kinek mindenre gondja volt, ami a köznevelés területén ez évben történt, ki kapcsolatot teremtett legutóbbi években írt nagy munkáinak, *A magyar művelődés eszményei* és *Magyarország közoktatása a világháború után* című műveinek német nyelvű kiadásai útján a nagy német pedagógiai kultúrával s összeköttetést hozott létre három hónapra terjedő amerikai tanulmányútján a diadalmasan előretörő amerikai kultúrának cselekvő szellemével, ki ez évben is mindenütt ott volt, hol írni, szólni, tenni, alkotni kellett a jövő nemzedékért s a magyar művelődésért. Társaságunk kétszeres örömmel állapítja meg mindezeket, egyrészt, mert a magyar nemzet részére gyűlő értékeket látja meg mindebben, másrészt, mert hálás a fényért és dicsőségért, mely elnökének tevékenységéből reá is sugárzik.

Társaságunknak szorosabban vett belső életére térve, mindenekelőtt legfontosabb szervének, folyóiratának legutóbbi évfolyamáról óhajtok számot adni. Örömmel jelentem, hogy folyóiratunk terjedelemben ismét egy lépéssel haladt előre. A tíz évvel ezelőtt csupán négy ívnyi évfolyamra már csak mint rossz álomra emlékezünk vissza, mikor megszámláljuk 1929. évi évfolyamunk íveinek számát s azt találjuk, hogy ebben az évben ismét többet, most már 18 ívet adhattunk, az előző évfolyam 17 ívével szemben. Reméljük, hogy ha lassan is, de biztosan haladunk a régi, békebeli 40—50 íves évfolyamok terjedelme felé. E 18 íven elnökünk gondoskodása, szerkesztőnk buzgósága elég gazdag anyagot hordott össze és nyujtott olvasóközönségünknek. Valóban a XXXVIII. kötet folyóiratunk jobb évfolyamai közé tartozik. A Magyar Paedagogiát ez évben is a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda nyomtatta és statisztikája a következő: van benne 12 nagyobb tanulmány 14 közleményben, nyolc kisebb közlemény, 17 hazai és 20 külföldi könyvismertetés, ezenkívül rövid jellemzésekben való regisztrálása minden pedagógiai tárgyú új magyar műnek, összesen 48 könyvnek és füzetnek. Volt ezenkívül folyóiratunk ez évfolyamában 12 vegyes cikk és a Társaságnak nyolc hivatalos közleménye. Munkatársaink száma 32 volt.

Társaságunk életjelenségeinek másik csoportját felolvasóüléseink alkották. Lefolyt társasági évi üléseink száma 10 volt. Ezek között egy évi közgyűlés, a 37. nagygyűlés a Társaság fennállása óta, egy ünnepi ülés Széchenyi István gróf „Hitel"-e megjelenésének 100. évfordulója alkalmából, nyolc rendes felolvasóülés. Az üléseken két elnöki megnyitó és 15 felolvasás került tárgysorra, köztük kilenc székfoglaló előadás, mégpedig 2—2 előadás Kornis Gyulától és Dékány Istvántól, 1—1 Szemere Samutól, Mitrovics Gyulától, pécsi Nagy Józseftől, Szilády Zoltántól, Kovács Rezsőtől, Sík Sándortól, Fekete Józseftől, Frank Antaltól, Drozdy Gyulától, Gyulai Ágosttól, Váradi Józseftől, Bárány Gerőtől és Várkonyi Hildebrandtól. Felolvasásaink rendkívül változatosan, nagyobbrészt elméleti, kisebb részben gyakorlati és történeti témákkal foglalkoztak, így: a pedagógia és filozófia viszonyával, a nyolcosztályú új népiskolával, a kultúrállam eszméjének kialakulásával, a kultúra és túlterhelés kapcsolatának kérdésével, a kultúra decentralizációjával, a történetdidaktika filozófiai alapjával, Zeyk Miklós életével és munkáival, a testnevelési tudomány teendőivel, a cserkészet pedagógiai alapjaival, az iskolánkívüli népművelés főbb kérdéseivel, az új népiskolai tantervvel kapcsolatos módszerjavító törekvésekkel, a romantika és reformvágy kapcsolatával Széchenyiben, Széchenyi „Hitel"-ének közművelődési jelentőségével, a „Hitel" pedagógiájával, az eszmények szerepével a nevelésben és az alkalmasságvizsgálatok s a pályaválasztás tudományos problémáival.

Felolvasó üléseink mindenkor nagy és szép közönséget vonzottak Társaságunk körébe s ebben hálásan ismertük fel tudományos törekvéseink legszebb jutalmát.

Itt kell megemlékeznem arról a nem jelentéktelen munkáról is, mely Társaságunk égisze alatt Külföldi Tankönyvügyi Bizottságunkban csöndesen, de annál szebb céllal s eddig is jó eredménnyel folyt. A bizottság kapcsolatot teremtvén a Nemzeti Szövetséggel, a Külügyi Társasággal, a külügyminisztérium sajtóosztályával s főleg a külföldi Collegium Hungaricumok vezetőségeivel és ifjúságával, megindította a külföldi tankönyveknek magyar szempontból való átvizsgálását. 150-nél több külföldi tankönyvet átvizsgált, köztük osztrák, németországi, francia, angol, olasz, görög, horvát, oláh, cseh, sőt dán nyelvű könyveket is. Összegyűjtötte belőlük a téves, gyakran rosszindulatú részleteket s korrekcióikra vonatkozólag részben megtette, részben most teszi meg a szükséges lépéseket, a helytelen részletek és adatok tárgyilagos kijavításával és a helyesbített adatoknak és szövegeknek különféle utakon való érvényesítésével. Emellett a bizottság kiterjesztette figyelmét a külföldi lexikon-irodalom idevágó részleteire, sőt a külföldi útikönyveknek hazánkról szóló ismertetéseire is. A bizottság eddigi működésének tapasztalataiból azt a reményt meríti, hogy szívós, kitartó munkával, melynek oroszlánrészét a külföldi kollégiumok segítségével szándékozik elvégezni, sikerülni fog elérni azt, hogy helyes ismereteket tanítsanak világ-

szerte Magyarországról s ezzel pedagógiai úton fontos szolgálatot tehet hazánk ügyének a világ előtt.

Beszámolóm során jelentem továbbá, hogy Társaságunk életében a következő személyi változások történtek az 1929. esztendőben. A Társaság XXXVII. nagygyűlésén egyúttal a rendes háromévenkénti tisztújítást is megtartván s a régi tisztikarra bízván ismét az ügyek vezetését, az előző évben megüresedett tíz helyre egyhangúlag a következő pedagógusokat választotta meg rendes tagjává:

1. *Bárány Gerő* vallás- és közoktatásügyi minisztériumi helyettes államtitkárt, a közgazdasági karon a filozófia előadó tanárát;

2. *Drozdy Gyula* állami tanítóképző-intézeti tanárt, a budapesti I. ker. tanítóképző gyakorlóiskolájának tanítóját;

3. *Johan Béla* egyetemi orvoskari rendkívüli tanárt, az Országos Közegészségügyi Intézet igazgatóját;

4. *Koszó János* Eötvös-kollégiumi rendes, egyetemi magántanárt, az Országos Közoktatási Tanács előadó tanácsosát;

5. *Woyciechowskyné Lajos Máriát*, a budapesti II. ker. tanítónőképző-intézet tanárát;

6. *Loczka Alajos* középiskolai szakfelügyelőt, az Országos Közoktatási Tanács előadó tanácsosát és jegyzőjét;

7. *Szenes Adolfot*, a szegedi polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló polgári iskolájának igazgatóját;

8. *Tóth Géza* középiskolai szakfelügyelőt, a Tankönyvügyi Bizottság tagját;

9. *Váradi József* tanítóképző-intézeti tanárt, a népfőiskolai Széchenyi-Szövetség szervezőjét és

10. *Várkonyi Hildebrand* egyetemi tanárt, filozófiai írót.

Mindannyian szívesen fogadták megválasztásukat. A Társaság melegen üdvözli őket ezúttal is tagjai sorában s felkéri, hogy szíveskedjenek felolvasó asztalunknál és folyóiratunk munkatársainak sorában mennél gyakrabban megjelenni.

Jelentésemnek ezen örvendetes része után szomorú kötelességet teljesítek akkor, mikor számot adok a veszteségről, mely az év folyamán tagjaink közül egy tiszteleti s öt rendes tagtársunknak elhúnytával ért bennünket.

Elhúnyt társaink közül augusztus 16-án *Burány Gergely*, a csornai premontrei kanonokrend prépostja, Társaságunknak 1911 óta tiszteleti és alapító tagja, nagyműveltségű férfiú, egykor kiváló középiskolai tanár, régibb pedagógiai életünknek kiváló és szorgalmas munkása s Társaságunknak mecénása, kinek emlékét említett minőségében szerzett érdemei miatt a magyar középiskolai oktatás története és Társaságunk is mindenkor kegyelettel fogja őrizni.

Mindjárt társasági évünk elején, éppen ma egy esztendeje, széles körben őszinte fájdalmat s mély részvétet keltve, örökre eltávozott sorainkból rendes tagtársunk és pénztárosunk, *Quint József*, kinek ma, halála első évfordulóján, kétszeres kegyelettel újítom fel emlékét. Quint József 1918 óta volt rendes tagja Társaságunknak. Értékét, jeles képzettségét és tudását, pedagógiai hivatottságát mindnyájan ismertük, erős oszlopa volt a magyar népoktatás ügyének, nagy része volt a magyar népiskola újjászületésében, tantervének és tantervi utasításainak elkészítésében, számos jeles népiskolai és tanítóképző-intézeti tankönyvet írt, amellett a „Néptanítók Lapjá"-nak szorgalmas és kiváló munkatársa volt, egyszóval a népiskola pedagógiájának és didaktikájának a világháború utáni évtizedben legjelesebb képviselője. Nagy elfoglaltsága mellett, melyben az ügy érdekéért éjjel-nappal dolgozva, magát nem kímélte s mely végül is nemes szívét támadta meg életerében, ráért arra is, hogy Bozóky Endre tagtársunk hagyatékát 1925-ben átvéve, Társaságunk pénzügyeit gondozza, melyeknek újabb szerencsés fellendülése is az ő kezeinek áldásos munkája. Szépen ívelő pályájának örömmel voltunk tanui mindnyájan s elhúnytakor baráti szívünk fájdalmát még sokszorta nagyobbá tette az a tudat, hogy az újabb magyar idők leghivatottabb gyakorlati pedagógusának életfája tört ketté szemünk láttára váratlanul, sokáig betölthetetlen ürt hagyva maga után.

Június 30-án elhúnyt rendes tagtársaink közül *Walter Gyula* c. püspök, az esztergomi káptalan nagyprépostja, Társaságunknak 1899 óta rendes és alapító tagja, egykor a kath. tanítóképzésnek derék munkása, jeles egyházi szónok s régebben pedagógiai szakkérdésekkel is foglalkozó író, ki a világháború előtti években felolvasó asztalunknál is több ízben megjelent. Emlékét kegyelettel újítom fel ez alkalommal. A magyar kath. tanügy történetírója mellett Társaságunk évkönyvei is kegyelettel jegyzik fel nevét és érdemeit.

Szeptember 30-án halt meg, mint Társaságunknak 1924 óta rendes tagja, *Dr. Schuschny Henrik* iskolaorvos és középiskolai egészségtantanár, ilyen minőségben e rendnek szeniora, ki a magyar iskolai higiéne érdekében három évtizeden át igen becses propagatív munkát végzett, nagy része volt a magyar iskolaegészségügy intézményeinek kifejlesztésében, munkakörét nagy lelkesedéssel szolgálva, e kérdéseket szép pedagógiai tudással irodalmilag is kifejtette s elterjedt egészségtani tankönyvével is a magyar tanulóifjúság és a jövendő nemzedék üdvének szolgálatára törekedett. Amint életében nagy szeretetnek és tiszteletnek örvendett tanártársai és a tanulóifjúság körében, nemes emlékét tanítványai elmúlása után is áldani fogják még sokáig.

December 5-én húnyt el rendkívül magas életkorban, mint Társaságunknak alapítása óta rendes tagja és számos éven át jegyzője, *Trájtler Károly* nyug. székesfővárosi elemi iskolai igazgató és szakfelügyelő, az Országos Közoktatási Tanácsnak és szá-

mos más pedagógiai fórumnak tagja, a Magyarországi Tanítók Eötvös-Alapjának volt elnöke és tiszteleti tagja, ki sok éven át vezető szerepet játszott a magyar tanítóság társadalmi és szellemi életében, ki komoly, higgadt, értelmes egyéniségével mindenkor nevelői jellemnek bizonyult, nemcsak tanítványaival, hanem tanítótársaival szemben is s ki, mint egykor kedvelt és elterjedt elemi iskolai tankönyvek írója és a „Néptanítók Lapjá"-nak szorgalmas munkatársa is maradandó érdemeket szerzett magának. Emlékét Társaságunk, mint olyan társunkét, ki társasági ügyeinkben számos éven át buzgólkodott, különös kegyelettel fogja őrizni évkönyveiben.

Végül utolsónak, elmúlt társasági évünk legvégén, hosszas szenvedés után, mindnyájunk őszinte fájdalmára eltávozott az élők sorából, miután betegsége miatt régen kivált sorainkból s nem jelenhetett meg közöttünk, *Bartoniek Géza*, az Eötvös-Kollégiumnak szervezője s egy emberöltőn át érdemes igazgatója, 1904 óta rendes és alapító tagtársunk, üléseinknek egykor legszorgalmasabb látogatója. Bartoniek Géza, bár pedagógiai író nem volt s általában a pedagógiát elméletileg nem művelte, mégis méltó tagja volt Társaságunknak, mint gyakorlati pedagógus a tudományoknak felsőbb régiójában, mint tanárok és tudósok nevelője s az École Normale-beli francia tanárképzéssel való kultúrkapcsolatnak kiváló propagálója. Érdemeit Társaságunkon kívül elsősorban a magyar tudósképzés történetírója fogja feljegyezni.

Végül az elmúlt társasági év veszteségei közé kell számítanunk az október 16-án elhúnyt derék *Pályi Sándor* középiskolai igazgatónak halálát is, ki, bár nem rendes, hanem csak külső tagja volt Társaságunknak, mégis hozzánk tartozott, mert munkatársa volt régebben folyóiratunknak s felolvasó asztalunknál is többször megjelent. A magyar iskolánkívüli oktatás kezdeményezői sorában egyike volt a leglelkesebbeknek, legönzetlenebbeknek, legodaadóbbaknak, akkor dolgozott e téren a kezdet nehézségeivel küzdve, mikor az még csak fáradságot és munkát jelentett, dicsőséget és külső sikereket nem. Társaságunk, mely sajátos módon elfeledte őt annak idején rendes tagjai sorába választani, legalább annak megállapításával tartozik e mai napon Pályi Sándor emlékének, hogy a magyar művelődésnek értékes és lelkes apostola húnyt el benne.

Indítványozom a tisztelt Nagygyűlésnek, hogy fejezzük ki fájdalmunkat a veszteség felett, mely a Társaságot e társaink halálával érte s adjunk ez érzelmünknek jegyzőkönyvünkben is kifejezést.

Társaságunk anyagi ügyeiről külön beszámolás fog elhangzani pénztárosunk részéről. Itt csak annyit kívánok megemlíteni, mint Társaságunk egész életének krónikása, hogy anyagi helyzetünk az elmúlt évben átmenetileg határozottan jobbra fordult, amit annak köszönhetünk, hogy elnökünk az utóbbi években kiadott két könyvének jövedelmét Társaságunknak engedte át s

ezáltal az elmúlt évben is 2000 pengőnél nagyobb összeget juttatott Társaságunknak. Lehetetlen hálával nem gondolnunk elnökünknek erre az önzetlen áldozatkészségére és nemes jótéteményére, amiért is ez alkalommal Társaságunk őszinte köszönetének adok kifejezést. Hozzájárult még anyagi ügyeink kedvező alakulásához az elmúlt évben is élvezett 1300 pengőnyi segély, melyet a vallás- és közoktatásügyi miniszter úr engedélyezett részünkre s melyért szintén hálánkat és köszönetünket kell kifejeznünk. Jótevőink és pártfogóink közé tartoznak még a Magyar Tudományos Akadémia, mely helyiségeinek felolvasó üléseink számára való átengedésével, továbbá a székesfőváros tanácsa, mely folyóiratunk közel 200 példányának megrendelésével segítette elő munkálkodásunkat. Fogadják ez intézmények és hatóságok vezetői Társaságunk őszinte háláját és köszönetét. Indítványozom köszönetünknek mai ülésünk jegyzőkönyvébe való iktatását.

Kérem a t. Nagygyűlést, szíveskedjék évi jelentésemet, ezúttal a 27-iket, tudomásul venni s indítványaimat elfogadni.

A közgyűlés tudomásul vette a jelentést, határozattá emelte a benne foglalt indítványokat, s az elnök javaslatára köszönetet mondott a titkárnak a gondosan megszerkesztett jelentésért.

III. *Nagy Zsigmond számvizsgáló bizottsági tag* a Számvizsgáló Bizottság nevében előterjesztette jelentését, mely szerint a Társaság számadásai a felülvizsgálat során rendben találtattak.

A közgyűlés a jelentést tudomásul vette s a pénztárosnak a felmentvényt megadta, egyúttal az elnök indítványára köszönetét fejezte ki *Frank Antal* pénztárosnak, valamint a Számvizsgáló Bizottság tagjainak, hogy a Társaság anyagi ügyeinek rendbentartásán lelkiismeretesen fáradoztak.

IV. *Frank Antal pénztáros* bemutatta a Társaságnak 1930. évi költségelőirányzatát, melyet a közgyűlés egyhangúlag elfogadott.

V. *Az elnökség* javaslatára a közgyűlésen a Társaságnak tiszteleti tagjaivá egyhangúlag megválasztattak a következők:

1. *Dr. Négyesy László*, a budapesti Pázmány Péter-Tudományegyetem rendes tanára, a Magyar Tudományos Akadémia és a Kisfaludy-Társaság rendes tagja, Társaságunknak 1896 óta rendes és alapító tagja, az Országos Közoktatási Tanács előadó tanácsosa, a magyar középiskolai tanárképzésnek 40 év óta érdemes munkása, Társaságunk folyóiratának, a Magyar Paedagogiának volt szerkesztője, ki irodalomtörténeti és esztétikai tudományos munkássága mellett mint gyakorló-gimnáziumi, később egyetemi tanár mindenkor nagy lelkesedéssel és sikerrel vett részt a magyar pedagógiai élet és irodalom művelésében és irányításában.

2. *Dearborn Walter Fenno*, a Harvard-egyetemen a pszichológia tanára, akinek az olvasás lélektanára s az intelligencia csoport-tesztjeinek vizsgálatára vonatkozó kutatásai irányszabók. Mint a *Psycho-Educational Clinic*-nek igazgatója, jelenleg olyan széleskörű kutatást vezet, melynek célja 3000 isko-

lás gyermeknek hét éven keresztül mind a testi, mind a lelki fejlődés szempontjából való mindenoldalú vizsgálata.

3. *Duggan Stephen Pierce*, a newyorki *The Institute of International Education*-nek igazgatója, akinek páratlan szervező ereje az amerikai ösztöndíjügyet nemzetközileg megteremtette. Mint nemzetünk igaz barátja, 10—12 fiatal magyar tudósnak teszi lehetővé évenkint az amerikai egyetemeken való tanulmányozást. Főbb munkái a nevelés történetére, az egyes államok közoktatásügyének összehasonlító vizsgálatára s a tudományos munka nemzetközi megszervezésére irányulnak.

4. *Kandel Isaac Leo*, a newyorki Columbia-egyetemen a neveléstan tanára. Ugyanezen egyetem tanárképzőjében (Teachers College) alakult *International Institute* egyik vezetője, aki az intézet hivatalos kiadványát, az *Educational Yearbook*-ot szerkeszti. Széleskörű munkássága főkép az összehasonlító pedagógia területére esik.

5. *Findlay József János*, 1903 óta a manchesteri egyetemen a pedagógia tanára. Főbb munkái: Arnold of Rugby (1896). Az osztálytanítás elvei (1902). Az iskola. (Bevezetés a neveléstan tanulmányozásába.) (1912.) Bevezetés a szociológiába (1920). Anglia gyermekei (1923). A történelem és helye a nevelésben (1925). A nevelés alapjai, 2 kötet (1925—27). Az ifjú kenyérkereső (1918).

6. *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. A mai német pedagógusnemzedék szinte kivétel nélkül az ő eszméin nevelődött és az ő ösztönzéseit fejleszti tovább.

7. *Spranger Eduárd*, a berlini egyetem filozófia-professzora, W. von Humboldt eszméinek finomszellemű tolmácsa és hirdetője, az ú. n. szellemtudományi vagy megértő pszichológia megalkotója, kiváló történet- és kultúrfilozófus, akinek legfőbb törekvése a pedagógiának kultúrfilozófiai alapon való kiépítésére irányul. Átfogó szelleme, amellyel a lélek és a történeti kultúra sajátosan differenciált területét is egységbe tudja foglalni, minden szélsőségtől mentes elvi álláspontja, amellyel az egyéniségnek és a közösségnek szempontjait a nevelésben egyaránt érvényesítenie sikerül, korunk vezető pedagógusainak sorába emelik, aki irányával iskolát alapított. Mint *Az ifjúkor lélektana* című, magyarra is lefordított műnek szerzője, nálunk is szélesebb körben ismertté vált.

8. *Claparède Ede*, a pszichológia tanára a genfi egyetemen, az *Archives de Psychologie* folyóirat alapítója és szerkesztője, a Rousseau-Intézet útján általánosan ismert neveléstudományi főiskolának, 1928 óta a genfi egyetem pedagógiai intézetének megalapítója, a Nemzetközi Pszichológiai Kongresszusok Bizottságának állandó titkára, a már 10. kiadásban közkézen forgó, ma-

gyarra is lefordított *Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia* című munka és számos más lélektani és pedagógiai mű szerzője, több lélektani jelenség és törvény felfedezője, a funkcionális nevelés kiváló elmélkedője és hirdetője.

9. *Decroly Ovide*, a gyermekpszichológia tanára a brüsszeli egyetemen, a gyógypedagógia nagyhatású művelője, a Belga Gyermektanulmányi Társaság *(Société Belge de Pédotechnie)* alapítója és elnöke, az *École pour la vie par la vie* nevű új iskola alapítója, a gyermek testi és szellemi szükségleteire építő, róla elnevezett módszer megalkotója, a belga iskolák reformátora, a gyermek ösztön- és érzelmi életének élesszemű búvára, több pedagógiai és pszichológiai munka szerzője.

10. *Ferrière Adolf*, az Új Iskolák Nemzetközi Hivatalának alapítója és igazgatója, az Új Nevelés Nemzetközi Ligájának alapítója és fő szellemi vezére, a Nemzetközi Nevelési Hivatal segédigazgatója, a *Pour l'Ère nouvelle* című nevelési folyóirat szerkesztője, az új nevelési mozgalmak nagybuzgalmú számontartója és legalaposabb ismerője, a tanulók szabad tevékenységén és önkormányzatán nyugvó aktív iskolának mélyenjáró elmélkedője és apostola, sok nevezetes szociológiai és neveléstudományi munka szerzője.

11. *Montessori Mária*, aki az 1907-ben Rómában megnyilt *Casa dei Bambini* (Kisdedek Háza) névre keresztelt, a szabad tevékenység elvén nyugvó kisdednevelő intézetével és az 1909-ben *A tudományos pedagógia módszerének alkalmazása a Kisdedek Házaiban* címmel megjelent könyvével nemcsak a kisdednevelésnek adott új irányú és korszakalkotó lökést, hanem tanításával nevezetes nevelési kísérletek magvát is elhintette.

VI. Ugyancsak *az elnökség* javaslatára a közgyűlés a Társaságnak rendes tagjául egyhangúlag megválasztotta:

1. *Vitéz Dr. Bessenyei Lajost*, a debreceni ref. gimnázium igazgatóját, a debreceni Tisza István-Tudományegyetem mellett szervezett ref. tanárképző-intézet szakvezető tanárát, több tanügyi lapnak munkatársát, *A magyar néplélek válsága* című műnek s egyéb pedagógiai tárgyú értekezéseknek íróját.

2. *Dr. Magyary Zoltán* vallás- és közoktatásügyi miniszteri tanácsost, a budapesti Pázmány Péter-Tudományegyetem jogi karának magántanárát, ki a világháború után az egyetemeknek újjászervezésében irányító részt vett, *A magyar tudománypolitika alapvetése* és az *Emlékirat az egyetemi ifjúság szociális gondozásának megszervezése tárgyában* című művek szerzőjét.

3. *Dr. Melich Jánost*, a budapesti Pázmány Péter-Tudományegyetem rendes tanárát, az Országos Közoktatási Tanács előadóját, a budapesti Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság ügyvezető alelnökét, a magyar középiskolai tanárképzés egyik újjászervezőjét, számos új utakat törő nyelvtudományi műnek szerzőjét.

4. *Nemesné Müller Mártát*, a Családi Iskola című intézet megalapítóját és vezetőjét, az Új Nevelés Világligája nemzetközi tanácsának tagját, a *Jövő Útjain* című pedagógiai folyóirat alapítóját, több nevelésügyi műnek, köztük *A lelki fejlődés útja* című nagyobb tanulmánynak és számos gyermek-

tanulmányi s más pedagógiai értekezésnek szerzőjét, az új nevelés magyar mozgalmának külföldön is elismert munkását.

5. *Tass József* elemi iskolai igazgatót, a Külföldi Tankönyvügyi Bizottság előadóját, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság volt jegyzőjét, a fővárosi magyar cserkészet mozgalmának kezdeményezőjét és a cserkészet irodalmának *(Cserkészkönyv, Magyar Őrszem)* művelőjét, több pedagógiai folyóiratnak munkatársát.

6. *Vajkai Júlia* pedagógiai írót, a Nemzetközi Gyermekmentő Szövetség alelnökét, a Népszövetség Gyermekvédelmi Tanácsadó Bizottságának és az Ifjúsági Vöröskereszt végrehajtó bizottságának tagját, több angol gyermekvédelmi mű *(Child-Saving and Child-Training, Education for Life* stb.*)* szerzőjét, a *Revue Internationale de l'Enfant* és a *World's Children* című külföldi gyermekvédelmi folyóiratoknak, továbbá a *Gyermekvédelem* című hazai folyóiratnak munkatársát.

*

1930 május 17-én ünnepélyes keretek között, nagyszámú és előkelő közönség jelenlétében megtartott rendes felolvasó ülésünkön *Kornis Gyula elnök* a következő beszéddel üdvözölte *Finászy Ernő tiszteleti elnökünket* 70. születése napja alkalmából:

Szeretve tisztelt Elnökünk és Mesterünk!

Minden jelentős, a környezetére nagy hatást kisugárzó életnek van egy belső hajtóereje, egy láthatatlan, de folyton munkálkodó *telos*-a, mely az életmunka egyes fázisait belsőleg összetartja s az egész életpályának zárt egységet kölcsönöz. Ha kutatom, mi volt Méltóságod immár egy félszázados nagyértékű munkásságának ez az immanens lelki rúgója, mely fényes tehetségeit növekvő erővel kibontakoztatta, az igazság önzetlen szeretetében és kultuszában találom meg. Méltóságod hosszú életén át mindig odaadóan, minden melléktekintet nélkül, az élet egyéb örömeiről lemondva kutatta s bátran megvallotta a maga területén az igazságot. Pályáját nem hiába kezdte a görög világ kultúrájának kutatásával, mert hisz egész életét áthatotta Aristoteles életeszménye, a *bios theoretikos*, mely szerint a tudományban, az igazság önzetlen kultuszában rejlik az embernek sajátos tökéletessége és boldogsága; egyéb javai az életnek: egészség, vagyon, gazdagság, szépség, barátság, csak bevezetők ehhez, mint az inszcenírozás a tragédiához. A tudományos teorétikus tevékenység a legmagasabbrendű életforma, az emberi kultúra csúcspontja.

Méltóságod fiatal korától kezdve, ehhez az aristotelesi életideálhoz törhetetlenül ragaszkodva, nemzetét a nagyhatású tudományos munkák egész sorozatával ajándékozta meg. A magyar közoktatásügy egyik legfontosabb korszakának, majd a nevelés egyetemes történetének eddig négy kötetben megjelent klasszikus megírása örök hálára kötelezte le a magyar tudományosságot.

A közoktatásügy aktuális kérdéseiről írt tanulmányai mindig irányszabó jelentőségűek voltak. Elméleti gondolkodásának leszűrt eredményei állandóan formálták gyakorlatilag is évtizedeken keresztül a magyar közoktatásügyet az Országos Közoktatási Tanácsban, melynek hosszú időn át lelke és vezére.

De ugyancsak a legmélyebb és soha el nem múló hálával gondol Méltóságod nemes alakjára a *Magyar Paedagógiai Társaság*, melyet az elnöki székben teljesen újjászervezett, sokoldalúvá szélesített és magas színvonalra emelt. A Magyar Paedagógiai Társaságban azóta lüktet igazi élet, a Társaság azóta a magyar pedagógiai elmélkedők aktív centruma, amióta Méltóságod tudományos tekintélye és egyéniségének sugalmazó ereje ide vonzotta őket.

Társaságunk most, amikor Méltóságod munkás és a magyar kultúrát oly értékesen gyarapító és irányító életének 70. évét betöltötte, háláját két módon iparkodott leróni. Először is mély tisztelettel Méltóságodnak ajánlja a Magyar Paedagogia folyóirat legújabb füzetét, amelyben élete nagy munkáját szeretettel jellemzik a miniszterek, akiknek munkatársa volt, a kartársak, akikkel együtt dolgozott s a tanítványok, akikre a nagy professzor mély tudása, didaktikai ihlete, maga körül erkölcsi légkört teremtő személyisége s klasszikus előadásmódja maradandó hatást gyakorolt.

De Társaságunk nem elégedett meg ezzel. Nemcsak szürke papíroson, a szavaknak mindig csak fogyatékos erejével akarta megrögzíteni tiszteleti elnökének szellemi portrait-ját, hanem a művészet szemléletesebben, elevenebben kifejező eszközeivel is. Ez a kép, *Pándy Lajos* festőművész alkotása, a budapesti Pázmány Péter-Tudományegyetem bölcsészeti karán, amelynek Méltóságod élete java erejét szentelte s amely színtere volt a kiváló tudós, a nagy tanár és a jószívű ember messze sugárzó hatásának, fog letekinteni ránk s késő utódainkra, visszatükrözve Finánczy Ernő szellemi valóját: lelki egyensúlyozottságát és összhangját, nemes emelkedettségét és erkölcsi komolyságát, derült életfilozófiáját és humorát, tiszteletet parancsoló öntudatosságát és energiáját.

De mi arra kérjük a Mindenhatót, hogy még sokáig ne legyen szükségünk e kép megjelenítő erejére, hanem a maga életvalóságában minél tovább tekinthessünk föl a nagy tudós és mester tiszteletreméltó és szívünkhöz annyira hozzánőtt alakjára.

A történelem velejében tragikus természetű, mert az egyszer megtörténtnek, a mindenkorra visszahozhatatlanul elveszettnek birodalma. A 70 éves jubileum, ha mindjárt történeti reminiszcenciákkal is terhes, mégis csak jubileum: örömünnep, hogy a Gondviselés megengedte a magyar kultúra ilyen kiváló representative man-jének, hogy egy félszázadon át fejthesse ki a nemzet javára a maga rendkívül értékes erőit.

Fogadja Méltóságod Társaságunk minden egyes tagjának szíve mélyéből fakadó meleg üdvözletét.

Az üdvözlő beszédet többször félbeszakította a jelenlévők élénk tetszésnyilvánítása, a beszéd végeztével pedig az ülés közönsége percekig tartó, lelkes tapssal és felállással köszöntötte a Társaságnak tiszteleti elnökét.

Ezután az elnök átadta az ünnepeltnek a Magyar Paedagogia erre az alkalomra készült ünnepi számának, a Fináczy-Emlékfüzetnek egy díszesen bekötött példányát, majd bemutatta a jelenvoltaknak Fináczy Ernő olajba festett arcképét, Pándy Lajos festőművész kitűnően sikerült alkotását és bejelentette, hogy a Társaság e képet a Pázmány Péter-Tudományegyetem bölcsészeti karának adja át örök letétként.

Fináczy Ernő tiszteleti elnök az alábbi, klasszikusan szép beszéddel válaszolt az üdvözlésre:

Méltóságos Elnök Úr!
Tisztelt Hölgyeim és Uraim!

Szíves elnézésüket kérem, ha talán nem sikerül azt, amit mondani akarok, olyan szabatosan kifejeznem, amint szeretném. De az igen tisztelt Elnök Úr — bizonyára befolyásolva baráti érzelmeitől — üdvözlő beszédében olyan enyhén és jóságosan ítélte meg munkásságomat és olyan sok jót tudott rólam elmondani, hogy nem volna csoda, ha kissé elfogódott lennék, amikor kifejezést akarok adni annak, ami lelkemben él. De hiszen ebben az esetben nem is fontos a beszéd retorikai tökéletessége; fontos az, hogy igaz legyen, amit mondok, s hogy azt, amit érzek, úgy mondjam el, ahogyan érzem.

Hálás köszönetet mondok az Elnök úrnak azokért a felette megtisztelő szavakért, amelyeket a maga nevében s a Magyar Paedagogiai Társaság nevében 70. születésnapom alkalmából hozzám intézni szíves volt. Hálásan köszönöm a tisztelt Társaságnak azt a rendkívül kitüntető nemes gesztusát, amellyel megörvendeztetett, amidőn két olyan emlékkel ajándékozott meg, amelyek éltem hátralévő napjaiban mindig vissza fogják idézni lelkemben a mai felemelő ünnepet s amelyek azokat, akik akkor is lesznek, amikor én már nem leszek, elsősorban tanítványaimat talán emlékeztetni fogják arra az öreg professzorra, aki 70 éves korában is tudott és akart olyan idealista lenni, aminő 20 éves korában volt. (Élénk éljenzés.) Hálával emlékszem meg végül mindazokról, akik szívesek voltak megjelenésükkel ezt a mai napot felejthetetlen emlékünneppé avatni.

Nem tagadhatom, hogy az Elnök Úr üdvözlő szavai örömmel töltik el lelkemet, mert azok jelenlétében hangzottak el, akik hozzám legközelebb állanak: értem családom tagjait, akiknek körében az élet nehézségei és küzdelmei közt mindig megnyugvást találtam. Ezt az örömet fokozza, hogy itt vannak nagy számban azok, akik családom után legközelebb állanak hozzám, az én volt tanítványaim. Hiszen bárhova tekintek e teremben, mindenütt látom őket, akik között és közöttem az együttlét ideje alatt oly szellemi viszony szövődött, amelynek szálai mindannyiszor megrezdülnek, valahányszor a közösen

eltöltött előadási órák emlékei felújulnak bennem, s akarom hinni, őbennük is. A nevelés eszményeinek tiszteletére és szeretetére iparkodtam őket megtanítani. Igyekeztem bennük azt a hitet meggyökereztetni, hogy gyermekeinknek nem akkor teszünk legjobb szolgálatot, ha őket holmi ügyességekre, készségekre, nyomban hasznosítható, aprópénzre felváltható ismeretekre tanítjuk, hanem akkor, ha megtanítjuk őket, hogyan kell örökértékű eszmények szolgálatában akaratunk teljes megfeszítésével, minden erőnk latbavetésével dolgozni, küzdeni, esetleg lemondani és szenvedni, mindezekért az evangélium szavai szerint semmit sem várván: nihil inde sperantes. (Éljenzés.) Azt mondhatná valaki, hogy amit így tanítottam, nem más, mint a világ megvetése (contemptus mundi), az élettől való menekülés (fuga saeculi). De úgy érzem, hogy ez a vád igaztalan volna velem szemben, mert én nem az élet megvetésére, hanem éppen tevékeny életre akartam mindig tanítani, munkás életre, csakhogy elsősorban ideáloktól ihletett tiszta életre. Úgy gondolom, hogy a magyar nemzetnek a mai nehéz időkben mindenekfölött arra van szüksége, hogy fiait megtanítsuk, hogyan kell *tiszta életet élni.* (Éljenzés.) Erősen hiszem, hogy erre a tiszta életre való törekvés, párosulva a velejáró komoly, elmélyedő, becsületes és önzetlen munkával, az ifjú lelkekben oly energiaforrást nyit, melynek bőségéből merítve majdan meg fogják találni az életben is a gyakorlati érvényesülés eszközeit ott, ahová őket a sors rendelte. Olyan nevelési ideált állítottam tanítványaim szeme elé, amely célját, értékmérőjét és rúgóját az isteni tökéletességből, eszközeit pedig az egyetemes emberszeretetből, a felebaráti szeretetből s elsősorban a gyermek szeretetéből meríti. (Éljenzés.) Mert meg van mondva, hogy egy csepp a szeretetből becsesebb, mint a titkok tudományának egész tengere, és megmondotta az Apostol, hogy: „szóljak bár emberek és angyalok nyelvén, ha szeretetem nincs, olyanná lettem, mint pengő érc és zengő cimbalom". Valóban, meddő munkát végez, aki nevelni és oktatni akar szeretetlenül. A tanár szava csak akkor fog növendékei lelkében gyujtó hatást kelteni; a mag, melyet a tanár szavaival elhint, csak akkor fog életrekelni, dús tenyészetet fakasztani és sudárba szökkenni, ha a szeretet hevülete járja át azt, amit mond. (Éljenzés.)

De örül a lelkem azért is, hogy az Elnök Úr üdvözlő szavai abban a körben hangzottak el, a Magyar Paedagogiai Társaságban, amelyben egészen otthonosnak érzem magamat, amelyhez engem régi szoros személyi kapcsolatok fűznek. Ott álltam a Társaság bölcsőjénél, ezelőtt majd 40 esztendővel, sok kiváló pedagógussal együtt, akik közül azóta már oly sokan átmentek az örökkévalóságba. Később a Társaság közlönyének voltam — talán szabad mondanom — nem a leghanyagabb munkatársa és egy ideig névtelenül résztvettem a szerkesztés munkájában is. Majd alelnök és végül hosszabb időn át elnök voltam az Önök kitüntető bizalmából. Ebben az egész időben, különösen elnök-

ségem alatt, az volt a törekvésem, hogy a Magyar Paedagogiai Társaság legfőbb feladatának tekintse a minden szélsőségtől, minden túlzástól, minden egyoldalúságtól és türelmetlenségtől mentes, igazán tudományos, igazán tárgyilagos, vallásos és hazafias nevelői gondolkodás fejlesztését; és annak a szellemnek ápolását, melynek hívei azt tartják, hogy elődeink művelődési munkájának eredményeit hűséges sáfárokként megóvni s a fiatal nemzedéknek megőrzés és továbbfejlesztés végett átadni erkölcsi kötelességünk, de éppannyira erkölcsi kötelességünk el nem zárkózni a haladó kor jogosult reformtörekvéseinek kielégítése elől. Másik törekvésem az volt, hogy ez a Társaság a pedagógia mindenrendű és fajú munkásait egyesítse, hogy így színhelye legyen nemcsak a vélemények egészséges kifejlésének, hanem a pedagógiai felfogások, ötletek, álláspontok kavargó forgatagában és kaotikus sokaságában, mely annyira jellemzi a ma pedagógiáját, a Társaság legyen olyan hely, ahol a magyar köznevelés munkásai, esetleg eltérő álláspontjaik mellett is, megértsék egymást. Örvendek, hogy ez a szellem, mint hagyomány, ma is él a Társaságban, hogy utódom az elnöki székben ugyanilyen szellemben vezeti bölcs mérséklettel és erős kézzel a Társaság kicsiny hajóját a sokszor nagyon is radikális, sokszor nagyon is viharos, modern padogógiai áramlások szirtjei, Scyllái és Charybdisei közt.

Igen tisztelt Paedagogiai Társaság! Nincs máskép: megöregedtem én is. Most, amikor életem alkonyán visszatekintek az útra, melyet megjártam, felvetődik lelkemben a nagy kérdés: mit tettem és mit nem tettem? Életemnek ezt a mérlegét mások fogják megvonni. Magam — talán hivalkodás nélkül — csak annyit mondhatok, hogy mindenkor becsületesen törekedtem arra, hogy az igazságot szolgáljam és kötelességemet tőlem telhetőleg megtegyem. Életem folyására visszatekintve nem kívánhatok egyebet a Magyar Paedagogiai Társaságnak, mint hogy az eddigi szellemben folytassa munkásságát s hogy ezentúl is igyekezzék a maga egységesítő, összefoglaló, az ellentéteket lehetőleg kiegyenlítő, pedagógiai köztudatot és közérzületet teremtő hivatását teljesíteni, mindazok épülésére és örömére, akik a nevelést szent ügynek tekintik, de mindenesetre az egész magyar nemzetnek javára és tisztességére!

Az ülés közönsége ismét felállással és szűnni nem akaró tapssal fejezte ki a tiszteletnek és szeretetnek azon érzelmeit, melyeket a Társaságnak minden tagja érez tiszteleti elnökünk személye iránt.

E meleg és bensőséges ünneplés után *Loczka Alajos rendes tag* olvasta fel *A Népszövetség és az iskola* című székfoglalóját.

Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest VIII, Múzeum-körút 6. sz. — (Dr. Czakó Elemér.)

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR

KÖZÉPISKOLAI TANÁRJELÖLTEK PEDAGÓGIAI KIKÉPZÉSE.

— Az egyetemi tanárok pécsi összejövetelén 1929-ben előterjesztett és egyhangúlag elfogadott indítvány. —

1. A tanárjelöltek pedagógiai kiképzése két részből áll: egyik az elméleti, másik a gyakorlati kiképzés. Az elméleti képzést az egyetem adja, a gyakorlati kiképzést a középiskola, mely lehet külön e célra szervezett középiskola, azaz gyakorló iskola, lehet azonban bármely középiskola, ha ott a kiképzést vezető alkalmas szakember áll rendelkezésre.

2. Az elméleti pedagógiai kiképzést két tárgy szolgálja: a *filozófia* és a *pedagógia*. E két tárgyat a jelölteknek az egyetemen kell hallgatniok. A jelenleg érvényben levő tanárvizsgálati szabályzat szerint a filozófiából: a lélektant, logikát, ethikát és a filozófia történetét kell hallgatniok egy-egy félévben, mégpedig az alapvizsgálatig ezek közül legalább hármat (lehetőleg a lélektant, logikát és ethikát), a szakvizsgálatig pedig a felsorolt négy tárgy közül azt, melynek hallgatását az alapvizsgálatig nem igazolta: a pedagógiából pedig a szakvizsgálatra való jelentkezéskor igazolnia kell, hogy nevelés- és oktatástani főkollégiumokat legalább két féléven át, s neveléstörténeti kollégiumokat legalább egy félévben hallgatott.

Mint látjuk, az elméleti képzés a minimumra van redukálva, minden disciplinára voltakép csak félév jut. De nem csoda, mert hiszen a hallgatók ideje az alap- és szakvizsgálat előtt szaktárgyaikkal, továbbá kiegészítésül magyar nyelv- és irodalommal, művelődéstörténelemmel, idegen nyelvekkel (latin v. modern nyelvvel), melyek mind kötelezők, annyira le van kötve, hogy több idő a filozófiára és pedagógiára alig jut.

De ha hallgatják is ezeket a tárgyakat, nem foglalkozhatnak velük elmélyedően és komolyan, csak nagyon mellékesen, mert legfőbb gondjuk a szakvizsgálat letételéig a szaktárgy. Természetes és lélektanilag teljesen megokolt, hogy a jelölt azzal foglalkozik behatóan, amiből vizsgálat előtt áll. De a tanítás módszerével igazán csak akkor foglalkozhatik a jelölt, ha szaktárgyában otthon van. Ha tehát egy-egy filozófiai vagy pedagógiai disciplinával foglalkozik is, ez csak belekóstolás, de nem olyan foglalkozás, mint a szaktárggyal való foglalkozás.

PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

Ámde a tanár nemcsak egy-egy szaktudományban akar szakember lenni, hanem a nevelés és tanítás terén is. Neki ezen a téren is többet kell tudni a művelt laikusnál, sőt rendesen szakembernek is tartja magát, bár nem foglalkozott pedagógiával behatóbban. A filozófia és különösen a pedagógia tehát minden tanárnak éppoly szaktárgya, mint a választott tudományszakok, melyeket tanítani fog. Ennélfogva a többi tárgyhoz viszonyítva, melyeket 8 féléven át köteles hallgatni, ez az egy-két félévi tanulmány nagyon kevés, kielégítőnek egyáltalán nem mondható, különösen ha figyelembe vesszük, hogy maga a filozófia voltakép öt külön tárgyat (1. pszichológia, 2. logika, 3. ethika, 4. ismeretelmélet, 5. filozófia története), s a pedagógia 6 külön tárgyat (1. gyermek- és ifjúságtanulmány, 2. neveléstan, 3. tanítástan, 4. módszertan, 5. iskolaszervezettan, 6. neveléstörténelem) foglal magában, amelyek tudását a tanárvizsgálati szabályzat a vizsgálati követelmények szerint a tanárvizsgálaton megköveteli.

E tárgyak mindegyike sokkal nagyobb anyagot foglal magában, semhogy egy-egy félévi foglalkozás (különösen heti 2 órában) elég volna a tájékozódásra.

Ha mármost figyelembe vesszük, hogy a hallgatóságnak a 8 félév alatt csakugyan nem igen jut reá több ideje, mint amennyit jelenleg a tanárvizsgálati szabályzat erre szán, ám ez az idő a szabályzat szerint megkövetelt vizsgálati anyag elvégzésére sem elegendő, nemhogy az e tárgyakban való elmélyedésre, mikép lehetne az elméleti pedagógiai kiképzés e fogyatékosságán segíteni?

3. Nézetünk szerint erre egy mód kínálkozik, ez pedig az, hogy a tanárjelölt a gyakorlati év alatt, melyet az 1924. évi XXVII. t.-c. 6. §-a szerint kivétel nélkül minden tanárjelölt valamely nyilvános középiskolában, elsősorban a tanárképzőintézettel kapcsolatos gyakorló iskolában köteles tölteni, behatóan foglalkozik nemcsak a tanítás gyakorlatával, hanem az ezt kiegészítő filozófiai és pedagógiai elméleti tanulmányokkal, s így e kettőt szoros kapcsolatba hozza a reá váró nagy munkával.

A tanítás gyakorlatát nyomon kell kísérnie az elméletnek. Az a feladata ennek az elméletnek, hogy magyarázatát adja a gyakorlati eljárásnak, tudatossá tegye azt, amit mint tanár végez s tökéletesítse ezt a gyakorlatot.

De nem elég az, hogy a jelölt didaktikai elmélettel foglalkozik a tanítási gyakorlattal kapcsolatban. Tovább kell mennie. Ezt a didaktikai gyakorlatot és elméletet bele kell kapcsolni a nevelés egész munkájába, a nevelés rendszerébe, a művelődés filozófiájába, s ezzel kapcsolatban a filozófiai alapon kialakult világnézetbe, ismerve a kultúra történeti fejlődését és a különböző filozófiai és pedagógiai irányok alapelveit és értékelésének szempontjait.

Így szoros kapcsolatba kerül a filozófiai és pedagógiai elméleti tanulmány a gyakorlattal. A kiképzés nem lesz pusztán gyakorlati útmutatások összege, hanem sokkal több: filozófiai alapon nyugvó tudományos pedagógiai kiképzés.

A gyakorlati kiképzést tehát ki kell egészíteni az elméleti kiképzéssel, s vele szorosabb kapcsolatba hozni, s ekkor fogja látni a jelölt a filozófia és pedagógia jelentőségét és szoros kapcsolatát a maga mindennapi munkájával.

4. Hol szerezze ezt a képzést? Szerezheti 1. könyvekből, 2. a gyakorló iskolában, a gyakorlati kiképzés vezetőjétől, 3. az egyetemen.

Legjobb volna mind a három forrást igénybe venni. A mai helyzet azonban az, hogy a jelöltek nagy része csak az egyiket veszi igénybe, könyvekből készül. Ez nem volna baj, ha a hallgatók tényleg a legjobb könyveket használnák föl, s nem csupán a legrövidebb kompendiumokat. Ehhez az szükséges, hogy fölébredjen bennük a pedagógiai érdeklődés, s legyen valaki, aki a könyvek megválogatására nézve tanácsokkal lássa el őket. Ma már vannak jó magyar könyvek is, melyek elősegíthetik a filozófiai és pedagógiai vizsgálatra való készülést, de azért szükséges néhány külföldi könyvet is ismerni.

Ha a gyakorló iskolának van olyan pedagógusa, mint ahogyan annakidején a budapesti gyakorló iskolában volt, aki nemcsak a gyakorlati tanítás teóriáját adja, hanem kiterjeszkedik a nevelés egész területére, akkor külön órákon ő is megadhatná a szükséges tájékoztatást. Ámde ahol ilyen pedagógiai vezető nincsen, ott feltétlenül szükséges, hogy a jelölt éppen a gyakorlati év alatt, melyet *inkább pedagógiai évnek* kellene nevezni, *a gyakorlat mellett egyetemi előadásokat hallgasson a filozófiából és pedagógiából.*

Ezek az elméleti tanulmányok elősegítik a pedagógiai gyakorlat eredményessé tételét, de viszont a gyakorlat is elősegíti a pedagógiai tanulmányokba való elmélyedést, mert így a jelöltek megkapják az elméleti tanulmányokhoz a szükséges tapasztalati alapot, s így az elméleti tanulmányok élményekkel kapcsolódnak.

De ez az ötödik esztendő voltaképen az alkalmas idő a filozófiai és pedagógiai tanulmányokra, mert hiszen a négy egyetemi éven át a súlypont a szaktárgy tanulmányozására esik.

A gyakorlati évet a jelölt az egyetem székhelyén köteles tölteni, akár a tanárképző-intézeti gyakorló iskolában, akár más, e célra kijelölt középiskolában, s csak kivételesen töltheti más városban, ha erre külön engedélyt kap. Ennélfogva semmi nehézséget nem okoz az, ha az ötödik évben a kötelező heti 7 órai gyakorlat mellett a jelölt eljár filozófiai és pedagógiai előadásokra.

Amennyiben ily előadásokat az egyetem filozófiai kara nem tartana, *a tanárképző-intézetnek volna feladata gondoskodni*

arról, hogy a jelölt a szükséges kiegészítő előadásokat hallgathassa.

Ez eredményesebbé tenné a pedagógiai kiképzést, s emelné a filozófiai és pedagógiai tanulmányok iránti érdeklődést.

Ez az érdeklődés ebben a gyakorlati évben fejlődhetik ki igazán, midőn a jelölt szaktárgyai tanulmányozásán túl van, már letette szakvizsgálatát, s így egész figyelmét a filozófiai és pedagógiai tanulmányoknak szentelheti. De ekkor kénytelen is erre több időt szentelni, mert hiszen ennek az évnek a végén teszi a pedagógiai vizsgálatot. A természetes az, hogy a szakvizsgálat előtt szaktárgyaival, a pedagógiai vizsgálat előtt a pedagógiai tárgyakkal foglalkozik. (Jelenleg a helyzet az, hogy hallgatni a pedagógiai tárgyakat a szakvizsgálat előtt kell, de vizsgálatot tenni csak egy év mulva.)

A munkaterv, melyet a tanárjelöltnek követnie kívánatos, a következő:

Alapvizsgálat előtt:

I—II. év. Alapvető tanulmányok. (Bevezető kollégiumok, pl. Általános nyelvtudomány. Modern idegen nyelvek. Latin, esetleg görög stb.) A szaktárgyaknak az a része, mely az alapvizsgálatra szükséges. A filozófiai tárgyak közül: a pszichológia, logika, ethika.

Szakvizsgálat előtt:

III—IV. év. Szaktárgyaknak az a része, mely a szakvizsgálatra szükséges. A filozófia története. Pedagógia. A nevelés története.

Pedagógiai vizsgálat előtt:

V. év. Tanítási gyakorlat. Ismeretelmélet. Metafizika. Gyermek- és ifjúságtanulmány. Gyakorlati pedagógia. Didaktika és módszertan. Iskolaszervezettan.

E tervet a tanárképző a hallgatóknak követésre ajánlhatná, nem mint kötelezőt, de mint célszerűt. Ilyen ajánlás van az orvosi és a jogi karon is.

Végül a gyakorlati kiképzés fokozása szempontjából szükség van miniszteri utasításokra, melyekben körül van írva, mi a gyakorló iskola igazgatójának, a vezető tanárnak s a tanárjelöltnek a tennivalója.[1] A gyakorlati év végén a jelöltnek a tanárvizsgálati szabályzat szerint próbatanítást kellene tartania, a tanárképző-intézeti igazgatótanács egyik tagjának vagy megbízottjának jelenlétében. Sajnos, ezt a rendelkezést néhol nem tartják meg, pedig próbatanítást még a magántanártól is kívánnak.

[1] Ez azóta megjelent.

Végül kívánatos az is, hogy a tanári oklevélben a tanítási gyakorlatból is legyen osztályzat. Így, osztályzat nélkül, a tanítási gyakorlat nem tűnik fel eléggé komolynak. A pedagógiai osztályzatnál nem lehet figyelembe venni a gyakorlatból adott osztályzatot, mert hiszen az elméleti részt a jelölt igen jól tudhatja, s mégsem elég ügyes a gyakorlatban.

A gyakorlati tanításokat évközben is meg kellene látogatniok a tanárképzésben résztvevő egyetemi tanároknak, esetleg a tanárvizsgáló bizottság nem egyetemi tanár tagjainak.

A próbatanításon pedig a tanárképző-intézet, illetve a tanárvizsgáló bizottság egy megbízottjának okvetlenül jelen kellene lennie, s az osztályzatot a tanítási gyakorlatból a vezető tanár, az intézeti igazgató és a tanárvizsgáló bizottság megbízottja együttesen állapítsa meg.

Mindez nagyon emelné a tanárok pedagógiai kiképzésének a színvonalát, amire valóban nagy szükség van. Tanáraink szakképzettsége kielégítő s nem is igen hangzanak föl panaszok ellene. De hiányos a pedagógiai kiképzés, mely éppoly lényeges része a tanárképzésnek, mint a szakképzés.

Ennek tökéletesítésére van szerencsém a következő javaslatokat elfogadásra ajánlani:

1. A tanárjelöltek a pedagógiai kiképzés tökéletesítése érdekében a gyakorlati év alatt foglalkozzanak behatóbban filozófiai és pedagógiai tanulmányokkal. E célból hallgassanak egyetemi, illetőleg tanárképző-intézeti előadásokat e tárgyakból.

2. A gyakorlati tanítást látogassák a tanárképző-intézeti tanács, illetve a tanárvizsgáló bizottság tagjai.

3. A gyakorlati tanításból osztályzat adassék, melyet a vezető tanár, intézeti igazgató s a tanárvizsgáló bizottsági tag együttesen állapít meg. Ez az oklevélbe is bevezettessék.[2]

WESZELY ÖDÖN.

A FELSŐ KERESKEDELMI ISKOLÁK PROBLÉMÁJA.

— Harmadik, befejező közlemény. —

7. Mi a teendő? A tanterv botlásainak kiküszöbölése ugyan javítana rajta valamelyest, de nem tudná eltüntetni a szakszerűség hajszolása és a pedagógiai lehetőségek közötti ellentétet, a mai felső kereskedelmi iskolának emez eredendő bűnét. Lehetetlen követelmény, hogy ez az iskolanem egyidejűleg általános

[2] Elfogadták továbbá *Thienemann Tivadar* indítványát, mely arra irányult, hogy a filozófiai és pedagógiai óráknak az ötödik évre való áthelyezése folytán fölszabaduló órákat a szaktárgyakra fordítsák a jelöltek.

Fölmerült továbbá ismételten az az indítvány is, hogy az első esztendő végén szelektáló vizsgálat tartassék. Ez alkalommal kellene egyúttal megállapítani a tanári pályára való alkalmasságot is.

műveltséget adó középiskola és az összes kereskedelmi pályákra előkészítő szakiskola legyen. Azért választania kell: vagy szakiskola legyen, vagy középiskola. De a kettő egyszerre nem lehet.

Legradikálisabb és egyúttal legegyszerűbb az átmenet a tiszta szakiskolára, mely általános műveltséggel nem törődve, teljesen ki tudja elégíteni a szakszerűség követelményeit és legjobban simulhat az egyes kereskedelmi pályák különleges szükségleteihez. A tudományos pedagógia képviselői szintén ezt a típust ajánlják. Így *Ziller Tuiskon* idézett fejtegetésében; továbbá *Kármán Mór*, aki erre vonatkozólag azt mondja: „A szakiskolák kelletlen, időelőtti siettetéssel korábban veszik át a középiskolákból a növendékeket, olykor a középső osztályokból, megfelelő készültség nélkül s így egyúttal pótolni kénytelenek, hiábavaló törekvéssel, a hiányt. Félszeg közműveltség és hiányos szakkészültség ez állapotnak szükségképeni következménye s innen származik a sokszoros panasz iskoláink ellen."[30]

Közoktatásügyünk mai szervezetében három iskolafajt találunk, mely bizonyos fokú befejezett általános műveltséget adva, tiszta szakiskolának alapjául szolgálhat. Közülök a népiskolához kapcsolódó kereskedőtanonciskola, mivel az ismétlőiskolai tankötelezettség idejébe esik és a kereskedelmi gyakorlatnak nem előkészítő, hanem kiegészítő iskolája, ezen cikkem körén kívül fekszik. Alacsonyabbfokú tiszta szakiskolát a négyosztályú polgári iskolához csatolhatunk. Ilyenek nálunk csak nők számára állanak fenn, női kereskedelmi tanfolyam néven. 1928/29-ben 22 egy- és 9 kétévfolyamos ilyen iskolánk volt 1952 tanulóval. Valamennyien egy mintára szervezve, a hagyományos kereskedelmi szaktárgyakon kívül főleg gyors- és gépírást tanítanak, de nem vetnek ügyet a sokféle lehetőségre, mely a kereskedelemben való elhelyezkedés tekintetében a nők számára kínálkozik és bizonyos specializálást kívánna, legalább ott, ahol több ilyen iskola vagy párhuzamos osztályok vannak. Mindazonáltal minden tényező meg van elégedve ezen iskolák működésével. Nem támasztanak lehetetlen követelményeket a tanulókkal szemben, aminek következtében sokkal különb eredményt érnek el, mint a női felső kereskedelmi iskolák, ahol 1928/29-ben a tanulóknak csak 35%-a tett jeles és jó vizsgálatot, 22% pedig megbukott, míg amott ugyanolyan előképzettség mellett 53% volt a jeles és jórendű és csak 8% a bukott tanuló. Ez a tény is bizonyítja, hogy nem a tanulók, hanem a tanterv gyarlósága okozza a felső kereskedelmi iskolák fogyatékos tanulmányi eredményét.

Fiútanulók számára a női kereskedelmi tanfolyamokhoz hasonló iskolákkal nem rendelkezünk, holott szükség volna rájuk. Német- és Franciaországban, Cseh-Szlovákiában nagyszámban találhatók. Ausztriában 1925/26-ban volt 11 kétévfolyamú kereskedelmi iskola fiúk számára, 12 leányok számára és 15 vegyes

[30] Lásd Kármán Mór: Közoktatásunk egységes szervezéséről. 1892. 3. l.

iskola. Igen hasznavehető munkaerőket szolgáltatnak az árukereskedelem és irodák részére, akik fiatalabb koruk, nagyobb alkalmazkodó képességük és szerényebb fizetési igényeik miatt keresettebbek, mint az akadémiát végzettek.[31]

Magasabbfokú tiszta szakiskola ezidőszerint csak a nyolcosztályú középiskolához kapcsolódhatik. Ilyen tiszta szakiskolák a középiskolát végzettek egyéves keresedelmi szaktanfolyamai, melyeket három budapesti felső kereskedelmi iskola mellett tartanak fenn. Egy évre összeszorítva nyújtják a gyakorlati életben megkövetelt szakképzést a könyvvitel, kereskedelmi számtan és levelezés, jog, közgazdaságtan és legalább egy idegen nyelvből; azonfelül alkalmat adnak a hallgatóknak, hogy választás szerint még más idegen nyelvet, gyorsírást, gépírást és a gyakorlati élet szempontjából fontos általánosan művelő tárgyakat is tanulhassanak. A Budapesti Kereskedelmi Akadémia saját szaktanfolyamával kapcsolatosan még különleges tanfolyamokat is rendez (vasúti és hajózási díjszabásból, fa- és automobilkereskedelemből). Dacára a felölelt anyag nagy mennyiségének és az idő rövidségének, a tanulmányi eredmény kielégítő. Mindazonáltal a megadott tanulási alkalom jobb kihasználhatása, főleg a nyelvek tökéletesebb elsajátíthatása, valamint a specializálásnak bank-, export- és biztosításügyi irányban való kiépítése érdekében kívánatos a szaktanfolyamok tartamát nem kötelezően két évre bővíteni. E tekintetben mintául szolgálhat a Budapesti Kereskedelmi Akadémián húsz évig fennállott s igen jó intézménynek bizonyult kétéves akadémiai tanfolyam, melyet 1920-ban az egyetemi közgazdaságtudományi kar megnyitása miatt kellett megszüntetni.

Az ilyenformán létesítendő tiszta szakiskolákat teljesen a kereskedelem szolgálatába kellene állítani és kívánságai szerint szervezni. Az alacsonyabbfokú szakiskola, melyet a tévesen értelmezhető tanfolyam kifejezés mellőzésével kereskedelmi iskolának nevezhetünk, a kis- és középkereskedelem számára, a magasabbfokú, melynek kereskedelmi akadémia nevet adhatunk, a nagykereskedelem, pénz- és biztosítóintézetek s nagyobb iparvállalatok részére nevelné a munkaerőket. Az utóbbiak alapítását és fenntartását a kereskedelmi érdekeltségekre kellene bízni, szervezésüknél pedig boldogult *Matlekovics Sándor* gyakran hangoztatott szavait kell szem előtt tartani: „Sok munka, kevés állami beavatkozás, mennél több szabadság."

8. A kereskedelmi középiskola. A felső kereskedelmi iskolai probléma ilyetén megoldásának azonban sok bibéje van. Antiszociális, mert a magasabbfokú szakiskolából kirekeszti a polgári iskolát végzett tanulókat. Az ilyen képzésre törekvő középiskolai tanulókat is bántja, mert rájuk nézve újabb évvel toldja meg az iskoláztatás idejét. Riasztja a szülőket, mert még költ-

[31] Lásd Klemens Ottel 27. alatt idézett cikkét a 87. lapon.

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

ségesebbé teszi a kereskedelmi pályákra neveltetést. A kereskedők sokalni fogják a teljes kiképzés tartamát, mely az ifjakat még jobban előrehaladt korban eresztené a gyakorlatba. De legérzékenyebben a felső kereskedelmi iskolákat sujtaná, melyek közül csak egynéhány változnék tiszta szakiskolává, a többi elvesztené létjogosultságát és megszűnnék.

Ezeket az érveket mérlegelve, azt tartom, hogy nem elég tiszta szakiskolákat szervezni. Emellett magát a felső kereskedelmi iskolát is át kell alakítani. Nem csupán a kereskedelem érdekében és kívánsága szerint, hanem mert szükség van ilyen iskolára. Erről a felső kereskedelmi iskolák nagy látogatottsága tanuskodik és kedveltségük a városi polgárság körében, mely nem szívesen nélkülözné azokat. Átalakításuk egyetlen ajánlható módja, hogy a szakiskolával való kacérkodásról lemondva, igazi középiskolákká váljanak, amelyekhez aztán a magasabb szakiskola hozzákapcsolódhatik anélkül, hogy fölidézné a fentemlített sérelmeket.

Ezen javaslat nem mai keletű. Lényegében azonos az 1892-ben, az Országos Közoktatási Tanácsban előadói minőségemben tett és elfogadott javaslattal. A Tanács akkor hozott határozatában mindenekelőtt rámutatott arra, hogy lehetetlen a három évfolyamú kereskedelmi iskolában az általános műveltséghez tartozó anyagon kívül még az összes kereskedelmi szakismereteket is megadni. Mivel azonban a kereskedőosztály szellemi érdekeinek érzékeny megkárosítása nélkül a közműveltségi anyag nem csökkenthető, a szakismeretek redukálása pedig a kereskedők szakképzettségének csorbítását jelentené, annálfogva a Tanács a tanfolyamnak négy évre kiterjesztését ajánlotta. Mindazonáltal azzal a megszorítással, hogy csak egynéhány intézetnél szerveztessék meg a negyedik osztály, mert „számos kereskedelmi pálya azt kívánja, hogy az ifjú mentől előbb az üzletbe lépjen és itt megszerezze az iskolában nyert elméleti ismeretek kiegészítéséhez szükséges gyakorlatot. Az ily kereskedelmi pályára lépő ifjakra nézve a négyéves tanfolyam behozatala egyáltalában nem látszik szükségesnek és kívánatosnak." Ennélfogva a Tanács kétféle kereskedelmi iskolát ajánlott: három- és négyosztályút. Az alsó három osztálynak mindkét iskolában ugyanegy tanterve legyen, mely az általános műveltség anyagán kívül annyi szakképzést adjon, amennyi a közönséges kereskedelmi munkakörök számára elegendő. A négyosztályú kereskedelmi iskola legfelső osztálya a különleges kereskedelmi munkakörökre (bank-, pénzintézeti stb. szolgálatra) készítsen elő.

Az Országos Közoktatási Tanács javaslata főleg a kereskedelmi iskolai tanárság ellenállásán szenvedett hajótörést, mely akkor is az iskolák teljes egyformaságának volt a híve és még az „Akadémia" címet is irígyelte a régi iskoláktól. Kongresszusokon agitált a javaslat ellen, aminek folytán a kereskedelmi iskolák ügye az akkor újjászervezett Országos Ipari és Kereske-

delmi Oktatási Tanács hatáskörébe került és itt folytatódott a régi alapon a tantervkészítés sziszifuszi munkája.

Az Országos Közoktatási Tanács javaslatának lényegét, a szakképzésnek kettéosztását megtartva, szintén két iskola szervezését ajánlom a felső kereskedelmi iskola helyébe, de azzal a különbséggel, hogy csak az első legyen középiskola, a másodikat ellenben a fennebb vázolt tiszta szakiskolának, a kereskedelmi akadémiának második évfolyama pótolná. A kereskedelmi középiskola növendékeit a 4. és 5. szakaszban kifejtett okokból a közép- és polgári iskola harmadik osztályának elvégzése után venné fel és négyéves tanfolyamában teljes közműveltséggel és a közönséges kereskedelmi gyakorlatban szükséges szaktudással látná el, tehát (az elemi iskolai négy évet nem számítva), hét évig iskoláztatná. Érettségi vizsgálat után a tanulók közvetlenül az Akadémia második évfolyamába léphetnének, ennélfogva két évvel hamarább szerezhetnék meg a teljes kereskedelmi kiképzést, mint a többi középiskola abiturienseí. Ez a körülmény kétségtelenül majd visszahódítja az új iskolának azt a becses tanulóanyagot, melyet tanfolyamának fölfelé bővítése folytán a felső kereskedelmi iskola elveszített.

A kereskedelmi középiskola milyensége tekintetében csak a főszempontokat jelölöm meg, melyek megszabják. Első követelmény, hogy valóságos középiskola legyen. A törvény a középiskolák elé mint célt kitűzi az általános műveltséget, de nem tartalmi, hanem formai szempontból. „Bármely középiskolai típusnak feladata elsősorban az önálló munkára való nevelés a tudományos képzés segítségével, azaz olyan lelki készségnek, szellemi érettségnek kialakítása, hogy aztán a tanuló az ismeretek szakterületén csakhamar otthonos tudjon lenni. Az elmének erre a szellemi munkára való formális kiképzésére, mintegy logikai kicsiszolására a gimnázium, a reálgimnázium s a reáliskola művelődési anyaga egyaránt alkalmas.“ *Kornis Gyulának* ezen megállapítása[32] a kereskedelmi középiskolára is érvényes. Ez az utóbbi a reáliskolától főleg abban különbözik, hogy ábrázoló geometria és szabadkézi rajz helyett magán- és közgazdaságtani tárgyakat tanít, melyek egyfelől legalább is ugyanolyan mértékben alkalmasak a tanuló szellemi pallérozására, mint amazok, másfelől emberi és társadalmi vonatkozásaik folytán felettük állanak s inkább tudnak a tanulóban érdeklődést kelteni és erkölcsös polgárrá nevelését előmozdítani. Az élet jogi és gazdasági viszonyainak megismerése, a lelkiismeretes kereskedő gondosságához, körültekintéséhez és takarékosságához való szoktatás az iskolai nevelésnek olyan értékei, melyek akkor is becsesek a tanulóra nézve, ha nem válik kereskedővé. A kereskedelmi középiskola modern iskola, mely a gazdasági élet nagy jelentőségének megfelelően ennek problémáit

[32] Lásd Kornis Gyula: Magyarország közoktatásügye a világháború óta. 91. l.

iktatja be tantervébe művelő anyagul, amivel nemcsak az általános nevelés céljait szolgálja, hanem az élet gyakorlati igényeit is ki tudja elégíteni, jobban, mint amennyire a meglevő középiskolák tehetik.

A második követelmény teljesítése, a rendelkezésre álló tanítási órák észszerű elosztása, megkönnyebbült azáltal, hogy a kereskedelmi tananyag háromötödrésze a tiszta szakiskolába került, a középiskolában maradt anyagot pedig heti 28 órában alaposan lehet megtanítani és gyakorolni. A testgyakorlás 8 órájának levonása után fennmaradó heti 92 órából legalább 44 (osztályonként heti 3+4+4) órát a nyelveknek és irodalmaknak kell adni. Ekként óraszámuk oly mértékben gyarapodik, hogy tanításuk színvonala eléri, sőt a kereskedelem szempontjából legfontosabb német nyelvben tetemesen meghaladja az átlagos középiskolai színvonalat. A történelem csak 6 órát kaphat, de a hiányt helyrehozza a jog- és közgazdaságtan tanítása, mely — szakítva az egyetemre emlékeztető előadó modorral — abban fogja látni feladatát, hogy a tanulók közreműködésével összegyűjtse, kiegészítse s rendszerbe foglalja a történelemben, földrajzban, természettudományban és a kereskedés ismertetésében elszórtan tanult jogi és gazdasági vonatkozású ismereteket s ilymódon oly szerepet fog betölteni a kereskedelmi középiskolában, mint a filozófia a többiekben. A földrajznak kereskedelmi jelentősége miatt több óra jut, mint a reáliskolában, de a természettudományoknak valamivel kevesebb (17). Mindazonáltal azoknak egyik ága sem hiányzik, a természettan pedig a legfelső osztályba kerül, ahol nagyobb felkészültséggel tanítható, mint az alsóban. A mennyiségtannak a kereskedelmi számtannal együtt heti 17 órája lesz, tehát csak hárommal kevesebb, mint a reáliskola öt felső osztályában. Anyagának gondos kiválogatása és a politikai számtan dresszúraszerű tanításának mellőzése lehetővé fogja tenni, hogy a jelenleginél méltóbb módon töltse be hivatását a tanuló gondolkodó és következtető képességének fejlesztése körül.

Harmadik követelmény az egymás mellett tanított tárgyak számának lehető csökkentése, amivel együtt jár a heti 1—2 órás tárgyak számának az apasztása. A tanítási időnek szétforgácsolását s az oktatásnak belőle fakadó nyomorúságát csak akként lehet elhárítani, hogy a rokontárgyakat nem külön-külön *egymás mellett*, hanem egybefoglalva, egy tárgy részei gyanánt, egymást kölcsönösen támogatva és felváltva, *egymás után* tanítjuk. Ily egybefoglalás eszközölhető a természetrajz, vegytan és áruismeretnél az I—III. osztályban. Ahelyett, hogy az I-ben az ásvány-földtant és a szervetlen vegytant heti 2—2 órában egymás mellett tanítanók, helyesebb azokat heti 4—4 órában felváltva egymás után tanítani. Ugyanígy cselekedhetünk a növény-állattannal és a szerves vegytannal a II. és III. osztályban. Külön áruismeretet a középiskolában nem tanítunk, hanem a természetrajzra s vegytanra bízzuk, hogy a kereskedelem szem-

pontjából fontos termékeket s technológiájukat fővonalakban ismertesse és áruismereti szempontból összefoglaltassa. Hasonló üdvös egybefoglalás kínálkozik a mennyiségtan- és kereskedelmi számtannál az I—III. osztályban, mely mind a két tárgy tanítását alaposabbá s egymást kölcsönösen kiegészítővé tehetné.

Legkívánatosabb az egybefoglalás a kereskedelmi tárgyaknál, melyeket csak ily módon lehet középiskolai szellemben tanítani. A vezetést a kereskedelmi ismeretekre kell bízni s hozzájuk kapcsolni a jogi tudnivalókat meg a levelezést, sőt az utóbbinak segédeszközeiként a gép- és gyorsírást is. Mindezeket a három alsó osztályra kiterjesztve, osztályonként heti 4 órában egy tárgy gyanánt, úgy kell tanítani, hogy filmként vonuljon el a tanuló szemei előtt az üzleti élet minden mozzanata, miközben őt is foglalkoztatjuk benne. A IV. osztályban aztán a könyvvitel és számtan is belekapcsolódhatik s az összes kereskedelmi tárgyak oktatása a 7 órás gyakorló irodában olvad össze. Ekként lehetséges ott, ahol a tanárok rátermettsége és szaki aránya megengedi, az egymás mellett tanított tárgyak számát osztályonként a mai 15-ről 10-re, az 1—2 órás tárgyakét pedig 12-ről 4-re apasztani.

Negyedik követelmény a tanítás anyagának gondos kiválogatása s megrostálása. E tekintetben *gróf Klebelsberg Kunó* miniszter mondását kell követnünk: „A cél az, hogy keveset, de jól tanítsunk. Nem lexikont kell csinálni a gyermek agyából." *Éber Antal* a Cobden-Szövetség ankétjén a felső kereskedelmi iskola tantervét bírálva, sok dolgot említett, melyeket a tanuló köz- és szakműveltségének csorbítása nélkül onnan ki lehet hagyni. Még több ilyenre akadunk, ha a tanterv alapján készült tankönyvekben böngészünk. Az oktatásnak nagy veszedelme a rosszul értelmezett alaposságra és oktalan teljességre törekvés. Bármely tárgyból csak azt szabad tanítani, ami, a célt tekintve, szükséges. Minden fölösleges ártalmas. De amit tanítunk, azt az oktatás formális céljának megfelelően úgy kell tanítani, hogy a tanuló gondolkodó tevékenységét előmozdítsa, lelkében érdeklődést ébresszen és cselekvő továbbmunkálkodásra ösztönözzön. A kívánságok, melyeket *Éber Antal* a kereskedők nevében az ankéten nyilvánított, akkor is szerények, ha nem szószerint vesszük azokat. Nem kívánja azt, hogy a tanuló tudjon arbitrálni Budapest—Párizs között, hogy mérlegképes könyvelő legyen. Megelégszik azzal, ha biztos az alapműveletekben, ha tud egyszerű fakturát kiállítani, közönséges levelet hibátlanul megírni, folyószámlát lezárni, ha gyakorlott a gép- és gyorsírásban és jól tud németül. Hogy a felső kereskedelmi iskola ezeket a kívánságokat nem teljesíti, onnan van, hogy kelleténél többet akar markolni s nem marad ideje a szükségesnek jó megtanítására és biztos begyakorlására. A kereskedelmi középiskolának módjában fog állani, hogy mindegyiket teljes mértékben honorálja, hiszen csaknem annyi ideje lesz a redukált kereskedelmi tananyag elvégzésére, mint a lipcsei iskolának az egészre.

Kétely legfeljebb a német nyelvre nézve merülhet fel, melyről *Dengl János* ugyanott kijelentette, hogy lehetetlen az iskolában tökéletesen megtanulni. Azonban e tekintetben is fölényben van a kereskedelmi középiskola, mert több időt juttathat a német nyelvtanulásnak. Azonkívül ahol igen kedvezőtlenek a viszonyok az idegen nyelvek tanulására, ottan csak a németet kellene kötelezővé tenni és óraszámát megduplázni, mert többet ér egy nyelvet jól megtanulni, mint kettőt rosszul. Végül mindenütt, ahol a kereskedelmi ismeretek tanárában megvan a hozzávaló nyelvtudás, rá kell bízni és az ő tárgyának keretébe áthelyezni a német kereskedelmi levelezést. Ez az intézkedés két szempontból ajánlatos: először a német nyelv és irodalom tanítása megszabadul a közművelő jellegével összeegyeztethetetlen levelezéstől, melyet a kereskedelmi dolgokban rendszerint kevésbbé járatos nyelvtanár amúgy is csak sablonosan végezhet; másodszor pedig a kereskedelmi ismeretek és levelezés tárgykörében is alkalom nyílik a német beszéd és írás gyakorlására.

Végül még arra a nagy különbségre utalok, mely a mai felső kereskedelmi iskola, meg a tervezett kereskedelmi középiskola között a közműveltség és szakképzés aránya tekintetében mutatkozik. Amott a tanítási idő 53%-a a szaktárgyakra esik és csak 40% a közműveltségre; emitt csupán 21% esik a szakképzésre, ellenben 73% a közműveltségre. A felső kereskedelmi iskola kifejezetten szakiskola akar lenni, de a középiskolával is kacérkodik. Amit ad, csak félműveltség, azaz ismereteknek emlékezetbeli felvétele, benső feldolgozás és élő erőre átalakítás nélkül. Munkáját egyik legkiválóbb igazgatója e találó szavakkal jellemzi: „Tanítványaink sem megfigyelni, sem gondolkodni, sem pedig következtetni nem tudnak és egyedüli fejlett szellemi képességük: a memória."[33] A kereskedelmi középiskola ellenben nem szakiskola, hanem valóságos középiskola, mely teljes közműveltséget ad növendékeinek. Benne elkerülhetők mindazok a pedagógiai tévedések, melyek a felső kereskedelmi iskola tantervét elektelenítik, a jó tanítást lehetetlenné teszik és eredménytelenségét okozzák.

Azt hiszem, hogy a felső kereskedelmi iskolák bajainak itt ajánlott orvoslása minden érdekelt tényezőt ki fog elégíteni: a szülőket, a pedagógust, az iskolákat és iskolafenntartókat, de főképen a kereskedőket, akiknek minden kívánsága, mely az 1903-ik évi, valamint a Cobden-Szövetség ankétjén elhangzott, ezen reform révén teljesítve lesz. A Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara 1923-ik és 1925-ik évi jelentéseiben azt kívánta, hogy az iskola utolsó, negyedik évfolyamában kizárólag a hat szaktárgy taníttassék, hogy „a felsőbb osztályokban a szaktárgyaknak kell döntő szerepet játszaniok". Az ajánlott reform a kamara kívánsága szerint oldja meg a felső kereskedelmi iskola problémáját.

[33] Lásd *Matavovszky Béla:* Reform vagy revizió? Szakokt. 1926/27. 254. l.

9. A női kereskedelmi iskola. Erről az iskoláról kezdettől fogva az volt a felfogás, hogy azonosnak kell lennie a fiúiskolával. E helytelen felfogás ellen először 1908-ban szálltam síkra, amikor az Országos Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanácsban rámutattam arra, hogy jóval észszerűbb a női kereskedelmi iskolát akként szervezni, hogy mint tiszta szakiskolát az akkor még virágzó felsőbb leányiskolára ráépítjük.[34] Másodszor 1913-ban a kereskedelmi oktatásügyi nemzetközi kongreszuson szólaltam fel a fonák azonossági elv ellen, hangsúlyozva azt, hogy egyrészt a két nem testi és lelki különbsége, másrészt a nőknek a férfiakétól eltérő elhelyezkedési lehetőségei a fiú- és leányiskolák különbözőségét kívánják.[35] Mindazonáltal, a testgyakorlatokat és heti egyórai kötelező gépírást kivéve, a női iskolának szóról-szóra ugyanaz a tanterve van, mint a fiúiskolának. Így tehát kétszeresen beteg: rajta van a fiúiskola minden nyavalyája, azonfelül női nevének dacára nem leányiskola.

Újabban a tanárok már kétségbe vonják az azonossági dogma csalhatatlanságát. *Bakács József* igazgató írja: „A leányokkal sok olyan ismeretanyagot közlünk, amelyre az életben sohasem lesz szükségük, de viszont mi mindent nem tanítunk, amire okvetlenül szükségük van és lesz."[36] Az 1928-ik évi egyetemes tanügyi kongresszus előadója is, aki egyébként annyira meg van elégedve a mai iskolával, mint törvényben rendezendő kérdést említi „a leányoktatás külön tantervét, amelynek a leányok mai, a fiúkétól eltérő szellemi fejlődéséhez és struktúrájához kell alkalmazkodnia." Sőt a minisztériumnak az a legújabb cselekedete, hogy a kereskedelmi iskolai tanárképző gyakorló fiúiskolája mellett külön női gyakorló iskolát állított fel, arra látszik mutatni, hogy az azonosság elvét sutba dobva, majd nekivaló külön tantervet is adnak a női iskolának.

Még egy körülmény van, melyet a női felső kereskedelmi iskola helyzetének megítélésében nem szabad figyelmen kívül hagyni. Ezen iskolák 1922/3—1927/8. tanévi látogatottságának statisztikája azt mutatja, hogy a tanulóknak 22%-a csak az I. osztályt végzi, 45—57% csak két osztályt végez és csupán 41—52% mind a négy osztályt. A csak egy-két osztályt végző tanulók nagy száma egyrészt azt bizonyítja, hogy sokukra nézve az, amit ezen osztályokban tanultak, elegendő arra, hogy alkalmazást találjanak, — másrészt arról tanuskodik, hogy sok leány csak azért iratkozik be a női felső kereskedelmi iskolába, mert ez az egyetlen leányiskola, mely nem főiskolai tanulmányokra, hanem a gyakorlati életre nevel. A női felső kereskedelmi iskola tehát jelenleg valahogy a kimúlt felső leányiskolát pótolja és e tényen a leánykollégiumok felállítása sem változtatott.

[34] Lásd a Tanács 1908 május 25-i ülése jegyzőkönyvének 5. pontját.
[35] Lásd a X. kereskedelmi oktatásügyi nemzetközi kongresszus közleményei II. kötetének 107. és következő lapjait.
[36] Lásd Szakokt. 1925/26. évf. 284. l.

Azért öreg hiba volt oly könnyedén elejteni a felső kereskedelmi leányiskolát, melyet *Jankovich Béla* miniszter 1916-ban a leányközépiskolák egyik típusa gyanánt alkotott. Erről az iskoláról az Országos Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanács 1916 június 27-én tartott ülésén *Víg Albert* titkár jelentése alapján tudomásul vette, hogy „tanulmányi rendje összhangzásban van a tanács által a felső kereskedelmi iskolákra nézve felállított, most érvényben levő elvi határozmányokkal" és hogy „a tárgyalás alatt levő szervezet úgy szerkezeti, mint tartalmi és formai tekintetben olyan jelentőségteljes, hogy iskolaügyünk emberei és barátai csak elismeréssel üdvözölhetik mint olyan munkát, mely iskolaügyi szervezeti irodalmunkba számos részletkérdésben új lendületet visz be".[37] Mindazonáltal utóbb az a vélemény terjedt el az új iskoláról, hogy nem vált be és azért kellett megszüntetni. E vélemény téves értesülésen alapszik. Nem az intézményben volt a baj, hanem az életbeléptetése körül elkövetett mulasztásokban, meg a válságos időben, amelyben született. A felső kereskedelmi leányiskola megszervezése jobbadán ismeretlen feladat elé állította a minisztérium középiskolai ügyosztályát, ahová tartozott, — a tankerületi kir. főigazgatókat, akiknek felügyelete alá volt rendelve, — az igazgatókat és tanárokat, akik hivatva voltak életet önteni beléje. *Jankovich Béla* miniszter ismerte a fonák helyzetet, segíteni is akart rajta oly szakembernek a minisztériumba való hozatalával, aki otthon volt mind a leány-, mind a kereskedelmi oktatásban, de a kormány lemondása megakadályozta őt tervének végrehajtásában. Kevéssel rá *Morlin Emil* államtitkár halálával a felső kereskedelmi leányiskola második patrónusát is elveszítette s azontúl magárahagyottan tengette életét. Ahol, mint Besztercebányán történt, az igazgató és tanárok rokonszenvvel fogadták és szakképzett segítők is akadtak a felső kereskedelmi fiúiskola igazgatójában és tanáraiban, ott a fiatal csemete gyökeret vert s virágzásnak indult. Hivatalos látogatásom alkalmával 1918-ban ott oly eredményt találtam, mely bármely önálló kereskedelmi iskoláéval mérkőzhetett, sőt az idegen nyelvek tekintetében messze felülmúlta az átlagos színvonalat. De ahol ama tényezők hiányzottak és avatatlanokra bízták a kereskedelmi tárgyak tanítását, ott bizony gyarló volt az eredmény. Így aztán rossz híre kelt az új iskolának, mely különben is nyűg volt mindenki szemében, kivált azokéban, akik mindenáron leánygimnáziumot kívántak és ez okozta vesztét. Pedig ha megvolna, most a női felső kereskedelmi iskolát pótolhatná, mert magában egyesítette mindazokat a tulajdonságokat, amelyeknek hiányát az utóbbiban fájlaljuk. Szinte hozzátartozik a nő természetes hivatására való neveléshez, hogy gazdasági tudást is adjunk a leánynak. Hisz minden háztartás egy-egy gazdasági üzem s vezetőjének arravalóságától függ annak észszerű vitele.

[37] Lásd az ülés jegyzőkönyvének 4. pontját a Magyar Iparoktatás 1916 évfolyama 19., 20. számában.

A gazdasági tudást aztán már csak egy lépés választja el a kereskedelmi pályákra való előkészítéstől. Ez pedig magában véve is becses és kívánatos, mert gyakorlati irányba tereli a növendék gondolkodását és oly ismeretekkel gyarapítja, melyeket magánéletében, esetleg mint leendő férjének hivatásában is segítő társa, szintén használhat.

Mindezen okokból a Jankovich-féle felső kereskedelmi leányiskolának életrekeltése volna a női kereskedelmi iskola reformjának legmegfelelőbb módja. Akár teljes hétosztályú kereskedelmi leányközépiskola alakjában; akár valamely meglevő leányközépiskolához csatolva s ennek kereskedelmi tagozataként szervezve, vagy pedig ezt a tagozatot önálló iskolaként létesítve. Az utóbbi két esetben, a fiúiskolához hasonlóan, a leányközépiskola s a polgári leányiskola III. osztályából venné fel a növendékeket és négy évig tanítaná. Tantervének kidolgozásában a fiúiskoláknál említett követelményeket kell szem előtt tartani, de a leányiskola különleges helyzete szerint módosítva.

Itt elsősorban az eltéréseket kell figyelembe venni, melyek a kereskedelemben való elhelyezkedés tekintetében nők és férfiak között léteznek. Tudvalevő, hogy az üzleti élet sok vonatkozásában a nő jobban használható, mint a férfiú; viszont vannak területek, amelyeken alig képes érvényesülni. Vagy nyílt üzletben mint elárusító vagy pénztáros, vagy irodában talál alkalmazást. Noha nagyobb üzletben, például áruházban, a rátermett elárusítónőnek több kilátása van arra, hogy jobban javadalmazott önálló munkakörbe jusson, mindamellett a női felső kereskedelmi iskolát végző középosztálybeli leány idegenkedik e foglalkozástól, melyet magára nézve megalázónak tart. Inkább irodai alkalmazásra vágyódik, főleg pénzintézetben vagy hivatalban. Holott a nagy üzemekben a nagymértékben kifejlődött munkamegosztás miatt a kisjövedelmű átlagtisztviselő csak kerekecske a gépezetben s többnyire valamely alárendelt foglalkozáshoz, írógéphez, segédkönyvek vezetéséhez, egyszerűbb irodai munkához marad láncolva és haladást csak az remélhet, akiben kiváló kereskedelmi képesség energiával és kitartással párosul. Mivel nőből nem lesz tőzsdeügynök vagy diszponens, főkönyvelő, biztosítási matematikus stb., azért nincs értelme annak, hogy a kereskedelmi iskolában arbitrálni, tőzsdeügyleteket kötni, változó és kettős kamatlábú folyószámlákat, életbiztosítási számítást és még sok egyebet tanuljon, aminek nem fogja hasznát venni. Ellenben szükséges, hogy magyarul és németül helyesen és jól tudjon beszélni és írni, hogy biztosan és gyorsan számoljon, az egyszerűbb könyveléshez értsen és jó gyors- és gépíró legyen. Azért a kereskedelmi leányközépiskola jóval kevesebb kereskedelmi ismerettel beéri, mint a mai iskola, és az ekként felszabaduló időt részint a kevesebb ismeret alaposabb elsajátíttatására és gyakoroltatására, részint a női hivatásra előkészítő tanulmányokra fordíthatja, neveléstanra, háztartástanra, női kézimunkára, tehát azokra a tárgyakra, melyek semmiféle leányiskolában nem hiányozhatnak.

Magasabb kereskedelmi kiképzést a leányok a fiúkkal együtt a kereskedelmi akadémián szerezhetnek, ahol a kereskedelmi középiskolát végzettek azonnal a második évfolyamba léphetnek. Itten, valamint különleges szakiskolák szervezésével arról kellene gondoskodni, hogy a művelt középosztály leányai más nekikvaló munkakörökre is kiképzést szerezhessenek. Külföldön e tekintetben messzemenő specializálást látunk. A párizsi École de Haut Enseignement Commercial pour les Jeunes Filles második évfolyamán titkárképző szakosztály van, melyen a kereskedelmi okmányok osztályozását, titkári fogalmazást és levelezést, cikk- és jegyzőkönyvszerkesztést, gyűlési és sajtóbeszámolást, reklámozást és mindazt tanítják és gyakoroltatják, amit kereskedelmi titkárnak tudnia kell. Németországban 33 államilag elismert szociális jólétiskolát találunk, amelyeken két év alatt a jólétgondozó szolgálatra nevelik a kereskedelmi iskolát végzett leányokat. A berlini Tietz-cég saját szakiskolájában nevelteti áruházai számára az elárusítónőket. Ilyen és máscélú szakiskolára (házi kisasszonyok, jószágtitkár-, csecsemőápoló-, nevelőnők stb. kiképzésére) nálunk is szükség van avégett, hogy egyfelől az általuk kizárólagosan elárasztott tanügyi és irodai életpályáktól más nekikvalókra tereljük a középosztály leányait, másfelől pedig megakadályozzuk a külföldieknek beözönlését a saját leányainknak való munkaalkalmakra.

10. A tanárképzés. A kereskedelmi iskolai tanárképzés és képesítés újjászervezése tartalmi és adminisztrációs tekintetben szorosan hozzásímul a felső kereskedelmi iskola új tantervéhez s arra irányul, hogy egységessé tegye a tanároknak eddigi sokféle képesítését. Az iskola jövendő sorsától függ, hogy mi maradhat meg a tanárképzés új rendjéből s mit kell rajta változtatni. Annyit azonban már ma is meg lehet állapítani, hogy bizonyos túltengés mutatkozik benne. Például a kereskedelmi iskolai mennyiségtani és természettani oktatás csak jóval kisebb terjedelmében és alacsonyabb színvonalában, — politikai számtani részében pedig csak gépiessé tételében különbözik a középiskolaitól, de semmiféle oly anyagot nem tartalmaz, mely az utóbbiban benne nem foglaltatnék. Tehát merőben indokolatlan s fölösleges fényűzés ezekre a tárgyakra külön kereskedelmi iskolai tanárképzést szervezni és ezzel újabb választófalat emelni a két iskolafaj között. Hasonló véleményem van az okleveles középiskolai tanároktól követelt különféle kiegészítő vizsgálatokról. Így a történelemre képesített tanárnak gazdaságtörténetből kell kiegészítő vizsgálatot tennie, holott mindaz, ami történelmi jellegű ama vizsgálat anyagában, az általános történelemben is bennfoglaltatik, mely nem mellőzheti a gazdasági vonatkozásokat. Hisz az anyagi kultúra minden szellemi kultúra talaja; benne gyökerezik az országok védő ereje, politikai helyzete és világrendje. Amit a vizsgálat azonfelül felölel, azt a közgazdaságtantól annektálta és az odavaló.

De ugyanattól a tanártól még a kereskedelmi oktatás törté-

netéből és módszeréből is követelnek kiegészítő képesítő vizsgálatot. Ismernie kell a kereskedelmi iskolai tanterv változatos fejlődését; tudnia kell, mikor, hol és miből rendeztek szünidei tanári tanfolyamot, mit beszéltek a budapesti kereskedelmi oktatásügyi nemzetközi kongresszuson, mennyi a tanárok száma és fizetése stb. Vajjon mindez érdemes-e arra, hogy vizsgálat tárgyává tegyék? A nevelés, jellemképzés, testnevelés pedagógiája, a közműveltségi tárgyak módszertana pedig, melyek szintén vizsgálat tárgyai, a középiskolában ugyanazok, mint a kereskedelmiben. Mirevaló tehát mindebből újabb vizsgálatot kívánni?

Még nyomósabb kétségek merülnek fel a tanárképzés új rendjében alkotott szakcsoportok tekintetében. Az *A)* szakcsoport korábban a könyvvitelre, kereskedelmi ismeretekre és levelezésre szorítkozott; most a közgazdaságtannal és jogi ismeretekkel bővítették, amelyeknek tanítására eleddig a jogi és államtudományi szigorlat jogosított. Attól tartok, hogy a szakcsoport terjedelmének ily tetemes növelése együtt fog járni az elsekélyesítésével, és hogy az ekként képzett tanárok alacsonyabb tudományos színvonalon fognak állani, mint a régiek. Jóleső büszkeséggel emlékszem vissza a Kereskedelmi Akadémia közgazdaságtan- és jogtanáraira, akik pedagógiai ráneveltség nélkül is kitűnően tanították tárgyukat. Egyiküknek műve az 1920. évi tanterv közgazdaságtani módszeres utasítása, mely kiváló pedagógiai érzékről s rátermettségről tanuskodik. Mindezt nem azért említem, mintha kifogásolnám, hogy pedagógiai tanulmányt és vizsgálatot kívánnak a tanári pályára lépő jogásztól, hanem annak az indokolására, hogy helytelen a tudományos kiképzés színvonalát leszállítani oly érdekek kedvéért, amelyeket más módon is kielégíthetünk. Mert a tantárgyak megrótt felhalmozása csak adminisztrációs szempontból kívánatos a 30 kisebb (4—6 osztályból álló), főleg vidéki iskola érdekében, ahol anélkül nem tudnának a közgazdaságtan és jog tanítására teljes óraszámban foglalkoztatható rendes tanárt alkalmazni és ezentúl is óraadókra szorulnának. De ezt a szükségességet jobban akként lehet kielégíteni, hogy csak a kereskedelmi ismeretekkel kapcsoljuk össze a közgazdaságtant és jogot, amelyekkel tartalomban egyeznek és a tanterv szerint összefüggő tárgycsoportot alkotnak. Az oktatására kinevezett tanár kereskedelmi levelezést is taníthat, melyre külön képesítést szerezni merőben fölösleges.

Második kifogásom az *A)* szakcsoport ellen, hogy tárgyai közül hiányzik a kereskedelmi számtan, ez a határozottan kereskedelmi technikai tantárgy, mely szoros tartalmi kapcsolatban áll a könyvviteltannal és levelezéssel, s amelynek hiányában nem lehet tökéletes gyakorló irodát teremteni. Jelenleg a *B)* szakcsoportban találjuk a mennyiségtan és természettan társaságában. Az utóbbihoz semmi köze nincsen; a mennyiségtannal csak a számolás révén rokon, egyébként más a módszere és tartalma. Viszont mennyiségtanból és természettanból, mint említettem, merőben fölösleges a külön kereskedelmi iskolai tanárképzés és

képesítés, úgyhogy a *B)* szakcsoportnak csak az adminisztráció szempontjából van némi értelme. Ezen okokból az *A)* és *B)* szakcsoportok helyett a következőket ajánlom:

A) szakcsoport: kereskedelem technikája (könyvvitel, kereskedelmi ismeretek, levelezés és számtan, lehetőleg gép- és gyorsírással).

B) szakcsoport: kereskedelmi és jogi ismeretek, közgazdaságtan.

A *C)* szakcsoportot (földrajz, vegytan, áruismeret) annyiban tartom hiányosnak, amennyiben nem tartalmazza a természetrajzot. Már rámutattam a természetrajz szükségességére, egyrészt a közműveltség szempontjából, másrészt az áruismeret kellő megalapozása végett. Azt is megemlítettem, hogy tanítását jelenleg azért mellőzik, mert az áruismeret tanárai nincsenek rá képesítve. A természetrajzi oktatásnak a kereskedelmi iskolában nem fiziográfiai és rendszertani, hanem biológiai és fiziológiai szempontból kell a természettel foglalkoznia, főleg a terményeknek ama tulajdonságait kutatva, melyek hasznosításukat teszik lehetővé. Amellett feldolgozásukra és értékesítésükre is súlyt kell vetnie. Egyszóval ipari természetrajzot kell tanítani. Azért belőle a kereskedelmi iskola számára szintúgy szükséges a külön tanárképzés, mint hasonló okból a vegytanból.

Viszont a földrajz minden kár nélkül kimaradhatna a *C)* szakcsoport tárgyainak sorából, mert amit gazdasági földrajznak neveznek, valójában egy az általános földrajzzal. A gazdasági jelző csak arra való, hogy ráterelje a figyelmet a gazdasági vonatkozások behatóbb tárgyalására, de nem jelenti kiszakításukat abból a felbonthatatlan kapcsolatból, mely köztük s a fizikai, bio- és antropo-geográfiai jelenségek között fennáll és amelynek csak az általános földrajz keretében lehet érvényt szerezni. Ennélfogva a középiskolára képesített földrajztanár a kereskedelmi iskolában is helyén lehetne, ha a tanterv a negyedik évfolyambeli állítólagos földrajzi anyaghoz nem csatolta volna az áruismeret jelentékeny részét. Csak ez az értelmetlen intézkedés kényszeríti a földrajzot, hogy a hozzá idegen vegytannal társuljon és az teszi szükségessé a külön kereskedelmi iskolai földrajzi tanárképzés további fenntartását.

Végül még a tanárjelöltek üzleti gyakorlatának kérdéséhez kell hozzászólanom. Csaknem magától értetődik, hogy a tanárnak ismernie kell az ügyet, amelynek szolgálatára akarja a növendéket nevelni. Azért Németországban a jelölt előképzettségéhez mérten egytől négy évig terjedő, Ausztriában két évi áru- és banküzleti gyakorlatot követelnek tőle, mielőtt tanári vizsgálatra bocsátanák. Nálunk az 1884. évi szervezet még megkívánta az egyévi üzleti gyakorlatot az *A)* szakcsoport jelöltjeitől és az intézkedés helyes volta kitűnik abból a tényből, hogy legkiválóbb szaktanáraink a gyakorlatból léptek a tanári pályára, vagy ennek megszakításával voltak gyakorlatban. Az 1895. évi szervezet aztán véglegesen elejtette a gyakorlat megkövetelését.

Dengl János szerint helyesen tette, mert „jóllehet igen fontosnak és szükségesnek tartja, hogy különösen a könyvviteltan, kereskedelmi levelezés és számtan tanára a kereskedelmi élettel kontaktusban legyen, mégis azt hiszi, hogy ebből a célból nem szükséges egy teljes évet üzletben eltöltenie".[38] De amit az üzleti gyakorlat pótlására ajánl (állandó érdeklődés a gyakorlati élet követelményei iránt, ezeknek figyelembevétele a tankönyvek szerkesztésében, gyakorlati emberek bevonásával rendezett szünidei tanfolyamok, állandó önképzés), az mind csak szurrogátum. Olyan, mintha valamely üzemen végigsétálva akarnók a benne folyó munkát megtanulni. Nem csekély mértékben a gyakorlat nem ismeréséből származnak az oktatásban mutatkozó bizonyos fogyatkozások. Például az *Éber Antal* Cobden-szövetségi előadásában emlegetett „rébuszok" és képtelen érettségi tételek, vagy az oktatás megterhelése a tanár részéről jelentékenynek vélt, de valójukban fölösleges részletekkel és sablónszerűségekkel. E bajokon gyökeresen csak a tanárjelöltek kötelező üzleti gyakorlata segíthet.

Dengl János azzal érvel ellene, hogy a gyakorlásra szolgáló üzlet egyoldalúsága átragadhat a jelöltre és az ő révén tanítására is. Az egyoldalúság az iskolai tanításban, a gyakorló irodában is keletkezhetik. A jelölt különben is nemcsak az üzlet szakmáját, hanem egész eljárását tanulmányozza, mely, formai eltéréseket nem számítva, mindenütt többé-kevésbbé egyforma. Fődolog egyébiránt, hogy benne lett legyen a gyakorlatban és részt vegyen munkájában, amikor aztán minden mozzanatát más szemmel fogja látni, mint akkor, ha pusztán könyvből vagy hallomásból tud róla. Jobban helytálló Denglnek második érve, hogy magáncég alig lesz hajlandó a csak ideig-óráig nála maradó jelölttel bajlódni és őt az üzlet különféle ágazataiba bevezetni. Ha, ami valószínű, arra hajlandó cég csakugyan nem találkoznék, akkor az állammal kapcsolatos üzemektől (postatakarékpénztár, pénzintézeti központ, országos hitelszövetkezet, államvasúti gépgyár, diósgyőri vasgyár, orsz. mintapince stb.) vagy városiaktól lehet segítséget kérni, melyek nem fognak vonakodni, hogy közreműködjenek a közcél elérésében. Elsősorban a kereskedelmi technikai tárgyak tanárait kellene üzleti gyakorlatra kötelezni, noha a közgazdaságtan- és jogtanárok számára is hasznos volna.

A még idetartozó néhány alárendelt kérdés fejtegetését ezúttal mellőzve, azzal a kijelentéssel fejezem be tanulmányomat, hogy megírására az ügy iránti szeretet ösztökélt. Azt hiszem, oly útra tereltem a felső kereskedelmi iskola problémáját, melyet eddig nem vettek kellően figyelembe és amelyen haladva sikerülni fog azt közmegelégedésre megoldani.

SUPPAN VILMOS.

[38] Lásd *Dengl János:* A hazai felső kereskedelmi iskolai tanárok képzésének és képesítésének multja és jelen állapota. Szakokt. 1924/25. évf. 221. és köv. l.

AZ AMERIKAI TESZTEKRŐL.

(KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A PEDAGÓGIÁBAN HASZNÁLT TESZTEKRE.)

A tesztmozgalom Amerikában az utóbbi időben óriási arányokat öltött. Az iskolákban minden vizsgálat teszttel történik és egészen elmaradottnak tartott iskola az, ahol teszteket nem alkalmaznak. Az egyetemeken a tesztek tudományának külön tanszéke van. A pszichológiai klinikák pszichológiai diagnózisához elsősorban a teszt szolgál alapul, az üzleti vállalatok teszttel vizsgálják felveendő alkalmazottaiknak speciális képességeit. A vádlottak mentalitásához, mely támpontot nyujt tettük megítéléséhez, szintén teszttel próbálnak hozzáférkőzni. A tesztnek könyvtárt megtöltő irodalma van s a teszten épül fel egy speciális amerikai tudomány: a pedagógiai statisztika. A teszt az az eszköz, mellyel az amerikai felfogás a pedagógiát „tudományossá" akarja tenni, abból indulva ki, hogy a tudományosság kritériuma az eredmények igazolása, ilyen igazoló ereje csak objektív ténynek lehet, ezt pedig csak a tesztekből nyerhetjük. Ez most a tesztmozgalom álláspontja.

Ennek a mozgalomnak kiindulása az volt, hogy érdeklődés támadt és kísérletek történtek az iskolai eredmény olyan megítélését illetőleg, melyből a szubjektív elem kizárassék. Thorndike volt ennek a mozgalomnak vezére.[1] Ugyanakkor folytak Franciaországban Binet és Simon kísérletei az intelligencia mérését illetőleg s mikor ezekből kifolyólag egy ú. n. intelligencia-skálát sikerült felállítaniok, Binet és Simon tesztjét áthozták Amerikába és amerikai viszonyoknak megfelelőleg átdolgozták. Ez a Binet-féle teszt ú. n. Stanford-revíziója, melyet a Stanford-egyetemen (Californiában) készítettek Terman vezetésével. Az intelligencia-skálával Binet olyat nyujtott Amerikának, mely ez utóbbi mechanisztikus gondolatirányának legmegfelelőbb volt. Természetes következménye volt ennek, hogy az intelligenciának ilyen mérésére Amerika rávetette magát és kiaknázta a benne rejlő lehetőségeket egy mechanisztikus rendszer felállítására. Nagy lökést adott a tesztmozgalomnak az a háborúban bevezetett módszer, hogy a katonákat a hadseregbe való felvétel előtt intelligencia-teszttel vizsgálják meg. Ezeket az Army Alpha és Army Beta néven ismert tesztformákat neves pszichológusok szerkesztették. E katonai tesztek a Binet—Simon—Stanford-féle individuális tesztekkel szemben a csoportteszt gondolatát és módszerét vezették be s azért ezeket tartják a csoporttesztek megalapítóinak. Azóta aztán a tesztek hihetetlen sokféleségében jelentek meg s e mozgalom a jelenben is nagy erővel halad. Jelen írásnak éppen az a célja, hogy ebben a nagy bőségben és változatosságban bizonyos rendet próbáljon teremteni és nagy vonásokban képet igyekezzék adni a tesztről és a

[1] Pintner: Intelligence Testing. New-York. Henry Holt & Company.

vele kapcsolatos kérdésekről. Az alábbiakban azonban csak az amerikai tesztről lesz szó, nem a tesztről általában, úgyszintén a tesztek kritikájába sem fogunk bocsátkozni ezúttal. A teszteket a következő kérdések szerint fogjuk tárgyalni: I. Mi a teszt? II. Melyek a tesztek fajai? III. Milyen a jó teszt? IV. Mi célja és haszna van a tesztnek?

I. *Mi a teszt?*

A „test" angol szó, jelent igét és főnevet. A főnév annyit tesz, mint próbatétel, az ige pedig annyit, mint kipróbálni. Ez a szó közhasználatú.

Pedagógiai használatban a teszt megoldásra váró próbafeladat. Ez azonban még nem meríti ki a fogalmat, ehhez járul még az eredmény elbírálásának objektív módja. A teszt tehát olyan próbafeladat, melynek eredménye objektíven bírálható el. A teszt elterjedésének kezdetén a pedagógiában használt tesztet objektív tesztnek nevezték a közhasználati „teszt" szó fogalmától való megkülönböztetésképen. Most azonban, hogy a tesztek oly széles körben ismeretesek, köztudomású, hogy a pedagógiában használt „teszt" szó fogalma az objektív eredményt is magában foglalja s így az „objektív" jelzőt, mivel annak tartalma már a „teszt" szóban bennfoglaltatik, elhagyják. Ezért nem fordítottuk magyarra a teszt szót, mert a „próba" nem fejez ki eleget abból, ami a tesztben megvan, egyébként pedig a „teszt" kifejezés már internacionálissá is vált.

Mit értünk azon, hogy a teszt eredménye objektíven ítélhető meg? Ezt egy példával illusztráljuk, melyet Walter S. Monroe olvasási tesztjeiből vettünk.

„Az egész szigetet a víz széléig körülzáró fal, mely azzal a kettős rendeltetéssel épült, hogy a folyó ellen védgát és a csőcselék ellen védelem legyen, állítólag alkalmatlanná tette a palotát állandó tartózkodásra, úgyhogy a követek el is hagyták azt és más helyre költöztek.

Útmutatás: Húzd alá azt a szót, mely megmondja, mi volt az, ami a palotát állandó tartózkodásra alkalmatlanná tette."

Ha tehát a helyes szót húzza alá a gyermek, akkor az eredmény plusz, ellenkező esetben minusz. Ezt mindenki csakis így ítélheti meg. Így lesz tehát az eredmény objektíven elbírálható. Ha ellenben felhívnók a gyermeket, hogy írja le azt, amit olvasott, akkor az az írás igen különböző lenne, de egyazon írást különböző személyek különbözőképen ítélnének meg, még akkor is, ha a gyermek korát is tekintetbe veszik. Így egyiket a gyermek előadása kielégítené, másik úgy találná, hogy az nem üti meg a mértéket. Ezt számtalan esetben bebizonyították. Egyik iskola egy osztály tanulóinak dolgozatát szétküldte sokszorosított példányokban az állam összes, hasonló fokozatú iskoláinak és felkérte a tantestület tagjait, hogy a dolgozatokat külön-külön osztályozzák meg. Az útmutatás úgy szólt, hogy ha a dolgozat éppen megüti a mértéket, akkor az 75-ös érdemjegyet nyerjen,

a többi érdemjegy ezen felül és alul terjedjen a minőség szerint.[2] E kísérlet eredményének összevetésénél kitűnt, hogy az érdemjegyek 20-tól kezdve 90-ig ugyanegy dolgozatnál egész számsort alkottak s így a vélemények divergálása nem csekély kilengéseket mutat. Ezzel a kísérletező a dolgozat-osztályozás erősen szubjektív mivoltát akarta feltüntetni. Ez éppen az, ami a tesztnél ki van zárva.[3]

A teszt tehát csak két lehetőséget ismer: megoldást vagy meg nem oldást. Jól, rosszul, elég jól stb. megoldás nem lehetséges, a teszt kimenetelében kvalitatív árnyalatok tehát nem szerepelhetnek. Minthogy a teszt több apró tesztből áll (melyeket kérdéseknek neveztünk), az eredmény számokban fejeződhetik ki. Vagyis ha például valaki egy tesztnél, mely mondjuk 70 kérdést tartalmaz, megold 55-öt, akkor arra a tesztre 55 pontot kap, tehát minden kérdés egy pontot számít. Így a teszt kvantitatív eredményeket ad ki. Ezeket az eredményeket azután egy csoportnál, pl. egy osztálynál könnyen össze lehet hasonlítani. A tesztből nyert adatok feldolgozása adja ki a szövevényes pedagógiai statisztika nagyobb részét. Iskolában a kvantitatív eredményeket némileg újra kvalitatívra változtatják, amennyiben a teszteredményekből statisztikai metódussal vezetik le az A, B, C stb. jegyeket, melyek végső érdemjegyként állanak és jelesnek, jónak stb. felelnek meg.

II. *Melyek a tesztek fajai?*

A tesztek nagy és változatos tömege bizonyos szempontok szerint csoportokra tagolható szét. Tekintetbe vehetjük azt, hogy kit vizsgál a teszt, mit vizsgál a teszt, hogyan vizsgál a teszt és mikor vizsgál a teszt. A fentiek szerint a tesztek eredményei kvantitatívak, vagyis azt akarják mutatni, hogy mennyi van jelen abból a mennyiségből, melyet a teszt mér, hogy tehát valakinek mennyi a tudása, mennyi a veleszületett intelligenciája stb., azért a tesztet mérőszerszámként tekintik és mikor objektív tesztet alkalmaznak, akkor gyakran azt mondják, hogy „mérnek", ahelyett, hogy „vizsgálnak". A szempontokat tehát megállapíthatjuk a következőkben: *A)* Kit mér a teszt? *B)* Mit mér a teszt? *C)* Hogyan mér a teszt? *D)* Mikor mér a teszt?

A) *Kit mér a teszt?* E szempontból általában két csoportra lehet a teszteket osztani; azokra, melyek felnőtteket és azokra, melyek gyermekeket mérnek. Ez utóbbiak csoportjába tartoznak

[2] Amerikában az osztályozás egyszerűsítése vagy elhagyása helyett annak „finomításáról" beszélnek, ami alatt azt értik, hogy az osztályozás minél több árnyalatot juttasson érvényre. A végső érdemjegyben azonban ez nem jut kifejezésre. Általában ott is négy vagy öt érdemjegy van, amelyeket A, B, C, D és F betűkkel jeleznek. F = failure, tehát bukást jelent.

[3] Egy-egy teszt általában több apró próbafeladatból áll. Ezeket az egyes próbafeladatokat, bár ezek magukban véve mind tesztek, a „teszt" szótól, mint az egyes tesztek csoportját jelentő fogalomtól való megkülönböztetésül kérdéseknek is szokták nevezni, jóllehet a próbafeladatnak nem mindig kérdés a formája, sőt legtöbbször nem az.

a csecsemőket mérő tesztek. Különleges tesztekkel vizsgálják a szellemileg visszamaradottakat, a testi fogyatékosságban szenvedőket, az idegen ajkúakat stb. Ez utóbbiaknál alkalmazott tesztek az ú. n. nem-nyelvi tesztek, melyek rajzolással, számolással vagy egyéb, nyelven kívüli kifejezési formával kívánják a feladat megoldását, hogy a nyelv, melyet a megvizsgált esetleg nem tud tökéletesen, ne legyen nehézség és ne befolyásolja hátrányosan az eredményt.[4] Vannak azután különböző foglalkozásúak számára készített speciális tesztek, pl. bankhivatalnokok, mérnökök, gyári munkások tesztjei.

Példák: A *Kuhlmann*[5]*-féle csecsemő-tesztek* közül (2 éves kor): Odaadunk a gyermeknek egy papirosba csomagolt cukorkát. Ha kibontja a papirost és a cukrot a szájába veszi, akkor a teszteredmény plusz. A *detroit-i elemi iskolákban* használt helyesírási tesztekből: „Tedd az ‚-ing' ragot a következő igékhez: carry, try, reply, satisfy, change, lose, improve, decide, increase, begin, get, refer, wrap, fret." Az *Otis-féle Self-Administering tesztekből* felnőtteknek: Az ezüst mindig drágább, mint a vas, mert: 1. nehezebb, 2. ritkább, 3. fehérebb, 4. keményebb, 5. szebb. Megjelölendő a helyes válasz.

B) *Mit mér a teszt?* Itt is két nagyobb csoportot különböztethetünk meg: a teszt mérhet 1. csak teljesítményt, vagy 2. teljesítményt a ráfordított idővel együtt.

1. A teljesítményt mérő teszteket ismét csoportosíthatjuk *a)* testi teljesítmény vagy állapot, *b)* szellemi teljesítmény vagy állapot mérésére szolgáló tesztekre.

a) A testi teljesítményt vagy állapotot mérő teszteknél az első esetben valamely feladat véghezvitele szükséges, pl. légzési próbák vagy a motorikus képességet mérő teszt feladatai, erőpróbák stb., a másik esetben nem megoldandó próbafeladatról van szó, hanem inkább fizikai adottságokról, amilyen pl. a test súlya stb. Előbbi esetben a tesztek fiziológiai, utóbbi esetben fizikai tesztek. A fizikai és fiziológiai állapot zsinórmértékéül különböző korokra normákat készítettek, melyekhez az egyéni eredményeket hasonlítják. Az amerikai iskolákban igen kimerítően vizsgálják a fizikai és fiziológiai állapotot, vizsgálat tárgyává teszik az egészségi szokásokat is, a higiénikus attitüdöt vagy azt, hogy valaki fizikailag „formában" van-e.

b) A szellemi teljesítményt vagy állapotot mérő tesztek: 1. intelligencia-tesztek, 2. tudás-tesztek és 3. különös képességet mérő tesztek.

1. Az *intelligencia-tesztek* bővebb tárgyalást érdemelnek, mert az egész tesztmozgalomnak alapja voltak és most is az érdeklődés középpontjában állanak. Az amerikai intelligenciatesztek az általános intelligencia mérésére törekszenek, vagyis

[4] E rajzos tesztek bemutatásáról technikai okokból le kellett mondanunk. *A szerk.*

[5] A példákul felvett tesztek, miként ez is, nem mind amerikai eredetűek, de Amerikában általánosan használatosak.

a lelki tényked̈ések mérésének összességére. Ezt úgy vélik elérni, hogy az egyes, különféle lelki tényked̈éseket megmérik és az ebből összeállított eredményt az általános intelligencia index-számának veszik. Ilyen speciális lelki funkciók pl. a gépies emlékezet, asszociatív emlékezet, percepció, asszociációs eredetiség, reorganizáció, leleményesség, okoskodás (inferencia, klasszifikáció, kategoriális disztinkció), képzelet stb. Az amerikai intelligencia-méréseknél tehát nem csinálják annyira azt az ú. n. intelligencia-profilt, melyet Európában s mely a különböző speciális lelki funkciók teljesítményét külön tünteti fel. Amerikában általánosabb az a gyakorlat, hogy a külön funkciók külön eredményeit valamilyen módszerrel egy végső összegbe sűrítik s amint mondottuk, ezt tartják az általános intelligencia index-számának.

Az intelligencia-teszteknél több kérdés merült fel. Egyik az, hogy ezek valóban intelligenciát mérnek-e vagy elsajátítható tudást s ezzel kapcsolatban, hogy mit értünk intelligencia alatt. Ez utóbbi kérdés tisztázása éppen az intelligencia-tesztek fejlődése idején folyt és különféle definíciók váltak ismeretessé. Stern definíciója: Intelligencia a szervezetnek az a képessége, hogy magát új helyzetekhez megfelelően alakítsa. Az intelligencia-tesztek elárulják, hogy ennek a képességnek a mérésére *törekszenek*, csak az a kérdés, hogy ez *sikerül*-e nekik. Ez a helyzetek újdonságán fordul meg. Lehet ugyanis olyan az új helyzet, hogy megoldása csak az előbbi tapasztalásokból elvont konceptusok új kombinációjával lehetséges, vagy pedig olyan, hogy a megoldáshoz nem kell új kombináció, csak egy begyakorlott kombináció, melynek új a kifejezési formája. Így pl. gyakran tapasztalható jelenség, hogy a jobb környezetből kikerülő gyermek jobb eredményt mutat fel az intelligencia-teszteknél, mint a szegény családból való. Ennek nyilvánvalóan nem az az oka, hogy a jobb környezetből kikerülő gyermekek általában magasabb szellemi képességekkel bírnak, hanem hogy a velük való foglalkozás, az ő nagyobb tapasztalati körük begyakoroltat velük bizonyos helyzetekre való reakciókat. Egy másik kérdés, ami felmerül az intelligencia-teszteknél, hogy lehet-e általános intelligenciáról beszélni és következésképp lehet-e azt mérni. Vajjon az az eredmény, melyet a különböző lelki funkciók egyes eredményeinek összege kiad, hűen tükrözi-e a való helyzetet? Ha pl. valaki a gépies emlékezetből alacsony, a matematikai okoskodásból magas eredményt mutat fel, akkor végeredményben egy közepes intelligenciát jelentő számot nyer, holott az egyik funkcióban intelligenciája a közepesnél alacsonyabb, másikban a közepesnél magasabb volt. Amerikában általában megelégszenek ezzel az úgynevezett intelligenciát jelentő számmal, mert ez a módszer mechanizálható s egy számmal mindenkire rá lehet ütni a bélyeget. Ami ezt a végső eredmény-számot illeti, ahhoz kétféleképen jutnak hozzá. Az egyik mód a Binet-féle konceptust, az úgynevezett szellemi kort fejlesztette tovább.

Ez a Binet—Simon—Stanford-teszt intelligencia-hányadosa, melyet Terman vezetett be az intelligencia-mérésekbe. Ez abból áll, hogy a tesztek megoldás esetén egyenkint bizonyos időmennyiséget, 2—3—4 hónapot számítanak. A megoldott tesztek időértékének összege adja ki a szellemi kort. Ha a szellemi kort elosztjuk a kronológikus korral, akkor megkapjuk az intelligencia-hányadost. Ha egy gyermek pl. annyi tesztet képes megfejteni a tesztek felfelé nehezebbé váló skálájából, hogy szellemi kora mondjuk 72 hónapot tesz ki, ezzel szemben kronológikus kora csak 5 év, tehát 60 hónap, a 72, osztva 60-nal 1·20-ot tesz ki. Természetes, hogy a normális eset az, mikor a hányados 1, vagyis a szellemi kor ugyanannyi, mint a kronológikus. Az elébb idézett példánál a hányados 1·20, tehát ebben az esetben az intelligencia szupernormális, vagyis az átlagon felül levő.[6] Azzal tehát, hogy a teszt a szellemi kort méri és ezt a kronológikus korhoz hasonlítja, a tehetségességet, vagyis a szellemi kapacitást véli megállapítani. Másik mód egy ilyen intelligencia-hányados levezetésére az ú. n. percentes rendszer. Ennél az egyén teljesítményét egy olyan csoportéhoz hasonlítják, melynek az egyén tagja s számítás alapjául veszik, hogy a csoport teljesítményéből hány százalékot tudott ő véghezvinni s ez az ő intelligenciájának mértéke.

Az intelligencia-teszt példájául adunk a Binet—Simon—Stanford-féle tesztekből egy „szuperioris felnőtt" számára szerkesztett ú. n. leleményességi tesztet:

„Egy asszony elküldi a fiát a folyóhoz, hogy hozzon 7 liter vizet. A fiúnál van egy 3 literes és egy 5 literes edény. — Mutasd meg nekem, hogyan mérhet ki a fiú pontosan 7 litert találgatás nélkül. Kezdd az 5 literes edénnyel."

2. *Tudást mérő tesztek.* Az amerikai iskolában, ha az igényt tart arra, hogy „modern"-nek minősítsék, a tanítás és tanulás eredményét nem feleletekből, hanem tesztekből ítélik meg. A recitálás, a leckefelmondás szinte egészen kiment a divatból. Divatról itt tulajdonképen nem is kellene beszélni, mert a recitálás kiküszöbölése nem ideiglenesség jellegével bíró új ötlet. Körülbelül harmincéves az a mozgalom, mely azzal a programmal indult, hogy az iskola az élethez hasonló helyzetekben „munkáltassa" a gyermeket, hogy az iskola által vezetett szellemi gyarapodásban a gyermek ne passzív, hanem aktív szerepet kapjon. Ennek a programmnak volt egy része a recitáció kiküszöbölése. Ezt aztán később sok alapos tanulmány, kísérlet, kutatás, megbízható objektív adatok gyüjtése támogatta. Így kiszámították, hogy milyen kevés az, amit a tanuló mások feleleteiből nyer, s mennyi itt a veszteség azzal a módszerrel szemben, ha a tanuló önállóan dolgozik olyan feladat meg-

[6] Könnyebb kezelhetőség szempontjából elhagyják a tizedespontot s így a normális intelligencia hányadosa 100 lesz. A 90-es számon aluli hányados már subnormálisnak tekintetik és 70-en alul már a gyengetehetségűek osztálya következik. 110-en felüli hányados superioris intelligenciát jelent.

PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR

oldásán, melyhez az illető lecke tudása szükséges. Hogy azonban a tanuló gyakorolja magát az élőszóval való előadásban, hetenkint pár órát mégis szánnak recitálásra, de hogy ebbe az élet lendületét vigyék bele, ezt az ú. n. szocializált recitáció, társas recitáció keretében oldják meg, amikor valamely társadalmi alakulat, pl. klub formájában folyik egy tárgyról való információk előadása. Ilyen pl. az iskolai történelmi klub. Ilyen alkalmakkor a gyermekek szabadon és folyamatosan beszélnek a feladataikkal kapcsolatos tapasztalatokról és információkról, és ez a recitáció sokkal élénkebb, mint a leckefelmondás, mert ismert tapasztalat az, hogy a gyermek arról tud beszélni, amit csinál. Hogy azonban objektív mérték legyen arranézve, hogy melyik tanulónak mennyi a tudása, arra a teszteket használják. A teszteket az elemi- és középiskola mellett az egyetemek is használják, ahol kisebb vizsgálatokat, pl. félévi kollokviumokat tesztekkel bonyolítanak le.

A tudást mérő teszt annyiféle, ahányféle a tantárgy. Többnyire egy-egy kisebb vagy nagyobb tanítási egység után következik. A tudást mérő teszt kérdései között vannak *a)* „gondolatkérdések", *b)* „ténykérdések". A kifejezés is mutatja, hogy az első a gondolkozás készségét méri és pedig az illető tárgy anyagával való gondolkozást. Ilyenek azok a tesztek, melyek a következtetés, ítéletformálás, klasszifikálás stb. képességeit mérik. Ezért ezeket az intelligencia-tesztek körébe is lehetne sorolni, de mivel a gondolkodás azokkal az elemekkel dolgozik, melyek a tudás anyagát teszik s így a gondolkodás a tudást feltételezi, mégis a tudást mérő tesztekkel együtt csoportosítjuk. A másik fajta teszt, az ú. n. ténykérdés, csak az információ számonkérését célozza.

Példák: Gondolat-kérdés (Bevezetés a neveléstudományba c. egyetemi, úgynevezett „tájékoztató" kurzusról): „A Spencer által vallott nevelési célok kimerítik a National Education Association nevelési programmját." (Igen vagy nem megjelölésével tüntetjük fel, hogy a kijelentés helyes-e vagy helytelen.)

Ténykérdés (az Egyesült-Államok történetének középiskolai tesztjeiből): Louisianát Jefferson, Madison, Washington vette meg. (A helyes név aláhúzandó.)

3. *Különös képességeket mérő tesztek.* A szellemi és fizikai jelenségek objektív felmérésére irányuló mozgalom egy másik, szintén az érdeklődés középpontjában álló kérdéssel találkozott, a tehetséges gyermekek nevelésének szükségével. Amerikában nagyon erős az a törekvés, ami Németországban külön intézményeket is teremtett, hogy t. i. az átlagon felüli tehetségű gyermek nemzeti értékként kezeltessék s a tehetségnek minél sikeresebb kifejlesztésére speciális pedagógia alkalmaztassék. Ennek a speciális pedagógiának első ténykedése a tehetség jelenlétének megállapítása s a tehetség természetének megismerése. Erre szolgálnak a tesztek. E két erős mozgalom találkozásából természete-

sen széleskörű munkálkodás indult ki. Annyi anyagot még nem mutathat fel ugyan, mint a régebbi, intelligenciamérésre irányult tanulmányok, de máris ismeretesek megbízható és igen használható eredményei, mint pl. a zenei képesség mérésére szolgáló tesztek, melyeket Seashore szerkesztett. Ma már ilyen különös képességeket mérő tesztek alapján adnak tanácsot a tanuló továbbképzésére nézve.

2. *Teljesítményt és időt mérő tesztek.* A tesztek között, különösen az intelligencia- és tudás-tesztek között, vannak olyanok, melyek a feladat megoldására felhasznált időt is tekintetbe veszik. Egyik módja ennek, hogy a feladat megoldására szükséges időt is adatként felhasználják, hogy ezzel az eredményben árnyalatokat nyerjenek. Másik módja, hogy a feladat megoldására bizonyos idő van adva és csak az ezen időn belül létrejött megoldás számít. Ezek a tesztek ugyanis olyan lelki tevékenységeket vizsgálnak, melyek tempója is jelentős karakterisztikuma az intelligenciának. (Pl. az asszociáció.)

Példa a Binet—Simon—Stanford-féle intelligencia-tesztekből (10 éves norma): „Mondj egymásután szavakat, akármit, ami eszedbe jut, pl. felhő, kutya, szék stb." (A teszt akkor plusz, ha három perc alatt a gyermek 60 szót tud mondani.)

A pszichológiai vizsgálatoknál néha az olyan tesztek, melyeknél az idő is tényező, érdekes eredményeket hoznak ki. Például a kísérleti személy felszólíttatik, hogy egy három számból álló sort fejlesszen tovább bizonyos állandó összeg hozzáadásával. A három szám 6, 9, 14. Ezekhez mindig négyet kell adni, tehát lesz 10, 13, 18, 14, 17, 22, 18 és így tovább. A kísérletező nem közli előre, hogy mennyi ideig kívánja ezt folytatni (kb. 20—30 percig) s így a kísérleti személynek erről nincs tudomása, neki csak a számsort kell mondania. Ebből az egyszerű feladatból nemcsak a szellemi működés folyamatát, hanem a pszichikai vonások egész sorát is meg lehet figyelni. Így pl. különbségeket találunk az egyes kísérleti személyek között a gyorsaságban és a pontosságban (lassú tempó hiba nélkül, lassú tempó hibával, gyors tempó hiba nélkül stb.), a tempó egyenletességében (pl. a tempó hirtelen gyorsulni kezd, ez a számokban rejlő valamilyen rendszer felfedezésére mutat), ezek mellett elárul a teszt temperamentumbeli sajátosságokat és árnyalatokat is, pl. energia és figyelem ellankadását és esetleges újult erőre kapását vagy fokozatos hanyatlását stb., és ami még inkább mutatja a lelki alkatot, elárulja azt az attitüdöt vagy magatartást, mellyel a kísérleti személy a teszttel szemben viselkedik. Így például, mikor már egy darabig folyik ez a számsormondás és monotonná kezd válni, egyik egyén megkérdezi, hogy meddig tart ez, másiknak a magatartása elárulja, hogy szintén felmerült benne a kérdés, de nem kérdez, harmadik eleve közömbös vagy egy idő multán beletörődik a helyzetbe, van olyan, aki mintegy kíváncsisággal kérdez, anélkül, hogy irritálva lenne, másnak a viselkedésében türelmetlenség jelentkezik, sőt van olyan eset, mikor a türelmet-

lenség a bosszúságba megy át, melyet az illető nem tud fékezni és a továbbfolytatást egyszerűen megtagadja.

C) *Hogyan mér a teszt?*[7] Minthogy a teszt próbafeladat, nyilvánvalóan az itt a kérdés, hogy ez a próbafeladat milyen formában kerül a gyermek elé. Azt gondolnók, hogy a felelet erre egyszerű: kérdés formájában. Ha azonban végignézünk a tesztek során, akkor éppen kérdést látunk keveset, vagyis olyan kérdést, mely a társalgási beszéd kérdésformájával azonos, tehát szűkebb értelemben vett kérdést. Tágabb értelemben tudvalevőleg minden probléma kérdés, mert feleletre, megoldásra vár. Tágabb értelemben a teszt egyes pontjait, illetőleg az egyes részlet-teszteket mi is kérdéseknek neveztük, jóllehet nem szorosan vett kérdés a formájuk. Hogy a tesztek között nincs sok kérdés, annak az a felfedezés az oka, hogy más formák is kínálkoznak, melyek a feleletet éppen olyan jól, sőt jobban előhívják, mint a kérdésalak. A tesztek szerkesztésének törvényei vannak. A tesztszerkesztés vonatkozik a tesztek típusaira, a típusok adagolására és egymást váltogatásának rendjére, a kiszabandó idő mennyiségére típusok szerint stb.

A teszteket általában a fenti szempontból két csoportra lehet osztani, olyanokra, melyek a feleletet írásban kívánják és olyanokra, melyeknél a megoldás szóbelileg vagy egyéb produkció révén történik. Nagyobb csoportok képződnek a lelki működést tekintve is, lehet a teszt 1. visszaidézést kívánó, 2. felismerést kívánó, 3. más egyéb lelkiműködést kívánó típusú. Ez utóbbi szempont szerint fogjuk a példákat adni, melyeket különböző tesztekből válogattunk össze, óvodás korú gyermektől egészen a felnőtteknek szánt tesztekig.

1. *Visszaidéző típusok.* a) *Egyszerű kérdés.* Ez az az alak, melyet ősidők óta használ a tanítás a tanultak számonkérésére. Példa felesleges, csak annyit jegyzünk meg, hogy az objektív tesztnél csak egyetlen egy felelet lehet helyes.

b) *Kiegészítő alak.* Ez az Ebbinghaus-féle ismert módszer. Egy szövegben egyes szavak ki vannak hagyva, melyeket be kell illeszteni. Pl. (Középiskolás történelemből): A puritánok azzal a céllal mentek ————, hogy maguknak ———— szerezzenek. Kiegészítő típusokat találhatni a rajzbeli tesztek közt is.

c) *Ismétlés.* Az ilyen tesztek az emlékezést mérik, mely kétféle lehet, gépies emlékezés és asszociációs emlékezés. Eszerint a tesztek is kétfélék. Pl. Gépies emlékezés (Binet—Simon—Stanford-féle tesztből 10 éves norma): Hat szám ismétlése egyszerű hallás után 3—7—4—8—5—9. Asszociációs emlékezés (Binet—Simon—Stanford-féle tesztből 5 éves norma): Szóról-szóra való utánamondás egyszeri hallás után: „Walter nagyszerűen töltötte a vakációt, mindennap halászni ment." Az emlékezést mérő teszt lehet rajzbeli is, pl. az üres helyre a mintához hasonló ábrát kell rajzolni, miután az eredetit letakartuk.

[7] Az alábbiakban csak a szellemi állapotot mérő teszteket tárgyaljuk, a fizikai méréseket itt most nem érintjük.

d) *Megbízás teljesítése.* Intelligencia-teszteknél kicsiny gyermekeknél használatos. Különféle, egymásután adott megbízások teljesítéséből áll, pl. (Binet—Simon—Stanford-féle tesztekből 3 éves norma): „Tedd a kulcsot az asztalra, csukd be az ajtót, hozd ide a skatulyát."

2. *Felismerő típusok.* a) *Többválaszú típus.* Egy állítás két tagja közül a második helyett több lehetőség van nyujtva, melyek közül ki kell választani a helyeset. Pl. (A Haggerty-féle Intelligence Examination-ból): „Az indigó étel, ital, szín, szövet." (A helyes szó aláhúzandó.) Ilyen tesztformákat sokszor használnak a helyesírás vizsgálatára, pl.: apretiate, appriciate, apreciate, appreciate, appretiate. (A helyes írású szó aláhúzandó.) E típusnak változata a „Legjobb válasz"-ú típus, mely az előbbivel mint ténykérdéssel szemben inkább gondolatkérdést képvisel. Pl. (A Haggerty-féle Intelligence Examination-ból): „Miért van hidegebb a sarkokon, mint az egyenlítőhöz közel? Mert a sarkok mindig messzebb vannak a naptól; a napsugarak ferdén esnek a sarkokra; több a jég a sarkokon. (A legjobb válasz megjelölendő.)"

b) *Igaz-hamis tesztek.* Ezekben egy állítást kell megítélni, hogy az helyes-e vagy helytelen. Az állítás rövid, világos, többnyire egy mondatból álló kijelentésforma. Pl. (elemi iskolás történelemből): „Az indián pénzt wampumnak hívják." Igaz. Hamis. (A helyes ítélet megjelölendő.)

c) *Egyeztető teszt.* Ez két részből áll: az első rész több állítás első tagjait tartalmazza, a második rész a másik tagokat, de felcserélve. A helyes állítást a két megfelelő tag összekapcsolásával lehet megtalálni. Ilyen tesztek nagy számmal használatosak a kémiában, például amikor az anyagokat s azok különféle tulajdonságait kell egyeztetni vagy a vegyületeket s azok képleteit. Ezek mind ú. n. ténykérdések. Vannak azonban e típusnak olyan formái is, melyek a gondolati kérdésnek felelnek meg és abból állanak, hogy különböző kijelentéseket értelmük szerint párosítunk. Ez a forma különösen intelligencia-teszteknél fordul elő. Ez utóbbinak példájául (elemi iskola felsőbb osztályából):

Közmondások:

— Nem mind arany, ami fénylik.
— A vízbefúló szalmaszálba is kapaszkodik.
— Nincsen rózsa tövis nélkül.
— Sok szakács elsózza a levest.
— Aki aratni akar, annak vetni is kell.
— Egy fecske nem csinál nyarat.
— Ne gondolja az egér, hogy olyan árnyékot vethet, mint az elefánt.

Kijelentések:

1. Jobb kevéssel beérni, mint a sokat kockáztatni.
2. Egyszerre csak egy dologba fogjunk.

3. Ha a dió belsejét akarjuk, fel is kell azt törnünk.
4. A látszat sokszor csal.
5. A felelősség megosztásának nem jó a vége.
6. Elkeseredett emberek képtelen reményeket táplálnak.
7. Nem mindig lehet az embernek egyforma szerencséje.
8. Ne kíséreljük meg a lehetetlent.
9. Az öröm mellett mindig megvan a baj is.
10. Egyetlen jelből nem lehet ítélni.

(A közmondások elé azt a számot kell tenni, amely kijelentés értelme egyezik az illető közmondással.)

d) *Azonosság vagy összetartozás megállapítása.* Itt pl. több adott szó közül megjelölendők azok, melyek egy fogalomkörbe tartoznak, vagy azonos a jelentésük. Pl. az Otis-féle Self Administering Test of Mental Ability-ből: „A következő öt dolog közül négy bizonyos tekintetben hasonlít. Melyik az, mely nem olyan, mint a többi négy? 1. szurok, 2. hó, 3. korom, 4. ébenfa, 5. szén." Hasonlóság vagy összetartozás megállapítása rajzban is előfordulhat.

e) *Újrarendezés.* Egy mondatot alkotó szavak helye fel van cserélve. A helyes sorrendet kell az értelem nyomán megállapítani. Pl. (a Binet—Simon—Stanford-féle tesztekből, 12 éves norma): „Hogy kértem ki dolgozatomat tanítómat a javítsa." (Kértem tanítómat, hogy javítsa ki a dolgozatomat.)

3. *Egyéb lelki működéseket mérő tesztek.* a) *Komprehenzió.* Szöveg értelmének összefoglalása. Ilyen pl. a tanítómesék morálján megállapítása. b) *Indukció* (a Binet—Simon—Stanford-féle tesztekből, 14 éves norma):

Egy papírlapot kétrét hajtunk s a hajtásnál ollóval egy keveset kicsípünk belőle. A kísérleti személynek meg kell mondania, hány lyuk lesz a papíron. Ezután kinyitjuk a papírt s megmutatjuk neki. A következő próbánál kétszer hajtjuk össze a papírt s az újabb hajtásnál vágunk ki lyukat. A kísérleti személy megint felszólíttatik, hogy mondja meg, hány lyuk lesz a papíron. Azután ismét kiterítjük a papírt s megmutatjuk neki. Ezt az eljárást ismételjük mindig egy hajtással megtoldva a műveletet s a hatodik hajtásnál (ha az illető már előbb magától ki nem mondta volna) a szabályt próbáljuk levonatni a következő előkészítéssel: Először a papírt összehajtottam (így) s akkor *egy* lyuk lett, azután ismét összehajtottam, akkor *két* lyuk lett, majd ismét összehajtottam (így), akkor *négy* lyuk lett — és így tovább, mindig illusztrálva. A hatodik hajtásnál megkérdezzük, hány lyuk lesz most s mi a szabály. A szabály előkészítésében kerülendő az a kifejezés, hogy a papírt *egyszer* hajtottam össze vagy *kétszer* hajtottam össze stb.

A fenti példák nem merítik ki az összes tesztformákat, ezekből nagy változat van forgalomban s szinte naponkint keletkeznek újabbak.

D) *Mikor mér a teszt?* Ez a szempont a tesztek pedagógiai

alkalmazásában tűnik elő, midőn a teszt adásának idejét a tanításhoz viszonyítjuk. Van olyan teszt, melyet egy tananyagbeli egység előadása előtt ad a tanító, hogy megtudja, az illető tárgyról mennyi a tanulók tudása. Csak ezután magyarázza és gyakoroltatja be az anyagot, szem előtt tartva a tesztből nyert értesülését, s így arról a részről, melyről már eleve elég jó információi vannak a tanulónak, kevesebbet magyaráz, másrészről a magyarázatot a tudottakra építi s a begyakorlás idejét is ehhez szabja. Az egység magyarázása, begyakorlása, megtanulása után ismét egy teszt következik, mely az előzőhöz viszonyítva megmutatja, mennyi a tanulás eredménye s ha ekkor a tudásban hézagok mutatkoznak, azt már egyénenként korrigálja. Végül újra „tesztel", vagyis megbizonyosodik, hogy az anyagot a tanulók teljesen elsajátították-e. A jelszó, hogy „pretest, teach, test, teach again, retest", ki van fejezve Henry Morrison chicagói professzor didaktikai elméletében,[8] melyet a chicagói egyetem két kísérleti iskolája (elemi és középiskola) visz át a gyakorlatba.

Az ú. n. előteszt és a teszt eredményeit a tanulók saját maguk hasonlítják össze, hogy így saját előhaladásuk szemléletes legyen számukra s ez azt a kellemes érzést keltse bennük, melyet Thorndike a hatás törvényének felállításával a munkaeredmény etikai emelőjének tekint. Ezt az előnyös helyzetet használja ki a tesztelés a tanítás szolgálatában. Még tovább megy az ú. n. individuális szisztéma, mely a teszteket egyenesen az önellenőrzés eszközévé teszi. Ilyen a winnetkai rendszer (Winnetka villatelep Chicago közelében). A winnetkai iskolákban minden gyermek egyéni képességei és tempója szerint halad és önállóan dolgozik. A tananyag úgy van megszerkesztve, hogy minden egység végén teszt következik, melynek a kulcsa is megvan máshol adva. A tanuló a saját teszteredményét összehasonlítja a kulccsal s kijelöli azokat a kérdéseket, melyeket helytelenül fejtett meg. Mivel minden kérdésnél fel van tüntetve (a tankönyv lapszámával vagy valamely olvasmány címével), hogy hova kell fordulnia, ha a kérdéssel nincs tisztában, a tudása hiányát segítség nélkül pótolhatja. Akkor következik egy ugyanazon anyagból való, de más tesztformákat tartalmazó teszt, s ha ezt megfejtette a tanuló, akkor továbbmehet a következő egység feldolgozásához.

III. *Milyen a jó teszt?*

A jó tesztnek általában három kritériumát szokták emlegetni; ezek: *a)* megbízhatóság, *b)* érvényesség, *c)* tárgyilagosság.

a) Megbízhatóság azt jelenti, hogy a teszt valóban azt méri, amiről jelzi, hogy méri. Például egy valóban jó számtani teszt az illető matematikai művelet komprehenzióját méri az illető

[8] H. C. Morrison: The practice of teaching in the Secondary School.

művelet különféle alkalmazásával, nem pedig esetleg matematikára alkalmazott gépies memóriát.

b) Érvényesség azt a fokot jelenti, amely fokban a teszt méri azt, amiről jelzi, hogy méri. Például ha egy történetből adott tesztben több az olyan kérdés, melynek megoldásához nem annyira tárgyi tudás, mint az általános intelligencia kombinatív, diszkriminatív stb. képességei szükségesek, akkor ennek a tesztnek mint történeti tesztnek csekély az érvényessége.

c) Objektivitás azt jelenti, hogy a feladatok megoldásai ne legyenek két- vagy többféle módon értelmezhetők, hanem mindig csak egy felelet legyen a helyes felelet s így az eredmény elbírálásában a bíráló személyisége ne hasson közre.

A teszt készítése a tanító vagy tanár dolga és azt természetesen ahhoz az anyaghoz szabja, melyet elvégzett és ahhoz a nívóhoz, melyen a tanulók állanak. Ezek házi használatra szánt tesztek és az egyik iskolában adott tesztet egy másféle népességű iskolában ugyanolyan korú gyermek esetleg nem tudná megoldani. Vannak azonban olyan tesztek, melyeket a nagy átlaghoz szabtak, ezeket aztán nagyszámú esetben kipróbálták. Ha ez a próba sikerrel járt és az eredmények megmutatták, hogy mi az az átlagos követelmény, melyet egy bizonyos szempont szerint (életkor, előadott anyag stb.) csoportosított tömegtől joggal lehet várni, akkor az ilyen tesztet zsinórmértékül elfogadják és használják és sztandardizált tesztnek nevezik. Ilyen sztandardizált tesztek száma 500-on felül van. Ezek közül különösen széles körben elterjedt a Stanford-féle Achievement-teszt, mely az elemi iskola egész tananyagát (I—VIII. osztályig) feldolgozta. Ezzel bonyolítják le a felvételi vizsgálatokat is. A sztandardizált tesztek hosszú és kitartó munka eredményei.

Az iskolai tesztek közül általában jónak tartják azt a tesztet, melyet egy tanuló sem oldott meg száz százalékban, vagyis nincs olyan tanuló, ki az összes feladatokat megfejtette volna. Ha egy tesztnél száz százalékos eredmények vannak, akkor ez annak a jele, hogy a teszt nem elég nehéz, hogy tehát nem „hívja ki" eléggé az összes tanulók képességeit. Ha azonban az eredmény-szám az osztály többségének bizonyos mértékénél (pl. harmadik quartile) alacsonyabb, akkor ez annak a jele, hogy a teszt túlnehéz s ez ismét nem jó teszt.

A teszttel való eredményes méréshez nemcsak a jó teszt tartozik, hanem annak tudása is, hogy a teszteredményt hogyan kell összegezni. Erre külön manuális szolgál a vizsgáló személy használatára. Azonkívül vannak általánosan tudott szabályok is, mint pl. az igaz-hamis teszteknél a helyes megoldások számából le kell vonni a helytelen megoldásokat, mert így a találgatás 50%-os valószínűségét kiküszöbölni vélik.

Jó teszt tehát az, mely az osztály átlagához viszonyítva sem túlnehéz, sem túlkönnyű, mely valóban méri azt a képességet, amiről hirdeti, hogy méri, mely oly fokban méri ezt, hogy a

nyert adat megbízható és végre, melynek eredménye objektív módon és egyszerű módszerrel elbírálható.

IV. *Mi célja és haszna van a tesztnek?*

A teszteket Amerikában általában kétféle céllal használják. *A)* Egyéni adatok nyerése céljából. *B)* Tömegadatok nyerése céljából.

A) *Egyéni adatok.* Az egyén szellemi, fizikai állapotának vizsgálata, képességeinek megmérése szolgáltatja a rávonatkozó adatokat. Ezek pedig arra szolgálnak, hogy leírják és jellemezzék a helyzetet és ennek alapján határozzák el a további eljárás módjait. A teszt tehát — egyéni viszonylatban — diagnózis jellegével bír. A teszt kritériumai pedig — a megbízhatóság, érvényesség és objektivitás — biztosítják a diagnózis helyességét és pontosságát. A diagnózis vonatkozhatik az egyén fizikai (fiziológiai) állapotára és szellemi állapotára, a szellemi állapot pedig a pszichikai és az intellektuális állapotot foglalja magában.

1. A fizikai (fiziológiai) tesztek eredményeit részben az ú. n. Nursery-School-ok (napközi otthonok a gyermekek ápolására, táplálására és pszichológiai alapon való foglalkoztatására) s az iskolák használják fel. A Nursery-School-ok minden gyermeket egyénileg kezelnek s az anatómiai, fiziológiai stb. vizsgálatok szabják meg, hogy melyik gyermek mennyi és milyen táplálékot kap, hogy mennyi pihenésre van szüksége stb. A leghíresebb Nursey - School-nak, a Merrill - Palmer - School - nak Detroitban külön laboratóriuma van a kisgyermek testi és szellemi fejlődésének kutatására, a gyermekápolás legjobb módjainak meghatározására, azonkívül dajka- és gyermekkertésznő-képző intézet is működik mellette.

Az iskola számbaveszi a gyermek testi állapotának adatait, mikor a szellemi állapot esetleges abnormális voltára magyarázatot keres. Az iskolai egyéni lapokon fel van tüntetve a gyermek súlya, magassága, egészségi állapota. Szellemi visszamaradottságot találtak már bizonyos kóros állapot következményeként s ilyen esetben az iskola tanácsolja a szülőknek a gyógyítást.

Amerikában általánosan elterjedt az a gyakorlat, hogy ugyanazon évfolyam parallel osztályait tehetség, illetőleg felmutatott eredmény szerint csoportosítják. A beosztásnál a fizikai diagnózis is tekintetbe jön, mert pl. olyan gyermeket, aki tehetségénél fogva a gyorsabban haladó csoportba volna sorolható, esetleges gyenge fizikai állapota miatt, túlerőltetés elkerülése céljából, a lassabban haladó csoportba osztanak be.

2. A pszichikai tesztek leggyakoribb alkalmazását a pszichológiai klinikákon láthatjuk. A most már nagy népszerűségnek és elterjedtségnek örvendő pszichológiai klinikák a gyermek normális lelki élete mellett a gyermeklélek rendellenes tüneteit, betegségeit is vizsgálják. A gyermekkel való bánás módjaira

nézve a szülőknek tanácsokat adnak, melyeket nagyrészt a tesztekből nyert információkra alapítanak. A pszichikai teszteket, éppúgy, mint a fizikai teszteket, az iskolai magatartás interpretálására is használják.

3. Intellektuális tesztek. Ezeket az Atlanti-óceántól a Csendes-óceánig a legnagyobb mértékben használják.

a) Az intelligenciát mérő teszteket az iskolában a tanulótól várható eredmény meghatározására használják. Ha a tanuló például az iskolában csekély eredményt mutat fel, de az intelligencia-tesztje magas intelligenciáról tanuskodik, akkor az esetet egyénileg kezelik és nyomára próbálnak jönni annak, hogy mi okozza ezt a sajátos jelenséget.

Minthogy általában az iskolákban a gyermekeket tehetség szerint csoportosítják, az intelligencia-tesztek a csoportosítás munkáját támogatják, különösen az első évfolyamokban, mikor nem lehet még érdemjegyből ítélni. Vannak olyan College-ek, melyek a felvételre jelentkzőket vizsgálat alá vetik, a tesztek az illető tájékozottságának kipuhatolása mellett intelligenciáját is mérik. A College-Entrance-Examination sem egyéb tehát, mint teszt.

b) A tudást mérő tesztek alkalmazása a leggyakoribb és legáltalánosabb. Amerikában a leckefelmondás helyét a csoportteszt foglalta el. Egy-egy tananyagbeli egység elvégzése után teszt következik, minden tanuló kap egy sokszorosított ívet a teszt kérdéseivel, ezt kell aztán neki kidolgoznia felelés helyett. A statisztika hazájában kiszámították, hogy mennyi idő telik a recitálással és ezzel szemben milyen kevés az ebből származó haszon. Leckefelmondás helyett a tanulók dolgoznak, problémákat vetnek fel és oldanak meg és tudásukról a teszt számol be, mely egyidőben történik az osztály valamennyi tanulójánál. A teszteket sokszor különböző, differenciált alakokban készítik, a haladottabb, illetőleg tehetségesebb csoportban a teszt több kérdést vagy nehezebb, komplikáltabb kérdéseket tartalmaz. Az osztályozás teljesen a tesztek alapján történik. Ennek módja azonban olyan szövevényes tudománnyá nőtte ki magát, hogy a tanítónak vagy tanárnak külön stúdiumot kell belőle csinálni. Például ugyanegy tárgyból egy évfolyam alatt készített tesztek nem egyforma könnyűek vagy nehezek, tehát nem egyforma értékminőséggel bírnak. Így nem is adhatók össze a végső eredmény megállapítása céljából. Ezek értékét először egyneműre kell változtatni s ebben a folyamatban a komplikált számtani műveletek egész sora szerepel, a logaritmus-számítást sem véve ki.

c) A speciális képességet mérő teszteknek a tanácsadásnál van nagy szerepük. Amerikában ugyanis úgy a középiskolában, hol bizonyos kötelező tantárgyak mellett válogatni lehet a többi tantárgyakban, mint az egyetemen, hol természetesen még nagyobb a tanulmányok megválasztásának szabadsága, nagyon

elterjedt a tanácsadás gyakorlata. Nagyobb középiskolában külön tanerő, az intézet pszichológusa foglalkozik ezzel, egyetemen a szaktárgy tanára. Abból áll, hogy a tanuló előhaladásának, szellemi és fizikai képességeinek, érdeklődési körének számbavételével a tanulót vagy hallgatót a felveendő stúdiumokban irányítja, esetleg pályaválasztásra is tanácsot ad. Ilyen esetekben felhasználják a speciális képességet kimutató teszteredményeket.

Az egyéni teszteknek a nevelésben való alkalmazása mellett nagy szerepük van a felnőtteknél is. Míg a gyermeknél az egyéni adatok főleg arra szolgálnak, hogy a vele való eljárást, tehát a nevelése vagy tanítása módját határozzák meg, addig a felnőttek egyéni adatainak ismerete más célt szolgál. A felnőttnél a diagnózisnak többnyire az a célja, hogy megállapíthassák, alkalmas-e az illető valamely munkára. Sok olyan vállalat van, mely a felvételre jelentkezőket tesztnek veti alá. Ezek a tesztek aszerint, hogy milyen képességre van szüksége az illető vállalatnak, inkább általános intelligenciát vagy inkább valamely speciális, részletre terjedő képességet mérnek. Ezek a tesztek a pszichotechnika körébe tartoznak, mely H. Münsterberg munkássága nyomán, a jobb munkamódszerek után való kutatás folyományaképen fejlődött ki oly széleskörűvé.

B) *Tömegadatok.* Ha valamely, több különböző egyedből álló csoport általános jellemző jegyét akarjuk megkeresni, ha tehát a csoport tendenciája után kutatunk, akkor világos, hogy az egyes egyedek jellemző jegyeit, melyekből a csoport általános jelleme fog összetevődni, valami olyan módszerrel kell kutatni, mely módszer minden egyedre nézve egyforma kritériumok alapján ítél. Mivel a szubjektív ítélet sem nem elég megbízható, sem nem elég pontos, az objektív ítélethez folyamodtak s ezt képviselik a tesztek. Nem bizonyos, hogy pl. az intelligencia-tesztek valóban intelligenciát mérnek-e vagy valami mást, de úgy véli az amerikai, hogy akármit mér is, ugyanazt méri minden esetben s így összehasonlításának értéke van

A tömegadatok összevetéséből származik a statisztika, mely ma Amerikában a pedagógiának is segédeszköze. A pszichológia mellett a pedagógia is használja a statisztikát annyira, hogy új tudományágak, mint a pedagógiai statisztika és matematikai pszichológia alakultak ki, melyeket egyetemi katedrákról tanítanak. A differenciális pszichológia több tételét köszönheti a statisztikának. Ilyen pl. az az ismert tétel, mely a nők és férfiak intelligenciájára vonatkozik (a férfiak és nők intelligenciájának középarányosa ugyanaz, de a férfiak intelligenciájának skálája felfelé és lefelé nagyobb kiterjedésű), vagy a fehér és a néger faj intelligenciájának viszonya és a többi csoporttendenciák és karakterisztikumok. Az állatok intelligenciájának kutatásánál Thorndike ismert kísérleteinél szintén statisztikát használt.

Amerikában a pedagógia is, mint elmélet és mint gyakorlat, szinte azt mondhatni, a statisztikán nyugszik. A tananyag-

szerkesztéstől a tesztbeli leckefelmondásig minden pedagógiai tevékenységet statisztikával támasztanak alá. A tananyagszerkesztésnél pl. az egyik szempont, hogy abban a közösségben, melyben a gyermek él, mi az emberek foglalkozása általában. Ezt is statisztikával lehet meghatározni. Vagy pl., hogy a tanító valamely tárgyat újra magyarázzon-e, erre is a statisztika ad útmutatást, mert ha az osztály ennyi és ennyi százaléka ennyi és ennyi számnál alacsonyabb eredményt ér el a tesztnél, akkor az a szabály, hogy a tárgyat újra kell magyarázni. Ezt a szabályt is a statisztika révén vezették le „elég számú" esetből. Az „elég számú eset" megvizsgálása és feldolgozása alapot ad pedagógiai szabályok felállítására. Ugyanez az alap szolgált a standard-tesztek felállítására is. Az „elég számú" eset nemcsak bizonyos számú esetet foglal magában, de azt is implikálja, hogy az esetek divergálnak s így olyan reprezentáns csoportot adnak ki, mely azt a helyzetet is jellemezné, melyben az összes, egyáltalán létező esetekről volna adatunk.

A statisztika szinte tombol a korrelációk keresésénél. A korreláció, mint ahogy az a statisztikából ismeretes, két vagy több adatcsoportot viszonylatba hoz, hogy köztük összefüggést állapítson meg. Ennek az amerikai szerint az a haszna egyrészt, hogy ha az összefüggés általában meg van állapítva, de egyes esetek ez alól kivételeknek látszanak, éppen ez az eltérés hívja fel a figyelmet az eltérés okának kutatására és korrigálására. Ilyen pl. a súly és a magasság viszonya. Másrészről e kimutatott összefüggéseknek az lenne a hasznuk, hogy jóslatokat lehetne velük csinálni a jövőre nézve. Ha ugyanis egy képességnek a másikkal való függvényi viszonyát ki lehet mutatni, ami azt jelenti, hogy az első képesség a másodikkal együttjár. akkor az egyikről való bizonyság elég arra, hogy a másik feltételezhető legyen és ez alapon lehet a jövendöléseket megtenni. Például a pittsbourgh-i világhírű Westinghouse-féle elektromos vállalat mérnökeit neves pszichológusok intelligenciavizsgálatnak vetették alá s a tesztek eredményeit 10 vagy 20 év mulva fogják összehasonlítani a mérnököknek azon idő alatt tett előhaladásával, hogy megállapítsák, hogy vajjon az intelligencia és az állásbeli előmenetel függvényi viszonyban van-e egymással.

Hogy az amerikaiak az iskolai tesztet használható eszköznek tartják pedagógiai célokra, azt kétségtelenül bizonyítja a tesztek nagy elterjedtsége. Ez a nagy elterjedtség helyenkint el is térítette a tesztet eredeti hivatásától, t. i. attól, hogy eszközül szolgáljon pedagógiai célokra. Néha itt olyan jelenségekkel találkozunk, melyekből szinte azt a tendenciát lehet kiolvasni, hogy a „tesztelés" már magáért a tesztért folyik, mert ez adja meg az iskolának a „modern" fémjelzést, vagy pedig az egyetlen cél, melyet szolgál, a statisztika. E jelenség azonban már az eredeti iránytól való eltérést jelenti, mert az iskolai teszt eredeti rendeltetése a nevelés, tanítás szolgálatában volt.

A tesztek kritikájába — mint fentebb jeleztük — ezúttal nem bocsátkozunk. Akármilyen eredményre jusson is azonban a kritikai fejtegetés, egy ilyen uralkodó nagy mozgalmat, mely Amerikáról már Európára kezd átterjedni, legalább is számba kell venni és foglalkozni kell vele.

BARANYAI ERZSÉBET.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Az Új Nevelés Nemzetközi Ligájának V. kongresszusa.

Az elmult év augusztus havában folyt le Helsingörben, Dániának kedves kis tengerparti városában, az Új Nevelés Nemzetközi Ligájának minden második évben esedékes kongresszusa, mely körülbelül 2000 embert gyüjtött össze a világ minden tájékáról és igen gazdag műsorral dolgozott. Maga a műsor, a szükséges felvilágosításokkal és az előadók neveivel együtt, majdnem százoldalas füzetre terjedt. A város különböző helyein tartott előadások és bemutatók 16 csoportba voltak beosztva s a csoportok a következő összefoglaló neveket viselték: individuális pszichológia és a lelki típusok, a tesztvizsgálatok, a nehezen nevelhető gyermekek, a magán- és az állami új iskolák, a tömegek nevelése, a kisdedóvó és az elemi iskola, a felnőttek nevelése, a művészeti nevelés, a szülők nevelése, a tanítóképzés, az új nevelés bölcselete, a békére való nevelés, a gyermek és a vallás, az iskola reformja és ennek hatása a környezetre, a nemi nevelés. Külön csoportot alkotott dr. Ryan amerikai tanár elnöklete alatt a kongresszus vizsgabizottsága (The Examinations Enquiry Committee), mely tanulmányozta a különböző országok vizsgáztatási rendszerét és kereste a javítás módját. A bizottságban magyar részről Baloghy Mária *A Jövő Útjain* c. folyóirat társszerkesztője az évvégi összefoglaló ismétlésekre és az érettségi vizsgálatokra vonatkozó ankétjének eredményeit ismertette (megjelent „A Jövő Útjain" 1929. évi 4. számában, 146. l.), e sorok írója pedig a magyar iskolai vizsgákról tartott beszámolót. Az ismertetések során kitűnt, hogy a svájci lausanne-i kantont kivéve (melynek vizsgáiról Ferrière szólott), sehol sincs oly kevés vizsga az elemi és középiskolai tanítás folyama alatt, mint nálunk. A bizottság német referense és fő előadója, dr. Leibersberger, nagyon érdeklődött a magyar rendszer iránt és kifejezte, hogy a jelenlegi, sok helyen igen bonyolult vizsgarendszer átalakítását célzó javaslatát a magyar rendszernek megfelelően fogja megtenni.

A kongresszus különböző nyelvű (angol, német, francia, dán, eszperantó) előadásait, ha szükséges volt, egy-két nyelvre le is fordították. Az uralkodó nyelv az angol volt. Mellette a többiek háttérbe szorultak. A megjelentek legnagyobb része angolul beszélt. (A 317 angol és 227 északamerikai tagon kívül volt 250 német, 240 svéd, 228 dán, 46 francia, 20 magyar stb.)

Az előadásokhoz az új nevelés módszereit (a Dalton-tervet, a winnetkai, Decroly- és tervező-módszert) ismertető tanfolyamok és különböző kiállítások csatlakoztak. Utóbbiak az amerikai új módszereket, a Decroly-féle módszert, a Waldorf-iskola könyveit és játékait s több nemzet (dán, svéd, osztrák, lengyel, litván, lett stb.) újabb tanítási eljárásait, iskoláinak történetét és jelen állapotát mutatták be. Külön tanfolyamot és kiállítást rendezett Montessori. Egy termet foglalt le a magyar kiállítás, mely legnagyobb részben Nemesné Müller Márta budapesti Családi Iskolájának megkapó munkáját, ezenkívül a dr. Domokos Lászlóné-féle Új Iskola néhány szép készítményét ölelte föl és igen sok embert vonzott magához. Idegen nyelvekre ültetett magyar művek és apróbb magyar iparművészeti tárgyak fedték a terem közepén álló asztalt, hol többen kerestek sajátosan magyar dolgokat. Oláh kollégáinknak szemet szúrt a Családi Iskolában készült, egész Magyarországot ábrázoló térkép. Azt mondták, nincs jogunk kitenni Trianon előtti Magyarországot. Propagandát szimatoltak benne. Hangulatot akartak ellenünk kelteni és a kongresszus műsorában szereplő magyar estet meg akarták zavarni, mint belga és francia barátainktól értesültünk. Utóbbiak, mikor a hírt meghozták, jólesően hozzátették: „Mi is ott leszünk!" A fenyegetésből azonban nem lett semmi és francianyelvű barátainknak nem kellett védeniök bennünket háborús szövetségeseikkel szemben a magyar esten, mely zsúfolt teremben játszódott le. Műsorában angol, francia és német nyelvre fordított magyar költői művek, gramofonon előadott darabok, Budapestet és a Balatont szemléltető filmek és magyar táncok szerepeltek. A francia nyelvre fordított költeményeket Zeller úrhölgy, a nancy-i kísérleti tanítónőképző szeretetreméltó tanára szavalta. (Zeller kisasszony örömmel emlegette, hogy milyen kellemes emlékeket hagytak az Andrássy-úti állami leánylíceum növendékei Nancyban, mikor tavaly húsvétkor dr. Arató Amália vezetésével látogatást tettek francia iskolatársaiknál, miután huzamosabb ideig nagyon kedves levelezésben állottak velük.) A magyar est után francia, belga, svéd, dán, svájci és német barátainkat teára hívtuk meg, melyet vidám hangulatban fogyasztottunk el. Ott volt A. Ferrière feleségével, O. Decroly brüsszeli egyetemi tanár feleségével, E. Flayol kisasszony, a párizsi tanítóképző igazgatója, R. Cousinet tanfelügyelő feleségével, Hamaïde kisasszony, a brüsszeli „Ecole pour la Vie par la Vie" igazgatója mint ismertebb személyiségek és még sokan mások.

Mielőtt az előadások ismertetésére térnék, még megemlítem, hogy a kongresszusi tagok majdnem minden nap részt vehettek népünnepélyen, zeneestén vagy kiránduláson és sokféle mulatságot élvezhettek. Különösen emlékezetes a svéd Helsingborgba tett kirándulás, mikor svéd tanügyi kiállítást vagy nagyszabású svédtorna-bemutatót, népies játékokat és táncokat láttunk, gyermek- és férfi-énekkarokat hallgattunk.

Mély hatást tett ránk a „kopenhágai nap“ is, melyen a dán főváros látta vendégül a kongresszust és bemutatta modern iskoláit, gazdag múzeumait, a városházát, és szabad bemenetet engedett a tagoknak esténként tündéri fénnyel kivilágított híres mulatókertjébe, a Tivoliba.

Mint a kongresszus magyar résztvevői, egyik nap ötórai teán voltunk a magyar konzulátus dán vezetőjénél, amikor a budapesti svéd konzul is fölkeresett bennünket. Szent István napján dán barátaink vendégei voltunk Kopenhágában a Magyar Borházban. A nagy vendégszeretettel nyujtott gazdag vacsora Kopenhága egyik történeti nevezetességű mulatójában fejeződött be magyar zenekar hangjai mellett. Igen kellemesen lepett meg bennünket, hogy dán barátaink milyen meleg szívvel vannak irántunk, mennyire ismerik hazánk tragikus helyzetét és mennyire bizonyosak az igazság napjának eljövetelében.

A kongresszuson elhangzott rengeteg előadásról, melyeknek csak egy kis töredékén lehettek jelen a tagok, részletesen beszámolni e helyen lehetetlen. Csak néhány érdekesebb előadásról szólok, legrészletesebben R. Cousinet egyik előadásáról, melynek tárgya a nálunk kevésbbé ismert Cousinet-módszer volt. Általában nem volt olyan előadás, mely az újabb nevelési mozgalmakat és a gyermeklélektani kutatások újabb eredményeit ismerők előtt új lett volna.

A kongresszust Ferrière, E. Rotten és B. Ensor előadásai nyitották meg. Különösen Ferrière előadása vált ki világos, szabatos és tömör okfejtésével. Ferrière hangsúlyozta, hogy az új nevelés érdekében mennyire szükség van az egyéniség tanulmányozására. Ha az új nevelést tudományos alapra akarjuk fektetni, föltétlenül egyéni eljárást kell alkalmaznunk. Az egyéni sajátosságokat érvényesülni engedő nevelés a helyesen értett szociális nevelés. Az a társadalom fejlett, mely a helyes munkamegosztással minden képességet kihasznál. Az egyéniségeket nivelláló tömegtanítás a társadalom érdekébe ütközik. Keresni kell olyan önnevelő tömegmódszert, mely lehetővé teszi az egyéniség kifejlődését.

P. Hopkins, a londoni University College tanára a nevelés módszereiről és céljairól beszélt Freuddal kapcsolatban. Szerinte Freudnak egy csomó új, gondos megfigyelés alapján tett és igazolható megállapítása van a gyermekről, melyeknek hatással kell lenniök nevelési eljárásainkra is. Micsoda követelmények folynak Freud felfedezéseiből? 1. A gyermekeket mint leendő apákat és anyákat s ne pedig mint leendő szerzeteseket neveljük. Még ma is vannak olyanok, akik úgy gondolkoznak a nevelésről, mint mikor az még teljesen a házassági kötelékeken kívül élő egyházi személyekre volt bízva. Egészségesebb légkör alakul ki az iskolában, ha a tanítók között több lesz a normális nemiéletet élő ember, mint a nőtlen és hajadon. A nemek együttnevelése, mely a nemi különbségek megszüntetése irányában fejt ki hatást, a helyzetet nem orvosolja.

2. A mai nevelés, helytelenül, gépies szokások teremtésére törekszik. A vágyakra és nem az automatizmusra kell a nevelésnek gondolnia. Egészséges hatást csak minden tekintetben egészséges nevelő fejthet ki. Különösen gondot kell fordítani arra, hogy az egészségtan és a sportok tanítóinak hirdetett elvei teljes összhangban legyenek életükkel és az ifjúság valóban példának vehesse őket. 3. Az iskolának nem a fegyelmezésben és az emlékezet tömésében, hanem az erők felszabadításában és az ösztönzésben kell látnia feladatát. A nevelésben fontosabb az együttérző szív és a megértés, mint a tanítói ügyesség. Tisztában kell lenni a gyermek nemi életével. 4. Ne ismertessük meg az ifjúsággal azokat a régi mítoszokat és szokásokat, amelyek másféle viselkedést kívánnak, mint ami a tudomány mai állásának megfelel s amelyek a gyermeknek a reális világ problémái megoldásához szükséges energiáit a képzelet világa felé terelik. A tanítónak ismernie kell a misztikus aberrációkat s uralkodnia kell rajtuk. Le kell küzdenie a finom megfigyelés, a gondos kísérletezés és a világos gondolkozás akadályait. 5. A jelenlegi iskolai eljárások nincsenek tekintettel az élet gazdasági oldalára, pedig ezt nem szabad elhanyagolni. 6. A mai iskola szelíd és engedelmes szolgákat nevel zsarnokok számára. A jövő iskolája olyan polgárokat fog képezni, akik a náluk felsőbb- és alsóbbrendű s velük egyenlő emberekkel igazságban és barátságban tudnak együtt élni s akik a fejlődést veszedelmes reakciók előidézése nélkül tudják előbbre vinni. Az iskolában a gyermekeknek tanítóikhoz és fiatalabb társaikhoz való viszonya olyan legyen, mint amilyen a családban a gyermek viszonya szüleihez és testvéreihez. 7. Az iskola fétisekké változtatja a könyveket, laboratóriumokat stb. A pszichoanalízis rámutat, hogy a gyermek azokhoz tapadva elhanyagol sokkal fontosabb dolgokat. Az élet valóságával való szembenézésre kell az iskolának a gyermeket előkészítenie. Hagyni kell, hogy a gyermek maga tehessen kísérleteket és önállóan oldhasson meg erejét felül nem múló problémákat. 8. A mai iskola arra törekszik, hogy a gyermeket kellő tiszteletre nevelje a konvencionális tabuk egész sora iránt. Az ilyen erkölcsi kódexet, amely a félelem miatt egyszerűen tagadja az életet, a pszichoanalízis elveti s a forma helyett a lényeget, a felebaráti szeretetet hangsúlyozza. Meleg, szerető légkörben legyen a gyermek otthon és az iskolában.

W. Boyd, a glasgow-i egyetem pedagógus tanára, az új nevelés tudományos feladatairól és a szellemi fejlődésről beszélt két előadásban.

Az új nevelés legközelebbi feladatát abban látja, hogy kikutassa a mostaninál jobb fegyelmezési, tanítási és vizsgáztatási módszereket, melyek nagyobb teret engednek a gyermek alkotóképességei érvényesülésének. A végső cél a jelenlegi nevelési rendszer teljes átalakítása annak az eszménynek megfelelően, mely különböző formában ma már mindenütt fel-

tűnik, mint tiltakozás műveltségünk automatizmusával és az objektív értékek tagadásával szemben. A természettudományos elemző módszernek nagyobb mértékben való bevitele a kutatásba a tények és következmények pontosabb ismeretét, következőleg az állandó haladást eredményezi, miként a Winnetka-féle terv alkalmazása igazolja. Tudatában vagyunk a mai nevelés gyengéinek, azonban még csak homályosan látjuk azokat a módokat, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyermek teljesebb életet élhessen. A módok kikutatásához azonban nem elég a természettudományokban használt közönséges elemző módszerrel élni, hanem olyan magasabbrendű kutatási módszerre van szükség, melyben az elemzés csak eszköz a teremtő tevékenység kezében. Feltűnő, hogy kutatásokat eddig csak a szakértők, főképen a pszichológusok kis csoportja végzett. A nevelők úgyszólván semmit se tettek. Ennek a helyzetnek meg kell változnia. A pedagógusoknak nevelési tapasztalataikat egyesíteniök kell a pszichológus vizsgálati eredményeivel és a jelenlegi tudásuknál magasabbrendű tudásra kell szert tenniök. De egyúttal nagyobb szabadságuknak és felelősségüknek is kell lennie, hogy a sablontól eltérhessenek.

Boyd második előadásában fejtegette, hogy az a hasonlat, mely szerint a gyermek úgy fejlődik, mint a növény, talál-e a szellemi fejlődésre. Kétségtelenül tapasztalható, hogy egy belső lebírhatatlan hajtóerő a környezet gátló hatása ellenére is az érettségig viszi előre a növényt és az embert egyaránt. Azonban már Rousseau rávilágított a lélek tevékenységére és szembehelyezkedett az iskolák fegyelmével, továbbá a materializmus azon irányzatával, mely az értelmet a tapasztalás termékének tekinti. Szerinte a gyermek a környezetével való kapcsolatban maga neveli magát. A nevelőnek távol kell tartania a káros hatásokat és ügyelnie kell arra, hogy olyan anyagot kapjon a gyermek, melyet asszimilálhat és fejlődésében fölhasználhat. A szellem fejlődésének gondolata tehát Rousseaunál sokkal gazdagabb tartalmú, mint a növény fejlődéséé. Pestalozzi, különösen pedig Fröbel világosan kifejti, hogy más a gyermek környezete, mint a növényé. Fröbel szerint a nevelés nem csupán a gyermek szellemi fejlődésétől függ, hanem a gyermeknek az emberiség nagy szellemi művével való kapcsolatától is. A gyermek környezete nem természeti (naturális), hanem szellemi (spirituális) környezet. Miként Fröbel, Herbart is a szellem tevékenységéből indul ki és a személyes érdeklődést hangsúlyozza. Míg azonban Fröbel a nevelés központi tényét az aktív megértésre hajtó spontán impulzióban látja, mely előidézi, hogy a gyermek magát kifejezze és a külső világot magába fogadja, addig Herbart szemében a jó tanítás nyomán keletkező ismeretek kapcsolata szüli az érdeklődést. Fröbel rendszerében a gyermek, Herbartéban a tanító áll a középpontban. E két felfogás szerint a tanítók két csoportba oszthatók. Akik meg vannak győződve arról, hogy

a nevelésben a gyermek tevékenysége az uralkodó, azok az új nevelők, akik pedig a tanító szerepét fontosabbnak látják a gyermek személyes munkájánál, azok a régi nevelők csoportjába tartoznak.

Az a gondolat, hogy a fejlődésben az egyén bizonyos mértékben megismétli a faj fejlődését, Rousseautól kezdve, Herbartot kivéve, sok pedagógus írásában föltalálható, azonban a nevelő nem sokra mehet vele. Az atavizmus vagy a rekapituláció elméletének hívei azt mondják, hogy a fiúk a vad emberek vonásait mutatják. De hogyan és mikor? Az életlendület (élan vital) tana — azaz, hogy egy belső erő lök előre bennünket a környezettől meghatározott irányban —, melyen Montessori módszere is nyugszik, és az elemi ösztönök legtöbbjének hiánya az élet kezdetén kétségessé teszi, hogy az ősi tulajdonságok szabnák meg a szellemi fejlődést.

Kétségtelenül helyesebb a szellemet inkább növénynek, mint gépnek nézni, azonban a szellem magasabbrendű organizmus, mint a növény vagy az állat. Míg ezek szorosan a multhoz vannak kötve, azt ismétlik, a szellem szabad, saját útját követi, teremtő tevékenységet végezhet és mindenféle tapasztalásra képes. Ez azonban nem jelenti, hogy a nevelés teljesen a környezettől függ. Mert bármilyen is a környezet, mindig szemben áll vele a tevékeny én, ez az önmagáról tudó, kapcsolatokat létesítő és kiegészítő erő, mely a tapasztalás folyamán mint rend és szándék nyilatkozik meg. Ha az anyagot, a módszert és a mintát a gyermek a tanítójától is veszi, szabad rajzaiban mindig föltalálható valami új és egyéni: a tevékeny szellem jegye. Tegyük felelőssé viselkedéséért és érzékeny erkölcsiség fejlődik ki benne, melynek forrása a belsőben van. Állítsuk olyan helyzetbe, hogy maga keresse valamely tény magyarázatát, és mindjárt az igazság útjára lép. Mindezekből a szellemi tevékenységekből semmit sem tartalmaz a növényhasonlat. Igen, az ember a szerves természettel együtt fokozatosan fejlődik, de az ember fejlődése egészen más.

R. Cousinet egyik előadásában ismertette a nevéhez fűződő módszert, melynek meglepő hatását a növendékek munkájában be is mutatta. (Módszerének egészen rövid leírása a „La Nouvelle Education" kiadványai közt jelent meg „La méthode de travail libre par groupes pour les enfants de neuf à douze ans" címen.)

Cousinet módszere a 9—12 éves gyermekeknek megengedi, hogy hajlamaiknak megfelelő csoportokban közösen dolgozhassanak. Minden csoport maga választja meg munkáját (miként játékát) és azt úgy végzi el, ahogy tudja. Nincs se tanterv, se órarend. A tanító csak akkor lép közbe, ha felvilágosítást kérnek tőle. A praktikus és művészi munkán kívül minden más (természettudományos, történeti, földrajzi) munka megoldásának általános módszere a megfigyelés és az elemzés. A tanító nem ad semmiféle szabályt előre a kutatásra nézve.

237.

A módszer hátterét alkotó pedagógiai elmélet a következő alapgondolatokon épül föl:

A gyermek a felnőttől gyökeresen különböző, sajátos életet élő lény. Csak a nemi érés korát kísérő igazi átváltozás után lehet felnőtt, miután a környezet megfelelő elemeinek asszimilálásával összes sajátos ösztöneit kielégítette. Nem a felnőttek társadalma az igazi környezete, hanem amit ő maga alkot meg. Az iskolának lehetővé kell tennie, hogy a gyermek sajátos életéhez megteremthesse a megfelelő környezetet. Meg kell tehát engednie, hogy a gyermekek szabadon társulhassanak, együtt dolgozhassanak, gondolataikat kicserélhessék és tanulmányozni való dolgokat kell rendelkezésükre bocsátania.

A felnőtt hatni akar a világra, a gyermek csak arra törekszik, hogy a világot alkotó jelenségeket megismerje, egymástól megkülönböztesse, mind helyesebben osztályozza. A dolgokkal bánni akar, tudni akarja, hogyan készültek, hogyan illenek össze és megfigyelni akar. Ez az ő sajátos tevékenysége.

A gyermek minden erejével azon van, hogy élhesse a maga gyermekéletét. Ez a törekvése nagy akadályokba ütközik. Sajátos környezetét, melyet a biológusok az élet elengedhetetlen föltételének tartanak, nagy nehézséggel magának kell megteremtenie. A felnőttek ennek ellene vannak; egyrészt, mert nem engedik meg neki, hogy sajátos tudományos búvárkodást végezhessen, másrészt, mert arra kényszerítik, hogy felnőtt-életet éljen. Ezért tekintik a gyermek legfőbb erényének az engedelmességet, s ezért legfőbb védekező eszköze a gyermeknek az engedetlenség.

Az önfenntartási ösztön szoros kapcsolatban van a birtoklási ösztönnel. A gyermeknek megtiltják, hogy mindenhez hozzányúljon s ő zsebét, fiókját megtölti mindenféle dologgal, miket titokban vizsgál meg. Ez a gyüjtés szintén védekezés.

A gyermeknek a mai bonyolult társadalom tevékenysége idegen és tilos is. A civilizáció növekvő bonyolultsága a gyermekből egészen különálló lényt teremt, kinek számára a társadalom az iskolát jelöli ki környezetnek. A mai iskola azonban nem alkalmas környezet neki. A gyermek érzi ezt és a játékban teremti meg a megfelelő környezetét. A játék menedék neki. Azért játszik, hogy a maga életét élhesse. A játék lényegében nem különbözik a felnőtt komoly tevékenységétől. Ha az érzékgyakorló játékoktól, ezektől a valóságos sportoktól, melyeket főképen az iskolai élettel való ellenhatás fejleszt ki, eltekintünk, a gyermek játékai kétfélék: vagy a dolgok az uralkodók bennük, mint pl. a képzelet- és utánzójátékokban, vagy a gyermekek, miként a sajátos társasjátékokban, melyekben a gyermek társaival való viszonyát igyekszik organizálni.

A nevelés feladata az, hogy segítse a gyermeket élni a maga módján, vagyis, hogy a játék elemeihez hasonló dolgokat: tárgyakat és gyermekeket bocsásson rendelkezésére környezetének gazdagabbá tétele végett. A Cousinet-féle iskola

gazdag múzeummá válik és benne a gyermekek a saját maguk választotta csoportban szabadon dolgoznak.

Az iskolának a gyermekek házává kell válnia. A jövő iskolája kerttől körülvett ház lesz, s a gyermekek mindent megkapnak, hogy házukat ízlésüknek megfelelően bebútorozzák és földíszítsék.

A jelenlegi körülmények közt az osztályt vagy vidéken az iskolát kell a gyermekek rendelkezésére bocsátani. A gyermekek megismerik az iskola építését (leltár), földrajzi helyzetét, a karbantartás végett valóságos vagy képzeleti számítási műveleteket végeznek, megteremtik a múzeumot, mely az összes szükséges dolgokat tartalmazza, díszítenek, gondolnak az épület fenntartására, a háztartásra s ha lehet, ellátják a konyhát is. Ebben a keretben folyik a gyermekek nevelése, illetve természetes élete. Így készülnek elő az erkölcsi és szociális életre.

A Cousinet-módszerrel dolgozó iskolában a gyermekek szabadon csoportosulnak és munka alatt csoportot cserélhetnek. A tanító nem tesz megjegyzést, ha a csoport valamelyik tagja nem dolgozik, megvárja, míg a dolgozók kiközösítik (rosszakarata, fölényes vagy gyenge képességei miatt), ami mindig bekövetkezik. A gyermek aztán megkeresi a neki megfelelő csoportot.

Mikor az egyes csoportok a fekete táblán végeznek írásbeli munkát (annyi tábla van, ahány csoport), a tanító elolvassa azt és fölhívja a figyelmet a hibákra. Ezeket azonban csak akkor javítja ki, ha a gyermekek képtelenek rá. Csak akkor magyaráz meg valamit, ha a gyermekek kérik.

Az osztály rendbentartását a gyermekekre kell bízni. Minden csoportnak van egy nagy ládája, vagy ha lehet, üveges szekrénye ásvány-, növény-, rovar- stb. gyüjtemény számára. A fölszereléshez tartozik egy-egy csoport-füzet az írásbeli munkák bevezetésére és egy külön füzet „Olvasmányok könyve" címmel, mely az egyes csoportok szabad fogalmazásait (elbeszéléseit, előadásra való darabjait, verseit, drámáit) tartalmazza. A csoportok az osztályterem falának rájuk eső részét rajzokkal díszíthetik.

Mikor a tanulók a táblán az írásbeli feladatot kijavították, helyükre mennek és azt mindegyikük beleírja saját füzetébe. Majd minden növendék illusztráló rajzot készít a feladathoz. A legjobb rajzot kiválasztják a csoport-füzet számára, mely kézről-kézre jár. Végül összehasonlítás végett minden csoport felolvassa munkáját s a legjobb munkát és rajzot az osztály füzetébe helyezik el.

A munka az osztály leltárának leírásával kezdődik. Ezt a félig irodalmi, félig tudományos munkát az összes csoportok végzik. A munka kiegészül a leltár pontosságához szükséges számításokkal (az osztály területe, köbtartalma, a levegő mennyisége, az ablakok, ajtók területe, a bútorok nagysága stb.), a tárgyak árának megállapításával, az iparosoktól és kereske-

dőktől előzetesen megtudott árlajstromok, pontos számolási táblák alapján, valóságos vagy fiktív javítások költségének meghatározásával. Ezt a hosszú munkát egymásközt szétosztva végzik a gyermekek. Elkészítik az osztály, majd az iskola tervrajzát (földrajz) és gyüjteményeket létesítenek (természettudomány).

Különösen fontos a természettudományi munka. A tanító megállapodik a gyermekekkel, hogy minden új dolgot a lehető legpontosabban ellátnak fölirattal s utólag osztályoznak. A gyüjteménybe kerülő új tárgyat (követ, növényt, állatot) a gyermekek megfigyelik, leírják és lerajzolják, a leírást egy-egy lapon illusztrálással összefoglalják, a lapokat osztályozzák, ahogy tudják s rendezett katalógust állítanak össze belőlük.

A gyermekek tehát egyszerre fogalmazási, számtani, földrajzi és természettudományi feladatokat végeznek. A természettudományi munkakör a csoportok múzeumainak gazdagodásával állandóan szélesül. A számtani feladatok az osztály vagy iskola karbantartására szükséges számításokkal, melyek jelenleg rendszerint csak fiktívek lehetnek, folyton bővül. Jó, ha az osztálynak perselye van s ha az összegyüjtött pénzt hasznos vásárlásokra fordítják, hogy ilymódon valóságos kereskedelmi műveleteket lehessen végezni és könyvet lehessen vezetni. A földrajzi munka az iskola elhelyezése, a környezet, a vidék, az éghajlat tanulmányozásával fejlődik. A gyermekek naponta megfigyelik a szelek járását, a csapadékot, a napok hosszúságát stb. Iskolai sétáik és kirándulásaik alkalmával is sok idevonatkozó adatot gyüjtenek. A történelmi munka utazás a multba. Milyenek voltak az előző korok iskolái, városai, házai, ruhái, eszközei stb.? Mindezekre vonatkozóan a gyermekek rajzokat és képeket gyüjtenek. A történelmi munka mindig a jelen állapot leírásával kezdődik, mely után a tanulók a témához tartozó tárgyakat tanulmányozzák, leírják, leírásaikat egyes lapokon összefoglalják és illusztrálják, sőt a leírt dolgokat különböző anyagokból meg is csinálják. A tanulmány tárgyává tett korokból élőképeket alkotnak, jeleneteket eljátszanak stb. Végül az összegyüjtött és rendezett adatok alapján egész korokat felölelő táblázatokat készítenek.

A tulajdonképeni irodalmi munka szabad fogalmazásokból (mese, elbeszélés, vers, dramatizált történet) áll s a tetszésszerinti időben készített irodalmi alkotásokat külön füzetbe vezetik be. Minden csoportnak van egy kis könyvtára.

Cousinet módszerében tehát a tárgyak szoros kapcsolatba jutnak, játékos elemekkel szövődnek át és játék formájában szerepelnek.

Az előre megállapított tanmenetet és kidolgozott rendet Cousinet azért is mellőzi, mert szerinte rendet keresni és találni a leghasznosabb munka a gondolkozásra nézve. A gyermekekre kell hagyni, hogy a rendet megtalálják, miután sokirányú megfigyeléssel minden területen bőséges tapasztalást gyüjtöttek és

a rendnek szükségét érzik. Rendet teremteni az ismeretek közt annyira elengedhetetlen a szellemi fejlődésben, hogy ettől a munkától az igazi nevelés nem foszthatja meg a gyermeket.

Kenyeres Elemér.

A jénai Erziehungswissenschaftliche Anstalt.

Németország bölcseleti fakultásainak legnagyobb részén nincs a neveléstudománynak külön tanszéke és csak hat egyetemen választható a pedagógia kötetlenül bölcsészetdoktori szigorlat tárgyául. A pedagógiát önálló tudományként művelő egyetemeknek kis számuk miatt nagy szakjelentőségük van. Közülük is kiemelkedik a jénai egyetem, melynek különleges szerepet jelöl ki világhírű *Erziehungswissenschaftliche Anstalt*-ja.

Az intézet alapítója *K. V. Stoy*, a neveléstudomány egykori magántanára a jénai egyetemen. Utódja *Rein Vilmos*, széles látókörű tudós, hosszú évtizedeken át Németország elismert legelső pedagógusa, ki rendkívüli munkabírásának, óriási energiájának legjavát az intézet kifejlesztésére fordította. Hamarosan híressé lett az Erziehungswissenschaftliche Anstalt, melyet hosszú időn át a tudományos pedagógia világközpontjául tekintettek.

Az intézet kezdettől fogva elsősorban az öncélú tudományos kutatás és csak másodsorban a gyakorlati kiképzés céljainak szolgálatában áll. Jelenlegi vezetője *Petersen Péter* egyetemi tanár. Fejlődésének, sokirányú érdekes reformjainak gazdag történetét figyelmen kívül hagyva, jelenlegi szervezetét kívánjuk itt vázolni.

Az Erziehungswissenschaftliche Anstalt a jénai egyetem kötelékébe tartozik s a thüringiai kultuszkormány és a Carl Zeiss-féle jótékonysági alapítvány támogatása alatt áll. A tudományos kutatás érdekében összeköttetést tart fenn Németország valamennyi és a külföld számos pedagógiai intézményével. Közvetlen levelezést folytat az összes német pedagógus professzorokkal, kiknek útbaigazításait, segítségét tudományos kutatásai számára gyakorta igénybe veszi. Az intézet tagjai az elméleti pedagógia tudósai és az egyetem tanár-, illetőleg tanítójelölt hallgatói.

Az Erziehungswissenschaftliche Anstalt a legelső német és külföldi pedagógusokat hívja meg előadások tartására, melyek tárgyául valamely, az intézetben kutatás alatt álló témát szab meg. Legutóbb *Paul Geheeb*, az Odenwaldschule társmegalapítója tartott érdekes előadást a pedagógia természeti és metafizikai összetevőiről és ezek felhasználásáról az új német nevelésben.

Időszerű neveléstudományi problémákról, valamint az intézet tudósait foglalkoztató kérdésekről vitaelőadások tartatnak.

Ezeken csak az intézet tudósai és már önálló tudományos munkásságot kifejtett egyetemi hallgatók vehetnek részt.

A vendég- és vitaelőadások mellett a tudományos munka szolgálatára állanak a rendes szemináriumi gyakorlatok. Ezek három csoportra oszlanak. *a)* Felső szemináriumi gyakorlatokra, melyeknek résztvevői az Erziehungswissenschaftliche Anstalt tudósai és a magasabb félévszámmal rendelkező azon egyetemi hallgatók, kik a tudományos kutatáshoz szükséges képességüket kellőkép igazolni tudták. *b)* A szemináriumra, melynek tagjai lehetnek a tudományosan tevékenykedni kívánó, arra alkalmasnak látszó hallgatók. *c)* Az alszemináriumra, melyben részt vehet az Erziehungswissenschaftliche Anstalt-nak bármely tagja.

Ugyancsak szabadon választhatja az egyetemi hallgatóság az intézet pedagógiai előadásainak legnagyobb részét. Jelenleg — az 1930. nyári félévben — *heti negyvenegy órában lehet* pedagógiai kollégiumot hallgatni.

Jellemző a jénai egyetemi hallgatóság általános pedagógiai érdeklődésére, hogy a bölcseleti mellett a többi karokon összesen heti tizenegy óraszámban további pedagógiai vonatkozású kollégiumok tartatnak, s ezek többnyire igen látogatottak.

Az előadások sorát a vándor-felolvasások teszik teljessé. Ezek meghallgatására az Erziehungswissenschaftliche Anstalt valamely pedagógiai nevezetességű német városba utazik. Ott megtekinti a sajátos természetű pedagógiai intézményeket, meghallgatja a vezetőknek az intézet céljáról és szervezetéről szóló felolvasásait. A városban lakó (vagy csak időző) kiváló pedagógusokkal tudományos felolvasásokat tartat.

Az Erziehungswissenschaftliche Anstalt-ban az önálló tudományos kutatás céljaira több mint tízezer pedagógiai műből álló könyvtár és vagy félszáz szakfolyóirat áll a tagok rendelkezésére. A kutatás helyéül három hatalmas szoba, fedett terrasz és tágas kert szolgál. Külön helyiségük van a helyi professzoroknak és a külföldi tudósoknak.

Az Erziehungswissenschaftliche Anstalt végzi Thüringiában a népiskolai tanítóképzést. E célból gondoskodni tartozik arról, hogy az idevonatkozó törvény[1] által megkívánt tanítóképző előadásokat az egyetem tanárai kollégiumaikba beleillesszék. A Lehrerbildungsgesetz megkívánja, hogy a hallgatók hat félév alatt összesen heti ötvenkét órában taxatíve felsorolt neveléstudományi, húsz órában bölcseleti, tizennégy órában lélektani előadásokat hallgassanak.[2]

Az Erziehungswissenschaftliche Anstalt szemefénye: tudósainak kísérletező és tanítójelölt hallgatóinak gyakorló népiskolája. Voltaképen az összes jénai iskolák (közöttük három középiskola is) az intézet kísérleti és gyakorlati céljainak

[1] Gesetz über die Lehrerausbildung vom 8 Juli 1922. (Thüring.)

[2] Lásd bővebben: Die akademische Lehrerbildung an der Universität Jena. Mitteilungen aus der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thüringer Landesuniversität zu Jena. Herausgegeben von P. *Petersen*. Verlag Frommann, Jena, 1925.

rendelkezésére állanak, de ezekben az országos törvények lehetetlenné teszik szerves kísérleti átalakítások végzését.

A kísérleti népiskola különös fontosságot nyer egy birodalmi törvény folytán, mely fokozatosan haladva, az 1929. évvel a normális gyermekek számára mindennemű magán elemi iskolát megszüntet. E rendelkezéssel a magániskolákban kezdeményezett kísérleti reformok lehetetlenné váltak s ezek egyedüli őreiül a kisszámú állami kísérleti népiskolák maradtak meg.

A kísérleti népiskola közvetlen Petersen Péter vezetése alatt áll. Hosszú esztendők óta Petersen világhírű Jena-Planja[3] számára van az iskola berendezve. Az itt szerzett tapasztalatok nyomán történik a tervezet tökéletesbítése.[4]

Meg kell még emlékeznünk az intézet jóléti berendezkedéseiről. Ezek mind Petersen Péternek köszönhetik eredetüket. Az Erziehungswissenschaftliche Anstalt szegénysorsú diákjainak konyha áll rendelkezésre, melynek tűzhelyét ingyen használhatják; továbbá szekrények mindennemű ingóságaik számára, közös kirándulási és kölcsönkassza. A szegény tagok ebédjüket a menzán fogyasztják el, vacsorájukat az intézet konyháján maguk készítik; napközi otthonuk az intézet, csak éjjeli szállásról kell gondoskodniok. Így anyagi megterhelésük a legcsekélyebbre csökken. Az intézet házmestere egy szegény tanítójelölt, ki szobácskája fejében a kulcsokat kezeli, a takarítást és télen a fűtést végzi.

Serény munka folyik a német pedagógiának első laboratóriumában. Új nevelés érik a vasakaratú birodalom új jövője számára.

V. I.

IRODALOM.

Tettamanti Béla: A közösség gondolata Kármán Mór neveléselméletében. (Értekezések a M. Kir. Ferenc József Tudományegyetem pedagógiai intézetéből. 2. sz. Szeged, 1928.) (N. 8-r., 88 l. + 11 l. német kivonat.)

A könyv szerzője a kiváló Imre professzor iskolájának egyik tehetséges tagja. Művének alapeszméje ama pedagógiai irány gondolatkörét szolgálja, amelyet *nemzetnevelés* néven ismerünk s amelynek ethikai továbbépítésén munkálkodik alulírott is. A logikus menetű, de kissé aránytalan beosztású mű célja annak kimutatása: mennyiben jelentkezik Kármán neveléselméletében általában a szociális, közelebbről a nemzeti gondolat. Az aránytalanságot főként a *Bevezetés*nek és az *Előzmények*nek a dolgozat egészéhez képest bőre

[3] L. ezt bővebben *Petersen:* Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volkshochschule. II. kiadás. Verl. Julius Beltz, Berlin-Leipzig, 1929.

[4] A gyakorló iskolára nézve l. bővebben *G. Sieveking: Die* Erziehungswissenschaftliche Anstalt cikkét a Das werdende Zeitalter 1926. évi 4. füzetében. — *Ferrière:* Die Schule der Selbstbetätigung, Weimar, 1928. (284—5. l.) — *Ada Weinel:* Aus dem Leben einer Jenaer Schule. 1926. Kindergarten.

szabott terjedelme okozza, amennyiben ezek együttvéve a teljes munkának majdnem felét teszik. Így a Kármán Mórról szóló fejezet lényege nem uralkodik a címnek megfelelően elég határozottsággal az egész tanulmány gondolatmenete felett.

A Bevezetésben Tettamanti szükségesnek tartja Herbart pedagógiájának (nem pedig a németek nyomán következetesen „pedagógikájának!") a szociális alapgondolat szempontjából való elemzését, valamint „annak a benső átalakulásnak rajzát, amelyen Herbart rendszere a közösségi gondolat érvényesítése irányában Ziller és Rein felfogásában keresztülment". Ezt a célt szolgálnák az Előzmények. Voltaképen azonban csak annak a kiemelését látjuk itt, hogy Herbart és követői mennyiben nem szociálpedagógusok. Ennek a bizonyítása végett olyan messzire visszamenni egy alig megállapítható kapcsolat nyomozásában — véleményünk szerint — itten felesleges, ellenben magának a fenti negatívumnak kifejtése jó téma lett volna külön tanulmány számára. Behatóan kimutatja a szerző, hogy Herbart ethikája alapján „Reinnak sem sikerült kibékíteni egymással az individuális és szociális célkitűzést". (39.) Van azonban ennek a részletnek néhány nagyon becses megállapítása. Ilyenek, hogy „Herbart pszichológiai elmélete egy már csak történeti értékkel bíró mechanikus rendszer ugyan, de nevelési munkáinak minden fejezete tele van az egyéni lélek pontos megfigyeléséből fakadó s éppen ezért minden időre érvényes finom lélektani megfigyelésekkel", s hogy „Herbart egész rendszerének egyik nagy és mindenek felett való erénye és ereje éppen a gyakorlati lélekismeretnek bizonyos teljessége". (14.) Az ezekben foglalt igazság elismerésével — különösen ma, a kísérleti irány és az úgynevezett „új nevelés" túlzó empirizmusával szemben — minden elfogulatlan pedagógus tartozik Herbart szellemének. Annál is inkább, mert legújabban még a kultúrfilozófiai iránynak olyan exponált hívei is, mint a Spranger köréhez tartozó Nohl, mind gyakrabban támogatják elmélkedésüket Herbart eszméivel. Az ehhez hasonló tények leszögezéséért — legalább is ebben a részben — szívesen megbocsátjuk Tettamantinak kutatói túlbuzgóságát.

A Kármánról szóló fejezet, tehát a munka tulajdonképeni törzse hét pontból áll.

Az 1. pontban kimutatja Tettamanti, hogy Kármán elégedetlen volt a korabeli neveléselméletekkel, mivel ezek nem a történelmileg kialakult nemzeti közösség teljes elismerésén épültek fel. „Kármánban tehát a magyarság jobbjaival közösen vallott eszméket megvalósító közművelődési munkásság s a közös törekvésekben megnyilatkozó szellem olyan neveléselméletet érlelt meg, amely ellentétben állónak érezte magát avval a pedagógiával, melyet Németországból hozott magával s amilyennel jénai barátja, W. Rein rendszerében találkozunk." (43.)

A 2. pontban kifejti a szerző, hogy a nevelés feladatának és lényegének meghatározásában miként fejeződik ki Kármánnál a közösségi s főleg a nemzeti eszme. E szerint a *történeti szemlélet* teszi szükségessé a nevelésben a közösségi gondolat érvényesítését. (47.) „Az erkölcsös személyiség lényeges

jegye a tudatos, szándékos bekapcsolódás abba az értékeket teremtő kollektív munkásságba, amelyet a történelem legmélyebb értelmének látunk. Hiszen az emberek, népek minden erkölcsi méltósága azon alapul, hogy az egyes ember, az egyes nép ne tekintse magát a multtól elszakadt és a jövendőtől független lénynek, hanem benne érezze magát foglalva, egy-egy szem gyanánt, abban a társadalomban, amelyet történeti fejlődésnek nevezünk." (48.) Legfontosabb Kármánnak a *Paedagógiai Dolgozatok*ban tett ama kijelentése, hogy „a történeti tényektől, a multtól eltekintő abszolút erkölcsösség csakhamar atomizálja a társadalmat s ha talán az egyéni meggyőződést nemesíti is, az általános emberi vonatkozások kiemelésével háttérbe szorítja azt, amiben az emberiség történetének minden értéke rejlik, a nemzeti sajátosságok megőrzését és mindenoldalú gazdag kifejlését". Mivel pedig „valóságos fejlődő szellemi élet más nincs, mint határozott *nemzeti jellemű*, a pedagógus azért, ki az erkölcsi haladás munkásává kívánja nevelni növendékét, a nemzeti szellem tartalmában keresse eszközeit és a nemzeti fejlődés útján eljárása módjának irányelveit!" (49.) Helyesen jegyzi meg Tettamanti, hogy a szociális nevelés-elméletnek olyan formája van itt előttünk, amely a nemzeti közösséget a történeti fejlődés szellemi, teremtő munkásságának egységében látja s ezért többször kifejezésre jut benne az a meggyőződés, hogy felfogása felette áll a közönséges értelemben vett társadalmi iránynak. Ugyanez a felfogás érvényesül Kármánnál akkor is, amikor a nevelési célfogalomból kiindulva a nevelő munkásság részletezésére, feladatainak rendszeres felsorolására vállalkozik s az egyes nevelési funkciókat jelöli ki. (50.)

A 3. pont Kármán elméleti írásainak befejezetlenségéről szól. „Ez a befejezetlenség éppen abban nyilatkozik meg, hogy az elgondolt rendszer nem öltött bennük egységgé kerekített alakot. Cikkei nem kapcsolódnak szervesen egymásba. Elméletének két irányból kiinduló alapja van, az egyik a történeti fejlődés szempontjait érvényesítő művelődési alaptudomány, a másik pedig a hagyományos erkölcstani (t. i. a Herbart-féle) formális értékrendszer. Míg az első kifejezetten a nemzeti közösség céljait szolgáló neveléstudományhoz vezet, addig a másik, legalább is kiinduló pontjaiban, határozottan individualisztikus jellegűnek látszik." (56.)

A szintézisnek ez a hiánya azonban csak látszólagos. Ennek bizonyítását adja szerzőnk a 4. pontban. Alapul főleg a Kármán hozzátartozói által utólag kiadott *Ethikát* veszi, mint amely a többi értekezésnél összefüggőbben és egyetemesebb nézőpontok szerint tárja elénk Kármán értékelméleti felfogását. Az itt „nyert főszempontok tárgyalásánál már megvan az egyén erkölcsi cselekvésének az emberi szellemiség multjával és jövendőjével való kapcsolata." (66.)

Az 5. pontban Kármán tudományos eljárásának elemzését és a pedagógiai tevékenység felosztására vonatkozó módszerének ismertetését kapjuk, ami tulajdonkép nem tartozik a tárgyhoz, s ezért a dolgozat lényegének sérelme nélkül bátran elhagyható lett volna. Majd *A történeti fejlődés útja* c. tanulmány alapgondolatát emeli ki: „Aki növendékét a nemzet történeti életének

jövendőjének tudatos munkásává akarja nevelni, annak éppen a nemzeti közösség magasabb érdekeit szolgáló nevelési cél szempontjából van szüksége a művelődés történeti fejlődésének vizsgálatára. Mivel pedig az emberiség és ennek körében különösen *a nemzetek fejlődő élete* kifejezetten erkölcsi értékeket megvalósító szellemi mozgalmasság, ennek a történet-elméleti konstrukciónak alapelveit *csakis ethikai* meggondolások szolgáltathatják." (70.) Ezen az alapon Kármán három olyan társadalmi típust különböztet meg, amelyek a népélet történeti menetében csak fokozatosan jelentkezhetnek egymásután; ezek: a törzsi, a rendi és a nemzeti szerkezetű társadalom. Szerzőnk kijelenti, hogy innen kezdve „Kármán ethikai elmélkedése mindig ezeknek a típusoknak megállapításába torkollik". Később részletesen is jellemzi Kármán ezt a három típust s kutatja, hogy melyek a fejlődés korszakai az egyes nemzetek életén belül. *Egy kis történetfilozófia* c. tanulmányában pedig már megtaláljuk a magyar nemzet fejlődési korszakainak kijelölését is. Kármánnak az az álláspontja, hogy az egyéni ethikából vett fogalmak érvényesek a közösségi típusok jellemzésénél is. Ennek igazolását azonban, amint Tettamanti kimutatja, nem képes következetesen keresztülvinni. (74.)

A 6. pont arról szól, hogy Kármán szerint a nemzeti művelődés szellemi, de egyben erkölcsi jellegű munkásságának tudatos részesévé csakis *az értelmi nevelés által* avathatjuk növendékeinket, vagyis minden, a nemzeti közösség irányában munkálkodó nevelői hatás végeredményében *didaktikai feladat.* (77.) Itt alkalom kínálkozott volna arra, hogy szerzőnk ismeretkritikailag boncolja ezt a mindenesetre egyoldalú álláspontot. E helyett ismét olyan fejtegetéseket kapunk, amelyek elmaradásával a dolgozat szerves egysége csak nyert volna. Helyes azonban annak a leszögezése, hogy a tulajdonképeni nemzeti irányú történeti tájékoztatásnak *Kármán* szerint csak a középfokú tanítással kell megkezdődnie s hogy ennek eszköze a *történettanítás* mellett az *irodalmi oktatás.* (83.)

Helyesen mutatja ki szerzőnk azt is, hogy Kármán a maga tantervelméletében miként valósítja meg a nemzeti nevelés érdekében vallott elveit. Végül a 7. pont röviden összefoglalja az eddigi vizsgálódások eredményeit.

Általában mélyenjáró, Kármán minden számbavehető művét alapul vevő, a *fokozatosság* elvére építő lelkiismeretes tanulmánnyal van dolgunk, amelynek elolvasását minden gondolkodni szerető pedagógusnak ajánljuk. Csak meg kell tanulnia szerzőnknek, hogyan tartsa hatalmában gazdag ismeretanyagát s hogyan fékezze az ökonómikus szerkesztés korlátaiból ki-kitörő gondolatfolyamot. Egyik érdeme a magas színvonalnak megfelelő stílus is. Nagy örömünkre szolgál ez, mert hangos cáfolata annak a — nálunk szerencsére nem igen, de a franciák által annál inkább vallott — nézetnek, mintha pedagógiai elméletet csak úgynevezett „könnyed" stílusban lehetne nyujtani.

A könyv belső értékével egyáltalán nem tart lépést a kiadó nyomdavállalat csekély gondosságot eláruló munkája.

Barankay Lajos.

Siklóssy László: A magyar sport ezer éve. I. köt. **A magyar sport őskora a legrégibb időtől Széchenyi István grófig** (1927, 446 l.). II. köt. **Széchenyi—Wesselényi és még egy nemzedék 1820—74.** (1928, 671 l.) III. köt. **A modern sportélet előkészítése 1875—96.** (1929, 804 l.). — Ára kötve 100 P.

Méreteiben hatalmas, tartalmával lenyűgöző, művészi mellékleteivel gyönyörködtető munka, amellyel a szerző maradandó emléket, a kiadó osztatlan elismerést biztosít magának. Ez a három kötet elsőrendű kultúrtörténeti teljesítmény, magyar nemzeti cselekedet a legjavából, amely nemzedékről-nemzedékre hirdetni fogja a magyar faj szívósságát, lovagiasságát, életrevalóságát s az el nem vitatható adatok tömegével bizonyítja, hogy a magyar nemzet Európának egyik legrégibb sportnemzete. Ide kívánkozik az I. kötet zárószavának következő megállapítása is: Sportunkat nem az iskola fejlesztette, hanem a nép ösztöne. (I., 431.)

A temérdek könyv között, amelyet egy emberöltő folyamán ismertettünk, azonban még alig akadt egy is, amely oly nehéz feladat elé állított volna, mint ez, amelyet nem annyira „ismertetni", mint inkább *ismerni* kellene. Mégis bölcs mérsékléssel és folyóiratunk rendeltetésének szemmeltartásával megkíséreljük, hogy beszámoljunk róla. Végig fogunk száguldani a hivatott, mert írói rátermettséget, szakbeli tudást, ernyedetlen buzgalmat és lelkesedést magában egyesítő szerzőnek a maga nemében egyedül álló ezen anyaggyüjteményén, kiemelve a minket közelebbről érdeklő testnevelési részeket, befejezésül pedig nem hallgatjuk el bíráló észrevételeinket sem, amit lelkiismeretes tisztünk és a munka komolysága egyaránt megkövetel és megenged.

Siklóssy maga a III. kötet bevezetésében (1—19. l.) önvallomások formájában igen érdekesen nyilatkozik céljáról, eljárásáról, majd ugyanott perbe száll eddigi bírálóival. Munkám — írja — nem az volt, hogy egy meglévő anyagot feldolgozzak, azt előbb össze kellett gyüjtenem (3.), majd később: Ez a három kötet csak egy sztartoszlopot jelent (18.). A sporttörténelem olyan tudományág, amelyet semmiféle anyaggyüjtés még nem előzött meg, ilyen (forrásbeli) okmánytárral szolgál e könyv (II., 10.). Ez az *anyag*-gyüjtés volt tehát legfontosabb feladata és el kell ismerni, hogy azt a sok és sokféle nehézség ellenére sikeresen oldotta meg, noha itt-ott az ezernyi adat tömegében és tömkelegében helyes szemmértéke cserben hagyta és olyan kevésbbé jelentős, aprólékos dolgokat is megörökített, amelyeket méltán mellőzhetett volna. Munkájának ez a gyüjtő, leíró iránya adja meg jellegét, amely mellett a kritikai szempont egészen háttérbe szorult. Az anyaggyüjtés mellett, sőt azzal kapcsolatban még egy nehézséggel kellett a szerzőnek megküzdenie: a különböző oldalak, érdekeltségek részéről támasztott igények arányos, helyes kielégítésével, mert különben minden egyoldalúság a látszólag mellőzött fél neheztelését, kritikáját váltotta volna ki. Óvakodnia kellett attól, hogy munkáját egyrészt puszta díszműnek, sportalbumnak, tárcagyüjteménynek, másrészt sportembereknek vagy testnevelőknek szánt szakmunkának tekintsék. Igyekezett minden félnek megadni a maga jussát (anélkül természe-

tesen, hogy immár valamennyien meg lennének elégedve): mégis úgy látjuk, hogy a címnek megfelelően mindvégig a sport áll homloktérben. A sportok szétfolyó hátteréből igyekezett előtérbe hozni a szigorúbb értelemben vett testnevelő sportokat (II., 12.). Így már az I. kötetben a következő idevágó fejezetekkel találkozunk: Kolostori iskola (118.), lovagi testnevelés, humanista testnevelés (Vittorino da Feltre, Aeneas Sylvius, Hieronymus Mercurialis stb., 134—42). Diáksportok testnevelés nélkül (163—68). Comenius A. J. az iskolai testnevelés kezdeményezője, Fortius redivivus és Orbis Pictus c. munkáinak elemzése (169—73; Comenius a tánc ellensége, 363; ugyanő már használja az atléta szót, 172; pártolja az ifjúság külföldi utazásait, iskolázását, 317.). A Ratio Educationis álmodozó testnevelési programmja (Locke, Rousseau, Basedow, Tersztyánszky, Friml fordításában közli a Ratio idevágó szakaszát; ennek méltatását Finánczytól, ugyanez még a 119., 174., 401. l. Középkori neveléstört., Mária Terézia, Molnár Al., 397—403.). Mátyus István. Testgyakorlás története (404—12). Egyéb irodalmi megmozdulások (Székely gr. 1771-i Locke-fordítása, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Tissot, Hufeland, Bessenyei György, 413—23). Guts-Muths nyomában (Gyarmathy L., Teleki I. gr., Bene F., Váradi Szabó J., Egger V., Fáy A. és „Eszmeburok" c. hátrahagyott munkája, 424—30). A II. kötetben: A labdajáték (401. l. f.). Gimnasztika (440. l. f.). Torna: a kötelező iskolai tornatanítás kezdete, Nemzeti Tornaegylet (494. l. f.). Testnevelési irodalmunk (utal Lubrichnak „A torna fontossága a nevelésben" c. értekezésére is). Gyermekek sportja (592. l. f.). A debreceni machinisták, majálisok (560.). A III. kötetben: Iskolai testnevelés (156. l. f.). Ifjúsági tornaversenyek (167. l. f.). A torna és atlétika párharca (197. l. f.). Kornis Gy.: „A magyar művelődés eszményei" című művéről felette elismerően nyilatkozik és újabb adatait is közli.

Kritikánkat egy látszólag másodrendű kérdésen kezdjük, amelyhez szerzőnk az eddigi bírálatokkal szemben is következetesen ragaszkodik (l. a III. köt. előszavát). Értjük a *sport* fogalommeghatározását, amely szerinte így szól: Sport az a tevékenység, amely az egyén hivatásos foglalkozásának egyoldalúságát kiegészíti, az egyént annak káros következményeitől megmenti s a testi és szellemi tökéletességhez lehetőleg közel juttatja (I., 1.); majd enyhébben, de nagy általánosságban: A sport maga egy tevékenység neve (III., 6.). Hogy az előbbi meghatározás éppen nem helytálló, arra nézve talán elegendő, ha csupán a hivatásos sportolókra (professional), a túlzott sport és sportőrület ártalmaira, kinövéseire és visszásságaira utalunk. (Az érdemes Coubertin br. is nem egyszer, legutóbb búcsúlevelében utalt ezekre.) Ugyanígy kifogásolható a következő meghatározás: *Sporttörténelem* ama különböző emberi cselekvések összehasonlító története, amelyeket az az emberi diszpozició hozott létre, amely a modern embert sportolásra készteti (I., 4.). Nem lehetne egyszerűbben így mondani: sporttörténelem a testi kultúra terén felmerülő eseményeknek időbeli és összehasonlító felsorakoztatása. A legkülönbözőbb s jórészt feledésbe ment forrásokból és a Nemzeti Múzeum gyüjteményeiből kiásott egykorú képes mellékletek a munkának díszére vál-

nak s egyik főerőssége, amihez méltán sorakoznak a magyar költőkből merített jellemző részletek. Képekről szólva, úgy látjuk, hogy könyvünk túlságosan bővelkedik a bajnokok előkelő ábrázolásában, amivel szemben, minden személyi kultúrától menten, azt valljuk, hogy pl. annak az arcképének, aki éveken keresztül elnöke volt a MOTESz-nek, a magyar olimpiai bizottságnak, sőt az OTT-nak is (e két utóbbinak még hozzá első elnöke) és aki az ifjúsági tornaversenyeket megalapította, nem lett volna szabad hiányoznia ebből a standard-műből: annál kevésbbé, mert érdemeit maga a szerző is kellőképen méltányolja. Aki e munkával avégből, hogy gazdag anyagát forrásként felhasználja és feldolgozza, behatóan óhajt foglalkozni, az fájdalmasan fogja nélkülözni a mindhárom kötetet felölelő név- és tárgymutatót, amely — úgy látszik — a szerző hibáján kívül, főleg anyagi okokból maradt el. (Csak az I. kötet végén van egy *hely-* és személynévmutató.) Ezt a hiányt feltétlenül és sürgősen kellene pótolni, amire nézve az OTT sorozatos kiadványai kedvező alkalmat nyujtanak. Siklóssy munkáját tudományos és közművelődési szempontból kedvezően egészítené még ki a magyar sport és testnevelés bibliográfiája is, amelyet tudomásunk szerint a Bibliográfiai Központ keretében M. Buday Júlia készít elő. Eredetileg tervbe vették e mű kiadását német, francia és angol nyelven is, amitől azonban a rendkívüli költségekre való tekintettel elálltak. Nem lehetne-e azonban legalább a felette érdekes és értékes képanyagot megfelelő idegen felírásokkal egy albumban egyesítve, így aránylag csekély befektetéssel a művelt külföldet is Magyarországnak kiváló sportbeli multjával és rátermettségével megismertetni?

A mondottak után Siklóssy munkája nem szorul külön ajánlásra, művelődéstörténeti jelentőségével meggyőzően szól önmagáért és hirdeti a magyar faj osztályrészét az emberképzéssel szervesen összeforrt testi kultúrában.

Kemény Ferenc.

Dr. Hajnal Dávid: A kor iskolája. (Különlenyomat a felsőkereskedelmi iskolai tanárképzőintézet gyakorló felsőkereskedelmi iskolájának 1928/29. tanévi Értesítőjéből.) Bp. 1929. (22 l.)

Emelkedett szempontú, komoly tanulmány Hajnal Dávid értekezése, amelyet érdemes elolvasni. Olyan kérdésekről és problémákról van benne szó, amelyeket tudomásul kell venni. A felvetett kérdések egy részét a szerző megnyugtató módon, ügyes boncolással talán végleg megoldja maga is; más részük azonban olyan, hogy a legjobb ember- és nemzetnevelő pedagógusok elmélyedő figyelmét és komoly segíteni-akarását is megérdemli. Ezekben a szerzőnek az az érdeme, hogy felhívja rájuk a figyelmet.

A szerző tanulmányának ötlete talán ezekben a sorokban van kifejezve: „Hogyan értendő az a kiáltó *ellentét* az ideális tartalmú pedagógia és a nagybeteg társadalom között? A feleletkereséssel erre a kérdésre tartozunk a társadalomnak, amely gyermekeit nekünk adja nevelésre, de nem kevésbbé önmagunknak, hogy lelkiismeretünket megnyugtassuk." Úgy gondolja, hogy a teljes tökéletesség eszményéből levezetett pedagógiai normákat nem szabad

oly szédületes magasságban kitűzni, hogy a mai társadalom embere irreálisoknak, a maga boldogulhatása akadályainak érezhesse őket. „A tökéletességet áhítozó ember hiába is küzd az ideálizmusért, nincs menekvés számára, a kegyetlen élet kíméletlenül kikorbácsolja őt eszményi álmaiból a piacra, hogy ő is, miként a többi, a megélhetéshez szükséges pénz után versenyt fusson." Súlyos és elgondolkoztató megállapítás ez a szerző részéről, de talán akad nem egy ellenérv, más irányú okoskodás, amely a mai súlyos viszonyok között is megvígasztal és biztonságot nyujthat. Talán nem egészen indokolt a következő jajkiáltás sem: „Valóban szánalomraméltó a mai kor lelkiéletet is élni akaró embere! Ha komolyan vette iskolai neveltetését és ideálizmusért rajongó lélekkel lépi át az anyagiassággal szaturált élet küszöbét, akkor kétségbeejtő lelki diszharmóniába esik, amelyből hirtelen nem találja meg a kivezető utat." Tény, hogy vannak ilyen esetek, de viszont, hála Istennek, még a mai nagyon materiális korban is vannak nagyon nagy számban papok, orvosok, tanárok, szónokok, írók, színészek és más művészek, meg sokan a társadalom többi tagjainak sorából, akiknek legszebb, legfölemelőbb érzésük az életben lelkiéletük, ideális célokat követő és szolgáló munkájuk. Ezek érzésben bizonyára hálásak sorsuknak vagy volt nevelőiknek, embereknek és könyveknek azért, hogy olyan lelki kultúrára tehettek szert, olyan régiókba tudnak fölemelkedni, amelyeknek tisztaságát, szépségét nem tudja megzavarni a hétköznapok szennye, zaja. Nem olyan lehetetlen célkitűzés azért az, amely ezt mondja: „Olyan műveltség megadására kell törekedni, amely eltekint az életcéloktól, az életviszonyoktól." A tömegembernek, a társadalom alsóbb rétegeiben elhelyezkedőknek valóban pozitívabb, könnyebben meglátható és elérhető célokat kell kitűzni, de *általában* és mindenesetre lejjebb akasztani azt a táblát, amelyen az erkölcsi eszmények vannak feljegyezve, veszedelmes és helytelen volna, mert akkor csak még nagyobb számú lenne a tömeg és még kevesebb a vezető, vezérlő, fénylő lélek. Tény, amit a szerző mond: „Megnehezült az idők járása fölöttünk és az anyagi kérdések oly mértékben az érdek előterébe léptek, hogy immár a pedagógia sem térhet napirendre fölöttük." Beszéljünk tehát a hasznossági elvnek, az utilizmusnak jogos és szükségszerű figyelembevételéről, de ne egyoldalúan és felületesen általánosítva. Nem helyes, hogy az iskola olyan világba akarja kibocsátani a növendékeket, amely nem létezik, amelyet csak a pedagógiai elmélet teremtett meg képzeletben; amelyet az ideális pedagógia látni szeretne, de amely nincs. A létező, való világ részére kell életképes, élni és alkotni tudó embereket nevelnünk, — de mindig olyanokat, akik hajlandók és képesek a világ berendezéseinek *megjavításán* is dolgozni, nem pedig olyanokat, akik csak lent érzik jól magukat és önzésüket nem hajlandók semmiért és senkiért csökkenteni. Hajnal az etikai értékelmélet kereteinek korszerű tágítását kívánja, mert azt mondja, hogy „ha a pedagógia elfogadja társadalmi rendszerünk alapjául a kapitalisztikus életformát, akkor a nevelési rendszert is ehhez kell nyiltan és őszintén hozzászabni, mert a legszélsőségesebb ideálista sem akarhatja a pedagógiai tudománynak azt a rendeltetést juttatni, hogy konfliktust létesítsen társadalmi rend

és nevelés között". Helyes; de én úgy gondolom, hogy a hasznossági elvet, a kapitalisztikus mentalitást nem annyira a nevelés etikai örök elvei közé kell beilleszteni, hanem a tananyagnak, a nevelés céljaira felhasználandó művelődési javaknak, eszközöknek, módszereknek megválasztásában kell ezt az elvet érvényesíteni. A szerző is idézi Weszely Ödönnek ezt a megállapítását: „Az ethikai és pedagógiai alapelvek nem változtak s igazságainkat nem kell átértékelni. De változtak részben a konkrét életfeladatok s ezek mindig változóban is lesznek. Ezekhez a konkrét változásokhoz kell a pedagógusnak alkalmazkodnia, hogy a nagy, örök igazságok megvalósítása lehetővé legyen." Alapelveinket, igazságainkat nem kell tehát átértékelnünk; „szabad és gazdag egyéniségekre" ma is szükség van, mondja Kornis Gyula is, de vele együtt valljuk azt is, hogy „más korban lehetséges volt az individualisztikus művelődési eszmény, nemzeti életünk mai korszakában *egymagában* már nem felelhet meg". Termelő, vagyongyüjtő, vállalkozó szellemű embereket kell nevelnünk elszegényedett hazánk számára, hogy legyen, aki a magyar acélos búzának piacot teremtsen, hogy gyárkéményeink vastagon ontsák a füstöt, hogy legyen, aki adót fizessen, — ilyeneket mond Hajnal. Szép, jó, helyes, szükséges, de talán mégsem lehet követelmény az, hogy *minden*, bármilyen hivatásban dolgozó ember ilyen szellemű legyen. Ha az utilitarisztikus közgazdasági elv, a közgazdasági szellem „élelmességben, a konjunktúrák ügyes felhasználásában, a konkurrencia legyőzésében és minél nagyobb nyereségekre való törekvésben nyilvánul meg" a szerző szerint, akkor mégis csak meg kell tenni a különbséget az általános középiskolai, főként a humanisztikus gimnáziumi nevelési célkitűzés és a „kereskedelmi iskolai pedagógia" között. Ezt a különbséget pedig a szerző nem akarja s azt hiszi, hogy igazán „meggyőződéses pedagógus" ezt nem akarhatja, mert „pedagógiai erkölcs csak egyféle lehet". Itt van a súlyos probléma, amelyhez szóljanak hozzá a legelmélyedőbb pedagógusok! Vallom én is, hogy a kereskedelmi iskolákba gyakorlatias, élelmes, magát legyőzni nem hagyó szellem kell, amely minden akadályon keresztül akarjon törni, gyüjteni és alkotni előbb magának, azután a köznek; de hogy ez legyen a vezérlő eszmény *mindenfajta* iskolában, ezt én nem merném a szerzővel követelni! Nem akarhatjuk, hogy társadalmunk élete csak „bellum omnium contra omnes" legyen. Kell, hogy a gazdasági szakismereteket és szaktudományokat terjesztő iskolák s így különösen a hazai, ú. n. felsőkereskedelmi iskolák fontos és nélkülözhetetlen, közérdekű iskolákként ismertessenek föl, amelyek az egyénnek és a társadalomnak gazdasági és erkölcsi szempontból egyaránt igen fontos, magasrendű szolgálatokat vannak hivatva teljesíteni. A középfokú iskolai pedagógia kodifikátorainak, tudós gondolkodóinak a kereskedelmi iskolai tanárság legjobbjaival összeállva, meg kell teremteniök, minden részletében ki kell dolgozniok a kereskedelmi iskolák pedagógiáját! Mert ilyen eddig nem volt s ma sincs. Csak toldás-foldás, tapogatódzás pótolta ezt eddig. Még a minden kérdés részletébe elmélyedő németek is csak néhány év óta kutatják és boncolgatják a szakiskolai pedagógia problémáit. „Noch ist keine Berufsschulpädagogik geschrieben," olvassuk a

tudós egyetemi tanártól 1926-ban. A kezdet kezdetén vannak még ők is, mert a kérdésnek egyik szorgalmas és alapos kutatója, *Dr. Friedrich Feld*, két évvel ezelőtt megjelent könyvének még ezeket az óvatos címeket adja: *Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie.* Most indult meg egy folyóiratuk: *Zeitschrift für Handelsschulpädagogik.* Olyan területe ez a pedagógiai munkának, amelyen sok fontos probléma várja a gondolkodni és használni akarókat. Fontos volna, hogy magyar íz, magyar észjárás és életfölfogás is legyen ebben a megteremtendő kereskedelmi iskolai pedagógiában; ne várjuk a problémák megoldását a németektől vagy másoktól. Hajnal Dávid megkezdte a problémák boncolgatását: folytassuk!

Heinrich János.

Karácsony Sándor: A tanulás mesterfogásai. Budapest, 1929. Kiadja a Középfokú Iskolák Országos Református Missziói Bizottsága. (8-r., 223 l.)

Hogyan kell helyesen tanulni? Melyek az ismeretek elsajátításának leggazdaságosabb módjai és eszközei? Mi a „gyors, könnyű és sikeres" tanulás titka? Ezekre a kérdésekre a diáksággnak nem egy „barátja" iparkodott már magyarul és más nyelveken, tervezetekkel és vezérfonalakkal tanácsot adni, segítséget nyujtani. Karácsony Sándor könyvének fő mesterfogása éppen az, hogy minden szokásos utilitárius-technikai fogást száműz magától s a tanulás problémáját, a diákproblémát tisztára *lelki* üggyé avatja, melynek megoldása csakis a gyökerekig menő, őszinte és mélységes önmagábaszállás, önmagáraeszmélés útján lehetséges. Írása bizodalmas, négyszemközti beszélgetés a diáklélekkel, kételyeket, ellenvetéseket, nehézségeket napvilágra táró, hogy így a közös meghányásvetés során megtisztuljanak s egy magasabb szintézisben feloldódjanak. Célja egy új, nemesebb és derekabb diáktípus előkészítése; a diáklelkiismeret felrázása, hogy hibáinak bevallásával az eddiginél méltóbb és szebb életet kezdhessen. A levetkezendő diákbűnök: a követelődzés, mely nem kevesebbet, mint új szülőket, új társakat, új tanárokat kívánna a megjavuláshoz; az önbíráskodás, mely mindig másban s nem önmagában keresi a hibát; a légvárépítés, mely csupa „ha"-val és „volná"-val űzi szemfényvesztéseit; a helytelen indítékú, rossz célkitűzésű, gépies és módszertelen tanulás, mely nem kérd sem a miért, sem a mivégre után, csak széttöredezett anyagon rágódik s csupán a pillanat számára dolgozik. Az ilyen munkának nemcsak hogy nincsen lélekművelő ereje, de egyenesen romboló hatású erkölcsre, kedélyre, szervezetre egyaránt.

Ezt a diáktípust Karácsony hitvallása szerint egy újnak és jobbnak kell felváltania, melyet tudatosság, önállóság, lelki telítettség jellemez. Ez nem mechanikusan tanul, hanem megértésre törekszik, oki kapcsolatok felkutatására; tanulásának indítéka érdeklődés, nemes kíváncsiság; munkája távol áll minden rabszolga módon való dolgozástól. Különösen a középiskola legfelső osztályai azok, melyek már nem a próbálgatásnak, nemcsak a gyüjtésnek, hanem főleg az önálló alkotó munkának korszaka. Az önállóságot már az iskolában kell megkezdeni és apródonként begyakorolni, amire bőséges alkalmat nyújt egymáshoz és az élethez való öntudatos viszonyítások révén a tanulmá-

nyok köre. Régi s már elmérgesedett vita: vajjon az iskolában az életnek tanulunk-e? Az élet — mondja szerzőnk — a maga nagy egyetemességében oly szuverén úr, hogy bármit tanuljunk is, nem lehet nem neki tanulni: minden tanulmányunknak megvan a maga nemesebb értelemben vett, sőt gyakran a szó szorosabb értelmében vett gyakorlati értéke és haszna is. A különböző tantárgyak az életnek különböző oldalait mutatják be; egyetlen lecke a tárgyak látszólagos sokféleségében: maga az élet.

Munkarendekkel, tervezetekkel, vezérfonalakkal azonban nem lehet a diáklélek nyomorúságain segíteni. *Diáklelkületre* van szükség, *szeretni* kell tanulni; ezt nem pótolhatják sem mnemotechnikai fogások, sem a „kis dolgozatíró a mellényzsebben". A jó diáknak nem kirándulóhelye az iskola, hanem állandó tanyája; az az ő háza, az az ő vára.

Az így megrajzolt kereteket Karácsony sok termékeny gondolattal, értékes megfigyeléssel és szemléletes példával eleveníti meg; felfogásának eredetisége nem egy problémára vet meglepően éles világot. Vannak vitatható tételei, itt-ott erősebben színezett részletei, melyek a reformáló buzgalom számlájára írhatók; mondanivalói azonban a diáklélekneknek, a diákgondolkodásnak oly kitűnő ismeretéről (s egyszersmind mélyéges szeretetéről is) tesznek tanubizonyságot, hogy könyvét tanárvilágunknak és pedagógusainknak megkülönböztetett figyelmébe ajánlhatjuk.

Hajdu János.

A magyar matematikai irodalom bibliográfiája 1901—1925. Összeállította: **Gáspár Ilona dr.** (Országos Könyvforgalmi és Bibliográfiai Központ. B sorozat 4. szám.) Bp. 1930. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda.

Ez év elején látott napvilágot ez a 86 lap terjedelmű kis füzet, mint a magyar tudományos irodalom bibliográfiájának negyedik kötete. Felöleli az 1901-től 1925-ig magyar nyelven — és eltérőleg a többi kötetektől — magyar szerzők tollából idegen nyelven megjelent matematikai tárgyú munkákat. Nagyon indokolt volt a külföldön megjelent szakközlemények fölvétele, mert — amint a szerző megjegyzi — ez az anyagnak körülbelül a felét teszi ki s hozzátehetjük: az értékesebb és a tudományos kutatás szempontjából jelentősebb felét. A magyar szerzők műveinek ilyen nagyarányú idegennyelvű közlésére okul a szerző a matematika általános, nemzetközi jellege mellett az aránylag szűkebb magyar matematikai publicitást hozza föl. Meg kell jegyeznem, hogy ez az utóbbi inkább csak okozata az első oknak; ha nem lett volna meg az idegennyelvű közlésre a lehetőség, akkor megteremtették volna azt a magyar matematikusok itthon. Ez a tény bizonyára kárára van nemzeti irodalmunknak, de sokkal nagyobb e kárnál az a haszon, melyet az idegennyelvű közlés a magyar tudománynak külföldön való megbecsülése terén elért.

Az adatok megszerzéséhez a szerző 78 folyóiratot, 1556 kötetet nézett át. A szakok szerinti felosztást a *Jahrbuch über die Fortschritte der Mathematik* című folyóirat szakbeosztásának mintája alapján készítette. E szerint a következő fejezetek szerepelnek: I. Történelem, filozófia, pedagógia. II. Folyóiratok

és gyüjteményes művek. III. Számelmélet és algebra. IV. Halmazelmélet. V. Analízis. VI. Geometria. VII. Kereskedelmi számtan és végül egy külön VIII. fejezetben vannak az iskolai tankönyvek összeállítva. A közleményeknek az egyes fejezetekbe való besorolása ellen helyenkint lehetne kifogást emelni, sőt vannak címek, melyek egyáltalában nem tartoztak volna ebbe a füzetbe; az ilyen apró hibák azonban a dolog természete szerint is és ilyen nagy anyag feldolgozásában elkerülhetetlenek. Az idegennyelvű címekben sok a sajtóhiba, a német fordítás nem mindig fedi teljesen az eredeti magyar címet.

Mindez azonban semmit sem von le az összeállító érdeméből, melyet e füzet szerkesztésével magának kivívott. A legnagyobb elismeréssel kell adóznunk szorgalmának és lelkiismeretességének, mellyel az anyag földolgozását végezte. Valóban hézagpótló műve a kutató matematikusnak felbecsülhetetlen szolgálatot fog tenni. Köszönet illeti Pasteiner Iványt is, aki az egész bibliográfia kiadását lehetővé tette.

De nemcsak a matematikusnak lesz hasznára ez a füzet. Nemzeti szempontból is nagy a jelentősége, mert tanusítja, hogy a matematikai tudományok művelésében népességi arányunk szerint semmit sem maradtunk el a nagy nyugati nemzetek mögött. Üdvözölnünk kell ezt a kis füzetet, mint kultúránk és tudományos törekvéseink bizonyságát.

Veress Pál.

Edwin Hoernle: Grundfragen der proletarischen Erziehung. A berlini Jugend-internationale kiadása, 1929. (212 lap.)

Aki hivatásában kötelességszerűen alaposan óhajt eligazodni, annak az illető tárgykör minden vonatkozásáról, fejleményéről, sőt szélsőséges kinövéseiről is tudomást kell vennie; már csak azért is, hogy saját álláspontját felülvizsgálja s ehhez képest megszilárdítsa. Ugyanez áll a nevelőre, pedagógusra. Ez az észszerű elgondolás vezet minket, amikor ezúttal olyan munkát ismertetünk, amelynek már puszta címe a jámbor olvasót első tekintetre megfélemlíthetné. Nem, hanem inkább nézzünk szemébe a kísértetnek, vizsgáljuk meg mibenlétét, mutassuk ki igazi belső rugóit, leplezzük le szerves ellenmondásait, amelyek alapján azután jogosultsága megdől, félelmetes volta elhalványul.

Legyünk eleve tisztában azzal, hogy itt egy megalkuvást nem ismerő, a végsőig elszánt harcias írással van dolgunk, amely minden meglevővel szemben a tagadás álláspontjára helyezkedik és a nevelés terén is a minden ízében forradalmi átalakulástól várja az üdvösséget. Erről már a felszínes lapozgatás is meggyőz, amikor lépten-nyomon találkozunk Owen Róbert,[1] Marx és Lenin nevével és műveikből merített idézetekkel. Ez a kíméletlen, harcias szellem a stílusban is megnyilatkozik ilyen erős kitételek alakjában: *bürgerliche Erziehungslüge* (11.), *reformistische Klugscheißer* (190.), *Weisheit mit viel Bauchgrimmen* (197.), *feige Umschreibung für das Wort Klassenherr-*

[1] Owen Róbert (1771—1858) angol szocialista, a szövetkezeti mozgalom atyja, az utopisztikus szocializmus első képviselője.

schaft (206.), *Otto Rühle und Max Adler können sich beide an denselben Baum hängen* (207.) s így tovább.

De térjünk immár a tárgyunkra s nézzük, mit ért szerzőnk és vele a kommunista párt *nevelésen.* „A forradalmi, proletár pedagógia, éppúgy, mint a tudományos marxizmus a szociológia és politika terén, megfordítottja a fejlett polgári nevelési elméletnek, amelynek módszereit ugyan átveszi, de a proletár osztályharc különleges feltételeinek és formáinak megfelelően átalakít és a proletár osztálycéloknak alárendel." (128.) „A nevelés az a szerszám, amellyel a küzdő osztályok az ifjúság uralmáért és vezetéséért s ezzel a fennálló termelési viszonyok fenntartásáért és jövőjéért és az ezen alapuló osztályállam körül folytatott harcukat megvívják." (204.) Végül a könyv utolsó mondata, „Nevelés számunkra a fejek forradalmát jelenti a társadalmi forradalom szolgálatában." (209.) Ezt kiegészíti Leninnek 1918-i nyilatkozata, amelynek értelmében „az ő iskolájuk is *osztály*-iskola, amely azonban kizárólag a munkálkodó néprétegek érdekeit szolgálja" (12.), amit szerzőnk még nyomatékosabban imígy fejez ki: „A nevelés új elvei és intézményei, az új nevelők és tanulók, amelyekre és akikre a szocialisztikus társadalomnak szüksége van, csakis a proletár osztályharc légkörében, csakis a szocializmusért küzdő munkástömegek körében, csakis az iskola és a tömegmegmozdulások legszorosabb kapcsolata folytán keletkezhetnek." (10.) Álljon itt végül a kommunistáknak következő vallomása: „Minden kétértelműséget kizáróan kijelentjük, hogy az osztálytársadalmon belül a mai napig a nevelés sem a »kultúrát«, sem az »emberiességet«, sem pedig »a társadalmi emelkedést« nem szolgálta, hanem röviden és nyersen szólva, osztálynevelés, amelyet az uralkodó osztály azzal a céllal folytat, hogy a munkástömegeket szolgai engedelmességben tartsa, a fennálló termelési viszonyokat megóvja, illetőleg a birtokos osztály érdekében tovább kiépítse." (6—7.) Álláspontjuknak megalkuvást nem ismerő, intranzigens okát mi sem jellemzi jobban, mint az, hogy szerzőnk az osztrák szocialisták radikális követeléseit is „üres fecsegésnek" minősíti, mert nem hajlandók magukat a gyermekeket a proletár osztályharcra szervezni (l. az *Austromarxistische Schulreformer* c. fejezetet, 189. l. f.).

Ezek az idézetek és adatok, úgy véljük, elegendők egyrészt az olvasó tájékoztatására, másrészt arra, hogy a burkolt szándékkal és annak megvalósítása esetében a belőle származó veszedelmekkel megismertessenek. Mert mi a mai helyzet? A minden ízében halálra ítélt mai „kapitalista", illetőleg „polgári" iskola egyformán áll mindenkinek rendelkezésére, szegénynek, gazdagnak egyaránt; sőt amazok érdekében folyton új meg új lehetőségeket teremt, áldozatokat hoz. Bizonyság rá az alsó és legalsó sorból a társadalom legfelsőbb rétegeiben, a hivatalbeli állások legmagasabb polcára emelkedettek állandóan növekvő száma. Ezzel szemben mi történnék, ha a kommunisták pedagógiai (?) reformja, remélhetőleg utópiája valóra válnék? Erre nézve már a gyászos emlékű proletárdiktatúra idejében kaptunk keserű ízelítőt. Tételük, amely az egész köteten végigvonul: „Minden rossz, ami van" és a legkiválóbb szellemeknek évszázados küzdelmei az embernevelés tökélete-

sítése érdekében nemcsak meddők maradtak, hanem merőben károsak. A hírhedt „Minden a miénk" analógiájára az ő pedagógiai hitvallásuk a proletárság boldogításában és boldogulásában merül ki a „kapitalisták", értsd a polgárság rovására.

Hogy tárgyilagosságunkat e szélsőséges írással szemben is beigazoljuk, elfogulatlanul megállapítjuk, hogy a szerzőnek egynémely tekintetben igaza van. Így pl. az *Eltern als Erzieher* (69—76. l.) című fejezetben helyesen utal arra, hogy a szülők híján vannak a nevelésre szükséges elemeknek és lehetőségeknek, mert „a pedagógia ma tudomány, amelyet meg kell tanulni és tudományos módszerekkel alkalmazni." Ámde ez nem csupán a proletárcsaládra áll, hanem a polgárira is, mert „a környezet erősebb a szülőknél" tétel mindkettőre érvényes. A meleg otthon *(trautes Heim)* ma már ritkaságszámba megy, az anyák javarésze egész nap munkával van elfoglalva, a gyermekmunkások száma ijesztő mértékben nő. Itt azonban hirtelen nagyot kanyarodik szerzőnk, amikor azt állítja, hogy a család még kellő előfeltételek és kedvező viszonyok mellett sem képes megfelelő osztályharcosokat nevelni, a munkástömegeket felszabadítani s erre a gazdasági és politikai küzdelemre csupán a kommunista párt, mint olyan, hivatott. Tanulságos az a körülmény is, hogy szerzőnk szélsőséges tagadó szelleme ellenére a „polgári pedagógia" egynémely intézményének létjogosultságát nem tagadja, sőt annak tárházából kölcsönzi fegyvereit. Így pl. a cserkészekről szólva (112. l. f.), amelynek módszereit a hagyományos polgári pedagógiával szemben „forradalmiaknak" minősíti, mert a gyermek tanulmányozásán és lélektanán alapszanak, mégis az intézmény, a *„weiße Pfadfinder"* (fehér cserkészek) proletárellenes irányzatát az általuk szervezett *„rote Jungpioniere"* (vörös ifjú úttörök) intézményével látja ellensúlyozottnak. Külön fejezetben szól a gyermeklapokról és mellékletekről, a színházról és moziról s a gyermektömegek e szervezetlen befolyásolási eszközeit természetesen szintén a proletár-kommunista eszmék szolgálatába óhajtja állítani.

Mindent összefoglalva, megállapíthatjuk, hogy Hoernle könyve mély bepillantást enged a kommunisták pedagógiai (?) törekvéseibe, de ezeknek meg- és felismerése a józan s elfogulatlan olvasók táborából nem lesz képes új híveket szerezni, hanem ellenkezőleg, még jobban meg fogja őket szilárdítani abban a hitben, hogy a gyermek- és embernevelésben *nem* a gyűlöletet és a gyűlölködésre való féktelen izgatást, hanem a kölcsönös megértést és a *szeretetet* illeti meg az elsőség. Ne mérget, hanem balzsamot csepegtessünk a fiatal lelkekbe!

kf.

L. Helmer—H. Kaindlstorfer: Neue Beiträge zur Methodik des erkundlichen Unterrichts. (8-r., 330 l.) Franz Deuticke kiadása. Wien und Leipzig. 1929.

Az osztrák geografus tanárnemzedék a bécsi egyetemen évek hosszú sora óta *Becker Antal* lektortól nyeri a földrajztanítás módszertanába való bevezetést. A mester születésének hatvanadik évfordulója alkalmából a hálás tanít-

ványok a címben jelzett kötettel siettek a jubileumra. Nem rendszeres módszertan. Hisz arra talán nem is lett volna szükség, mert azt *Becker* már jóval a világháború előtt megírta úgy, hogy főbb megállapításai ma is érvényben vannak. E helyett a tanítványok az azóta időszerűvé, mintegy divattá vált kérdéseket vették tárgyalás alá és ebből fonták az emlékezés koszorúját. Kérdés már most, hogy a mai földrajztanításnak melyek a divatos, időszerű kérdései. Az egyik a pszichológiának egyre nagyobb térfoglalása. Eddig is megvolt, de nem ilyen mértékben. A kötet munkatársai közül *Simonic* és *Zeman* dolgozata mozog ezen a téren. Az előbbi a földajztanár lelki portréját igyekszik megrajzolni az újabban divattá vált típus-módszer segítségével. A honismertetés fontosságát és gyakorlati alkalmazását már a mester is kidolgozta gyakran forgatott módszertanában. Ehhez szolgáltat adatokat *Weyrich*, amikor tanulmány tárgyává teszi a honismertetésnek az osztrák iskolákban való térfoglalását és fokozatos érvényrejutását. Honi területen mozog *Feichtinger* Frida dolgozata is. Azt vizsgálja, hogy a földrajztanítás keretébe hogyan és milyen irodalom vonható be. Erősen osztrák, azaz helyi színezetű *Bodo* és *Fadrusz* dolgozata is. Az első a gazdaságföldrajzi, az utóbbi pedig a politikai földrajzi tételek és eszmék megvalósításának, érvényesítésének lehetőségét kutatja a jelenlegi tanügyi keretek között. Szintén honi vonatkozású *Helmer* fejtegetése a kirándulásokról. Tele van szebbnél-szebb példákkal és valósággal kánonját adja ennek a kérdésnek a bécsi iskolák számára. Míg az eddig említett dolgozatok túlnyomóan és elsősorban az osztrák kollégákat érdeklik, addig *Kaindlstorfer*, *Hympan*, továbbá *Lettmayer* dolgozata annyira általános jellegű és időszerű, hogy a kis Ausztrián kívül állókat is érdekli s méltán. Az első azt kutatja, hogy az iskolai atlasz és a topográfiai térkép hogyan egészíthetik ki egymást kölcsönösen az oktatásban. Fejtegetéseinek eredménye, hogy mivel a topográfiai térképek anyagban gazdagabbak az atlasznál, a finomabb részletek kidolgozása alkalmával feltétlenül reájuk kell támaszkodni. *Hympan* a képnek és különféle fajainak az oktatásban való felhasználhatóságáról elmélkedik. Alapos dolgozata kiterjed még az első pillanatban távol állónak látszó kérdésekre is, mint például, hogy be lehet-e vonni munkánkba a plakátot mint segédeszközt. Különösen ügyes a kéziképek csoportosítása. *Lettmayer* az egyik legnyüzsgőbb darázsfészekbe, a filmkérdésbe nyúl. Teljesen tárgyilagosan ismerteti a pro és kontra véleményeket, majd keresi azt az alapot, amelynek segítségével a geográfiai filmeket osztályozni lehetne, végül kutatja, hogy az eddigi segédeszközökkel milyen kapcsolatba hozható és miképen illeszthető be további munkánkba. Fejtegetése az ezt tárgyaló irodalomban a legalaposabbak közé tartozik. Higgadt megállapításait minden geografus-pedagógus elfogadhatja. A kötet gazdag tartalmát néhány kép is díszíti. Mintául akarnak szolgálni arra, hogy a földrajztanár miképen járulhat hozzá valamely vidék tudományos feldolgozásához. *Becker* eszméit általánosan használt módszertanából a magyar geografusok is eléggé ismerik és ezért a jubileum alkalmával mi is csatlakozhatunk hűséges tanítványaihoz.

Karl János.

O. Muris: Der erdkundliche Unterricht in den europäischen Ländern außer Deutschland. Justus Perthes kiadása, Gotha, 1930. (8-r., 133 l.)

Az immár fogalommá vált Geographentagokon egyre gyakrabban szerepelnek didaktikai és kultúrpolitikai kérdések. S ezen cseppet sem lepődhetünk meg, ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy a világháború óta Európának úgyszólván valamennyi nemzete elismerte azt, hogy a honi nyelv és történelem mellett az újkori földrajz szintén nemzeti tárgy. Akkora tartalmi és módszertani változáson ment át, hogy nevelő értéke a korábbi időkhöz hasonlítva egészen megváltozott. Az utolsó, 1929. évi Geographentag felismerve ezt a megváltozott helyzetet és kellőleg mérlegelve a következményeket, vizsgálódás alá vette azt a kérdést, hogy Európa országaiban Németországon kívül az egyes államok iskoláiban mit tanítanak a földrajzból és heti hány órában. A munka nem volt könnyű. Először azért nem, mert közel harminc államból kellett adatokat beszerezni, másodszor meg az egyes államok iskolaszervezete annyira különböző, hogy azokat valami úton-módon összeegyeztetni és így az áttekintést lehetővé tenni igazán bajos. Az adatok legnagyobb részét a követségek útján gyüjtötte össze a szerző. Kár, hogy egyes helyeken csak a középiskolákról kapunk adatokat s így az elemi oktatásba csak itt-ott pillanthatunk be. A közölt adatok azonban a földrajz-pedagógus számára így is valóságos kincsesbánya értékűek. Az eredmények kétszeresen értékesek akkor, ha összehasonlítjuk a honi állapottal. Ekkor megtudjuk, hogy a középiskolák alsó tagozatán nálunk a földrajz, óraszámát és az elvégzendő anyagot tekintve, kellően van képviselve. Más a helyzet azonban a felsőbb tagozaton. Szomszédaink, különösen a szerbek és a románok nagyobb teret engednek tárgyunknak. Az egyes nemzetek földrajzoktatását ismertetni hosszas volna. A munkát azonban feltétlenül át kell tanulmányoznia annak, aki egy esetleges tantervrevízió esetén a földrajz új helyzetét, anyagbeosztását és heti óraszámát akarja megállapítani. A hazánkra vonatkozó adatok némi helyesbítésre szorulnak. Nevezetesen az adatok beküldése idején már törvénybe volt iktatva a négyosztályú polgári iskola; könyvünk adatszolgáltatója még hatosztályút emleget. Hasonlóan már, illetőleg még háromosztályú volt a polgári iskolai tanárképző. A könyv mint kétévfolyamos főiskolát ismerteti meg helytelenül a külfölddel.

Karl János.

Új magyar könyvek és füzetek.

Prof. Dr. Julius Kornis: Ungarns Unterrichtswesen seit dem Weltkriege. Leipzig, 1930. Quelle & Meyer. (N. 8-r., XII + 260 l.)

Barcsai Károly: A földrajz tanítása. (Népiskolai Módszertani Közlemények. VI.) Győr, 1930. V. Szabó és Uzsaly ny. (N. 8-r., 24 l.)

Berwaldszky Kálmán és Tscheik Ernő: A rajzoktatás vezérkönyve. (Népiskolai Egységes Vezérkönyvek. Szerkesztik *Körösi Henrik* és *Quint József*. 7.) Bp. [1930.] Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 176 l.)

Pedagógiai szemináriumok. A magyar nyelv tárgyköre. Sajtó alá rendezték **Kehrer Károly** és **Krehnyay Béla.** I. kötet. Bp., 1930. Hollósy János könyvny. (8-r., 336 l.)

Dr. Olay Ferenc: A magyar művelődés kálváriája az elszakított területeken 1918—1928. Előszóval ellátta *Gróf Apponyi Albert.* (A magyar kultúra válságos évei 1918—1927 második, átdolgozott és bővített kiadása.) Bp., 1930. A Magyar Nemzeti Szövetség kiadása. (N. 8-r., 464 l.) Ára 12 P.

François d'Olay: Les frontiéres de la Hongrie démembrée. (Extrait de la Revue de Hongrie du 15 juillet—15 août 1930.) Bp., 1930. Athenaeum. (N. 8-r., 32 l.)

VEGYES.

Néhány szó az ú. n. munkaiskolákról. *H. Cedreblom* ily című cikkében (Pedagogisk Tidskrift, 65. évf.) a Stockholmban nagy népszerűségnek örvendő munkaiskolák didaktikai módszerét kritizálja. A munkaiskolák által rendezett kiállításon bemutatott s az iskola növendékei által szerkesztett ú. n. munkakönyvekhez néhány figyelemreméltó reflexiót fűz. A kiállításon szerepelt körülbelül 100 drb. könyv. Tárgykör szerint legnagyobbrészt számtani és fizikai tartalmú, de volt történelem, földrajz és olvasókönyv is. A könyvek jó része tartalmánál fogva egyáltalában nem sorolható a szokásos tankönyvek közé. Volt például levelezőlapgyüjtemény magyarázó szöveggel ellátva. Egy növendék egy 82 lapra terjedő könyvben roppant mennyiségű autót, motort és aeroplánt ábrázoló képet gyüjtött össze. Általában kedvelik az újságból kivágott illusztrációkat, melyeket szintén magyarázó szöveggel látnak el. Volt olyan könyv is, melyet a növendékek maguk illusztráltak s ezekre vonatkozólag megjegyzi a cikkíró, hogy sajnálatosan nélkülözik a magyarázó szöveget. Kétségtelen, hogy a gyerekek derekas munkát fejtettek ki a könyvek összeállítása dolgában, de nagy kérdés, hogy az elért eredmény arányban áll-e az idővel, melyet ráfordítottak. Ennél nagyobb hiba az, hogy a könyvek szövegében mind tárgyi, mind helyesírási és stiláris tekintetben a legdurvább hibák találhatók tömegesen. Például 159 lapnyi szövegben 565 helyesírási és 200 más íráshibát számlált össze. A munkaiskolák tanítóinak álláspontját, mely szerint a gyermek munkáját csak elismerésben szabad részesíteni s önérzetét a helyesírási hibák kijavításával megingatni nem kívánják, teljesen elhibázottnak tartja. Szerinte ez az eljárás felületességre vezet. Ami a sokat dícsért önállóságot illeti, a cikk írója azt látja, hogy ezek a dolgozatok tulajdonképen más könyvekből való felületes másolások s az önállóságot semmivel sem fejlesztik jobban, mint a sokat támadott régimódi írásbeli feladatok. Mindezekből arra a megállapításra jut, hogy a munkaiskola további magasabb képzés alapjául nem szolgálhat. *Ambrus Ilona.*

Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest VIII, Múzeum-körút 6. sz. — (Dr. Czakó Elemér.)

AZ ESZMÉNYEK SZEREPE A NEVELÉSBEN.*

Ha akár a legközönségesebb emberi életet nézzük is, ott is mihamar megláthatjuk a tökéletesedésre való törekvést, ott is hamarosan szemünkbe ötlik az a mintegy öröktől fogva bennünk élő igazság: hogy valójában minden emberi élet, még a legjelentéktelenebb és legközönségesebb emberi élet is a tökéletesedés irányába, előre és felfelé vágyakozik.

A porba sujtott, földig megalázott ember is előre és felfelé vágyik. A porba sujtott, földig megalázott ember is a mélységből a magasságba kívánkozik. Minden bizonnyal igazság foglaltatik abban a gyakran hangoztatott mondásban, hogy az éhes embernek és a rabnak van életprogrammja és életcélja; az éhség és a rabság minden okoskodásnál erőteljesebben, határozottabban megformálja az élet és a törekvés célját. A porbasujtottságnak s a megalázottságnak is van motorikus ereje — és a mélység is vonzza a magasságot.

Általában teljes öntudatossággal és imponáló erőteljességgel *előre* és *felfelé:* a magasságba vágyik és törekszik is minden öntudatos ember ezen a világon.

Ez a hovatovább mind tudatosabbá és öntudatossabbá váló és ez a minden akadályokat leküzdő törekvés lényünk kibontakozásában, erőink kifejlésében s általában minden energiánknak a lehető legmagasabb hatványra emelésében jelentkezik. Ezt a kibontakozást, ezt a kifejlést, ezt a hatványra emelést tekinthetjük a dynamis állapotából az energeia állapotába való felmelkedésnek.

Valószínűnek tartjuk, hogy ilyen kibontakozási, ilyen kifejlési tendencia nyilvánul meg az egész mindenségben. És ilyen kibontakozási, ilyen kifejlési tendencia megvalósulásának tekinthetjük minden ember életét is, a gyermeknek emberré való fejlődését is.

Bizonyára sok igazság foglaltatik a fejlődés filozófiai gondolatában. Még azt is elismerjük, hogy a Spencer-féle formulázása a fejlődés nagy gondolatának zseniális meglátásról tesz bizonyságot: a jelenségek legkülönbözőbb csoportjaiban és halmazataiban meglát és megállapít bizonyos, a külsőre vonatkozó általános keretet. De nem hisszük, hogy az anyag integratiója és a mozgás dissipatiója olyan varázsformula volna, ami

* Az 1930 március 15-i felolvasó ülésen tartott székfoglaló előadás.

lényegben megoldaná a világprocesszus sok-sok problémáját. Azt hisszük, hogy a fejlődést legjobban és legnagyobb eredménnyel önmagunkon és itt is különösképen belső életünkön tanulmányozhatjuk. Itt pediglen azt látjuk: *igazi fejlődés csak ott van, ahol intellektuális és etikai fejlődés van.* És fizikai létünk maga és testiségünk is csak annyiban létjogosult és csak annyiban lehet egész fizikai létünknek és fejlődésének is értelme és célja, amennyiben az intellektuális és az etikai fejlődést szolgálja.

Az intellektuális és az etikai fejlődés valóban nem a külsőre, hanem a belsőre vonatkozik s éppen azért ez a fejlődés értelmet, jelentést és értéket felfedő folyamat. Ez a szellem fejlődése. Ezt ismerhetjük meg önmagunkból s ezt tételezzük fel mindenekben, az egész univerzumban is.

Úgy látszik, a szellemnek különösképen éppen az a lényege, hogy állandóan, szünet nélkül előre és felfelé tör, hogy szünetet nem ismerve, állandóan tökéletesebb létre törekszik úgy, mint a Leibniz monasai, „a világegyetemnek ez elpusztíthatatlan élő tükrei", amiknek örök vágyódásában, — *a tendance d'une perception à l'autre-ben* —, hűen visszatükröződik talán éppen az egész mindenségnek örök tendenciája; és *minden bizonnyal: valóban*, minden kétséget kizáróan, *hűen visszatükröződik az emberi lélek, az örök emberi lélek örök vágyódása és örök törekvése is.*

Örök vágyódás és örök törekvés van mibennünk, de ez az örök vágyódás és örök törekvés nem a földön csúszik — és semmiesetre sem csak az éhes ember és a börtönbe zárt ember vágyódása és törekvése. Az emberben levő, a mindnyájunk előtt önmagunkból jól ismert ez az örök vágyódás az, amit az Absolutum felé való tendálásnak mondhatnánk, amely jelenséggel mindenütt és minden időben találkozunk, ha akár a megismerés, akár a cselekvés és alkotás terén véges emberi erőkkel a végtelen felé törünk. És minden emberi élet tekinthető is olyan kísérletnek és olyan feladatnak, amelynek lényegét és legkomolyabb tartalmát éppen ez a végtelen felé való tendálás alkotja. A művészetek, a tudományok, a vallás és a filozófia tekinthetők ez örök vágyakozás és örök törekvés eredményeinek. De nemcsak kiválóságok és kiváltságosak vehetnek és vesznek tényleg részt ebben a fennkölt ideáloktól vezetett nagyszerű életben. Mindenki résztvehet és mindenkinek részt is kell vennie az ember történeti és kulturális életében és különösen mindenkinek részt kell vennie az etikai életben, amely élet minden emelkedett felfogás és minden fennköltebb hit szerint a legrövidebb úton, valójában az ember részére az egyedül járható úton, visz el bennünket az Absolutum közvetlen közelségébe. És ha valahol, úgy ezen a téren: az etikai élet terén érezzük, hogy *kötelességünk ez a haladás a végtelen felé.*

Mindnyájan elvitathatatlan kötelességünknek érezzük és tudjuk: erkölcsi ideáljainknak akár minden erőink végső meg-

feszítésével való megvalósítását. Valamennyien, bármily kis és bármily jelentéktelen emberek legyünk is egyébként, érezzük és tudjuk, hogy az a kötelességünk, hogy a legszebb, legnagyobb és legértékesebb dolgot cselekedjük, hogy képletesen fejezzem ki magam: mindnyájan mintegy öröktől fogva bennünk élő nagy vágyódástól hajtva, érezzük és tudjuk, hogy egyéniségünket istenszoborrá kell csiszolnunk.

S ha önmagunk belsejébe tekintünk s ha számot adunk önmagunknak lényünk legtitkosabb vágyakozásairól és törekvéseinkről — amik igazában a végtelenbe és határozatlanba, az ἄπειρον és az ἀόριστον-ba vesznek el — s ha csak egészen felületes pillantást vetünk az emberi lélek grandiózus projekciójára, a kultúrára, ami az ember léte és működése nélkül nem valósulhatott volna meg a világon, mert úgy látszik, a természet erői az ember nélkül nem elégségesek arra, hogy a kultúrát életre hívják, — akkor egészen sajátságos kép tárul elénk. A kultúrának fejlődése szintén a végtelenbe és határozatlanba vész el. Ha a szellemet s annak alkotását, a kultúrát szembeállítjuk, — amint ezt szokták is tenni, — magával a természettel, — akkor, akkor igenis igazat kell adnunk Wundt Vilmos ama tanításának, hogy a szellemi élet terén — a fizikai világból ismert energia fennmaradása elvével szemben — egy másik, ettől lényegben eltérő elv érvényes: a szellemi energia növekvésének elve.

A tökéletesedés a szellemi élet terén nem az elemek kombinációjában, variációjában és permutációjában, hanem a lét gazdagabbá válásában és különbbé levésében áll.

Ezt a gondolatot szemléltető módon elibünk állítja Bergson is az *évolution créatrice* fogalmában, ahol a tökéletesedés mint valódi teremtés jelentkezik.

Az ember nem tud és semmiképen sem akar lemondani a tökéletesedésről — s ha a tökéletesedésnek minden lehetőségétől meg volna fosztva, úgy legalább gyermekeiben óhajt előre, felfelé, a tökéletesedés útjára jutni.

Ezt jól tudja mindenki. Még az önző, szívtelen ember is rendszerint önzetlenné és önfeláldozóvá válik, ha gyermekéről van szó. A gyermek lényünk folytatását jelenti, a gyermek a földi halhatatlanság hordozója. Gyermekünket különbnek, tökéletesebbnek és boldogabbnak is szeretnők tudni, mint amilyenek mi vagyunk. A gyermeket és minden megújuló generációt valóban olyan csodálatos kísérletnek tekinthetni, amelyben a vita nuova hatalmas erőkifejtéssel az igazi fejlődésre, az igazi, azaz különösen szellemi és erkölcsi tökéletesedésre tör. És ugyanígy van a nemzetek életében is. Az egyes ember talán rezignálhat, talán egy egész generáció is rezignálhat, de a nemzet élni akar s mert örökéletűnek tudja magát, sem nem tud, sem nem akar rezignálni.

Az ember társadalmi lény és egyszersmind történeti lény is. Tagja egyszersmind a földi halhatatlanságnak, a nemzet-

nek és az emberiségnek is. Ezekben a viszonylataiban eltörpül az ember egyénisége, hogy helyet adjon a nemzet és az emberiség életének. Az emberi élet állandóan gyártja a bölcsőket és állandóan ácsolja a koporsókat, ami szükségessé teszi a folyton megújuló generációnak beállítását a nemzet életébe. És hogy ez a folyton megújuló s mindent elölről kezdő generáció ne legyen kerékkötője az emberiség életének, természetszerű szükségként jelentkezik a nevelés, ami előkészíti a következő generációt arra, hogy az előzőt felválthassa, pótolhassa, sőt nemcsak felváltsa és pótolja, hanem túl is szárnyalja. Ekképen valósítaná meg az emberiség a minden dolgokban feltételezett s a szellem életében különösképen szemünkbe ötlő fejlődést és tökéletesedést. Úgyhogy e szerint a felfogás szerint: *a nevelés a mindenségben mindenütt megnyilatkozó fejlődésnek, tökéletesedésnek egyik szükségszerű, majdnem azt mondhatni: kozmikus eszköze.*

Minden gyermekkel elölről kezdődik az emberi élet. Új szellemi élet kezdődik minden egyes gyermekkel. Úgy gondoljuk általában, hogy minden gyermekkel egy tiszta, salakmentes élet kezdődik elölről. A gyermeket — minden idők és minden népek felfogása szerint — féltő gond illeti meg. Honnan ered ez a felfogás? Miért a gyermek, miért minden gyermek dédelgetése? Bizonyára azért is, mert a gyermek nemcsak új élet kezdetét jelenti, de jelenti egyúttal az emberi élet természetes emelkedésének lehetőségét — és jelenti egyszersmind az ismert világ legelőkelőbb részének, a tudatosság fejlődésének lehetőségét, — jelenti az intellektuális és az etikai fejlődésnek lehetőségét.

Szóról-szóra igaz az, amit Nietzsche mond a gyermekről: „Unschuld ist das Kind und Vergessen, ein Neubeginnen, ein Spiel, ein aus sich rollendes Rad, eine erste Bewegung, ein heiliges Ja-sagen".

És igaz az is, hogy a gyermek az emberiség szépségének tavasza: „Giovinezza, giovinezza primavera di bellezza." — A tavasz a természetben is és az életben is a legszebb és legtöbb reményekre jogosító s ezért legtöbbet érő évszak is, ami megérdemli minden más évszaktól, hogy elhalmozza minden jóval, különösen pedig szeretetteljes jóindulatból fakadó bölcs tanáccsal arra a nagy és nehéz útra, ahol mindnyájan nem egyszer, meglepve a nagy „világfélelemtől", kétségbeesésünkben szivettépő zokogásba törünk ki — és Odysseus-szal felsóhajtunk:

„Jaj, mi leszen vélem, mi baj ér még végzetül engem."[1]

A tavasz szép évszak, a tavaszt mindnyájan szeretjük s mivel szeretjük, mindnyájan még szebbnek és még értékesebbnek látjuk, de a tavasznak tényleg nem hódolhatnak a többi évszakok. Ez a többi évszakok hódolása a tavasz előtt talán

[1] Kemenes (Kempf) József fordítása.

művésznek való téma volna, de a természet világában nem valósítható meg, — az ember-világ azonban majdnem szószerinti értelemben is megvalósítja a többi évszakok hódolását a tavasz előtt, mert minden rendű és minden rangú ember minden korból szeretetteljes dédelgetéssel veszi körül a gyermeket — és amiben csak lehet és teheti, segítségére is siet neki. A tehetetlen gyermekben az emberi élet nagy misztériuma jelenik meg szemünk előtt s valahogyan az a kegyeletes érzés vesz erőt rajtunk e misztérium megjelenésekor, hogy mindnyájunk érdekében cselekszünk akkor, amikor segítségére vagyunk a gyermeknek s valahogyan mindnyájan kötelezettnek érezzük magunkat arra, hogy a gyermeknek, ennek a valódi vita nuovának, a tőlünk telhető legjavát adjuk mindannak, amiről csak azt hihetjük, hogy az javára szolgálhat neki.

A nemzet hasonlatos a nagy természethez, ahol a tél után, a természet rendje szerint, tavasz következik. A nemzet örök tavasza az állandóan megújuló fiatalsága. Ez az örök fiatalság nemcsak a nemzet halhatatlanságának, de a nemzet előre- és felfeléhaladásának is biztosítéka.

A nemzet örök szent tavasza a nemzet fiatalsága. Ez a szent tavasz szükség esetén a legnagyobb áldozatra, a ver sacrum emberileg elképzelhető legnagyobb áldozatára is képes és ezt az áldozatot el is fogadja minden nemzet. Már azért is az emberi lét szent tavasza, a fiatalság, nemcsak szeretetteljes dédelgetésünkre érdemes, de igenis joggal megkövetelheti tőlünk azt a nem is oly nagy áldozatot, amit amúgy is lényünk belsejéből fakadó legnagyobb készséggel és örömmel hozunk meg, hogy mindnyájunknak: nemzetünknek, de meg az egész emberiségnek érdekében is feltárjuk előtte az élet helyes útjára vezérlő legmagasztosabb ideálokat.

Az élet, ha a mi emberi életünkről van szó, semmiesetre sem jelenti csak a puszta fizikai létet, de igenis minden bizonnyal szellemi létet, szellemi életet jelent.

A puszta fizikai lét és élet mindenesetre felette fontos és nagyértékű.

Az erős, egészséges ember értékét semmiesetre sem akarjuk kétségbevonni. Erősnek, egészségesnek lenni, amint Nietzsche mondta: derékszögűnek lenni testben (és lélekben) mindenesetre az emberi lét legnagyobb javai közé tartozik; — még azt is elismerjük, hogy ez előfeltétele a boldogságnak is, de azért ez még nem minden és nem is a legfőbb dolog. És sem magunkat, sem az utánunk következő generációt nem akarjuk csak éppen egészséges és erős embereknek tudni. Ezzel ugyanis sokra nem mennénk, még a köznapi élet szempontjából sem, mert a legközönségesebb életben való érvényesüléshez is szükségünk van az intellektuális és az etikai erők kifejlésére is.

Mi most nem a fizikai emberi létről beszélünk, hanem arról a létről, arról az emberi életről akarunk beszélni, amely alkalmas arra, hogy jelentést és értelmet adjon a létnek és

életnek magának. Mondjuk ki őszinte nyiltsággal a szót: az az élet, amiről szó van, az az élet, ami megérdemli az emberi jelzőt, az az élet, ami jelentést és értelmet adhat az emberi létnek, az az ember szellem-erkölcsi élete. Az ember szellem-erkölcsi élete az, ami a mi szemünkben értékkel, nagy értékkel bír, az ember szellem-erkölcsi élete az, ami igazában olyan mindenek felett való értéket képvisel, amihez hasonlítva az élet minden többi javai, de még maga az élet is csak eszköz jelentőségével bírhatnak.

Az emberi életnek méltónak kell lennie az emberhez. Az emberhez pedig csak az az élet méltó, amely élet minden ízében át van hatva az erkölcsi ideáloktól. Ezeket az ideálokat, mint a végtelennek legszélső határán lévő, talán még ezen is túl lévő transzcendens erőket tekinthetjük, amelyeknek létéről nem az anyagi világ, hanem az emberi lélek kezeskedik — s ezeknek létét bizonyítja mindaz, amit mind mostanig tett és alkotott az ember ezen a világon: tehát az ember története és az ember kultúrája. *Az ember története és az ember kultúrája a természet felett haladó olyan processzusnak és a természet fölé emelt olyan felülépítménynek tekinthető, amely processzusban és felülépítményben az embernek az ideálokra való állandó törekvése ölt testet és valósul meg.*

De magát az emberi életet is tekinthetni a felismert ideálok örök mintájára formálandó, illetőleg már tényleg formált műremeknek — és pedig nyilvánvalóan a legértékesebb műremeknek, amiben mintegy a világ lelke nyilatkozik meg s hallat olyan igazságokat, amiket nem utasíthatunk el magunktól — s amiknek igazában, akár bevalljuk, akár rosszhiszeműen tagadásba vesszük azokat, aligha valaki is kételkedhetik. Ilyen igazság az: s erről tanúskodik az emberiség története, kultúrája, szellemi élete és különösen a mindezeknek magvát tevő erkölcsi meggyőződése az embernek: — hogy *az emberi életnek méltónak kell lennie az emberhez. Az emberhez pedig csak az az élet méltó, amely élet minden ízében át és át van hatva az erkölcsi ideáloktól.*

Ezt a gondolatot Rousseau mélyen szívhezszóló szentenciájával így is kifejezhetjük: „olyan állapotban kell lelkünket megőriznünk, hogy állandóan kívánjuk, hogy létezzék Isten (akkor sohasem fogunk kételkedni benne)".

És itt nincs semmiféle bölcs mérsékletnek és okos megalkuvásnak helye. Amely élet nélkülözi az erkölcsi ideálokat, amely élet nem áll az erkölcsi ideálok szolgálatában, azt nem tekinthetni szellem-erkölcsi életnek, azt az életet nem tekinthetjük emberhez méltó életnek. Igenis, ki merjük mondani, hogy az ilyen életet nem tartjuk emberhez méltó életnek. Az erkölcsi ideálok nélkül szűkölködő életet elhibázott, torz életnek tartjuk. És itt megismétlem azt az erkölcsi axiómát kifejező igazságot, amit nem lehet elég gyakran megismételni, hogy a látható világnak legnagyobb értéke a jó, az erkölcsileg derék ember —

és hogy az erkölcsileg hitvány, a gonosz ember erkölcsileg hitvány és gonosz marad akkor is, ha eszével az eget verdesi és ha az istenség titkait fürkészi is ki — és hogyha hatalmával a világot kormányozza is. Nero császár szörnyeteg a világ trónján is — és Jézus Isten, latrok között a keresztfán is.

Az emberhez méltó élet a felemelt fővel való élet. Felemelt fővel élni pedig annyit jelent, mint minden körülmények között a felismert ideáloknak szolgálni, — ha szükséges, hát igen: akár minden poklokon keresztül is. Ne feledjük egy pillanatra se, hogy az erkölcsi élet küzdelem, talán éppen világerőkkel szemben folytatott küzdelem.

Fiat justitia, pereat mundus.

Marcus Aureliusnál, — aki Róma császári trónján is megmaradt stoikus filozófusnak, — olvassuk a következő sorokat: „Pythagoras követői hajnalban az égretekintést ajánlják, hogy egyrészt szívünkbe véssük, mennyire mindig ugyanott és ugyanúgy végzik a csillagok munkájukat, másrészt megfigyeljük rendjüket, tiszta, nyilt ragyogásukat, mert a *csillag nem kendőzi magát*".[2]

Mondanom sem kell, hogy mi nem tekintünk állandóan az égre, hanem bizony nagyon sokan, nagyon gyakran csak a köznapi, földi, nagyon is földi életet nézik, azt az életet, amely pedig kendőzi magát, s bizony igen gyakran igen sokan ebben a magát kendőző életben keresik ideáljaikat.

A köznapi élet embere azt hiszi, jól ismeri az élet titkát. Hiszen mi vagyunk a világ lelke s a világ és az élet titkát önmagunknak, akarva, nem akarva, kifecsegjük. Nem is kell nagy bölcseség ahhoz, úgy mondják, hogy az életnek, minden életnek s így a magunk életének titkát is meglássuk. Tudja is azt mindenki: csak nyitott szemmel kell tekintenünk életünkre, a mások életére, na meg a mindenki, akár az egész emberiség életére is. Mihamar megláthatjuk, hogy az egész emberiség s minden emberi élet, legyen az egyéni vagy kollektív élet, minden érzésre ébredt lét ezen a világon, tudatosan, avagy bár talán tudattalanul, *a boldogságra törekszik*. A boldogság pedig..., a köznapi ember csak tudja, hogy mi az: — öröm, gyönyör s mindennemű és mindenfajtájú édesség summája. Vagy ha nem éppen ez, de mindenesetre a jó, a hosszú és a kellemes élet.

Valahogyan ilyennek képzelik a földreszegzett szemű emberek a boldogságot. A boldogság — még emelkedettebb felfogás szerint is — az az éltető Nap, amely fényt és meleget áraszt minden életre, fényt és meleget áraszt természetesen magára az emberi életre is. Valamennyien, kik a földön élünk, boldogságkeresők vagyunk. Életünk nem is egyéb, mint keresése a boldogságnak. Úgyhogy tehát a boldogsághoz vezető útnak keresése a helyes emberi élet leélése.

[2] Huszti József fordítása.

Az emberi élet ideáljai e szerint a felfogás szerint olyan ideálok lennének, amiknek az volna nagy értékük, hogy reávilágítnának a boldogsághoz vezető útra s ilyképen reá is vezetnének erre a nagy vággyal kívánt és keresett útra.

Erről a felfogásról mondja Nietzsche, különösen a Bentham-féle boldogság maximációjára gondolván: „Das frägt und frägt und wird nicht müde: Wie erhält sich der Mensch am besten, am längsten, am angenehmsten?“ S amikor ezt mondja, nem leplezi megvetését: „Überwindet mir, ihr höheren Menschen, den Ameisenkribbelkram, das erbärmliche Behagen, das Glück der Meisten.“ Amiről itten szó van, az a közönséges embernek természetes vágya, ez a fizikai ember természetes vágya, ez annak az embernek természetes vágya, aki még nem emelkedett fel az emberi létnek szellem-erkölcsi magasságába. Ez nem az az élet, ez semmiesetre sem az az élet, amiről azt mondhatnók, hogy az emberhez méltó volna. Sőt leplezetlenül kimondjuk, hogy az az élet, amely csak ilyen fizikai jó, hosszú és kellemes akar lenni, nem méltó az emberhez.

Goethének igaza van: „genießen macht gemein“. Ez az élet nem méltó az emberhez, mint szellem-erkölcsi lényhez.

Természetes azonban, hogy ilyen felfogás mellett a nevelés is ilyenszerű ideálok után igazodik s ez a felfogás azt hiszi, hogy a nevelésnek természetesen szintén ilyen életideálok szolgálatában kell állnia s a nevelés célja nem is lehet egyéb, mint a boldogság vágyára s a boldogság keresésére irányítani már a zsenge ifjúságot; a boldogság-akarást és boldogság-keresést constans et perpetua voluntas-szá tenni az állandóan megújuló generációban: ez volna a nevelés feladata.

A természetes ember, természetes ösztöneit és vágyait követve, a boldogságra törekszik. Minden fejlődésben van ezen a világon, az anyag, az élet, na meg a szellem is. Az ember is és az ember-világ is ilyen egyenes irányú fejlődésben van s az ember részére gyermekeiben már e földön biztosítva van az örökkévalóság. Feladatunkat s a fejlődés célját is könnyen úgy tekinthetjük, mintha az lenne a feladatunk s azt a célt szolgálná az egész világ fejlődése is, — kezdve az élettelen anyagon, fel az élők világán keresztül a legszublimáltabb szellem tevékenységéig —, hogy mi magunk lehetőleg boldogok legyünk és hogy az utánunk következő generáció még boldogabb legyen. Amit amúgy is mindenki akar, amire amúgy is mindenki nagy vággyal vágyakozik, annak megvalósítását a helyesnek tartott úton elősegíteni, — ez volna minden nevelésnek legfőbb célja.

Ez a nevelés eszményeit a boldogság rózsaszínű csábvilágából venné, abból a világból, amely az emberi vágyak és a szertelen emberi képzelődés világa, amely nem áll szilárd alapon, amelyre megvethetnők lábunkat, hanem amely ingatag talajként besüpped lábunk alatt. Nem bír meg bennünket — s a boldogságot hajszolva — valójában feneketlen mélységekbe veszünk el.

Jól tudom, hogy a boldogságot nemcsak a gyönyörélvezetben s nemcsak a haszonban lehet látni, de boldogságnak tekinthetni mindazt, ami örömmel tölti el az embert, tehát a kötelességteljesítést, a valamely nagy és fenségesnek tartott cél érdekében elszenvedett mártiriumot is s általában az önmegtagadást és az önfeláldozást is. Ez azonban nem az a boldogság, amit az ember a kendőzött élet forgatagában keresni és találni szokott. Ez olyan ideál, ami bizonyára az eszmények fennkölt tiszta honából való. Az ideálok fennkölt tiszta honából reánk világító ideálok pedig olyan hatalmasságok, amiknek irányítására megnyugvással bízhatjuk magunkat. Vörösmartynak igaza van:

„Mi dolgunk a világon? Küzdeni
Erőnk szerint a legnemesbekért."

Ennél többet nem is tehetünk; a legfenségesebbnek elismert ideáloknál különb vezetőt sehol sem találhatunk magunknak.

Az ideálokkal valahogyan úgy vagyunk, mint az ótestamentomi tűzoszloppal. — Az ideálok általában olyannak tekintetnek, amelyek a helyes irányt, különösképen a cselekvésnek helyes irányát jelzik. Kinek milyenek az ideáljai, olyan maga az ember is. Az ideálok minden tekintetben azt mondják nekünk, hogy mit tartunk mindenekfelett levő értéknek, mit tartunk olyan értéknek, aminek alárendelhető, alárendelendő az ember egész élete, minden vágyakozása, törekvése és akarása.

Ideáljai vannak az egyes embereknek, vannak népeknek és koroknak is. Az ideálok ugyan természetszerűen változhatnak egyének, népek és korok szerint, de ez a változás nem árthat örök létüknek. Amint a létnek általában nem árthat a fejlődés, az ideálok változása sem árt létüknek. És ha ezen a világon minden dolog fejlődéséről lehet beszélni, úgy csak természetes, hogy az ideálok fejlődéséről is lehet beszélni, úgy csak természetes, hogy az ideálok fejlődéséről is *joggal* lehet beszélhetni. Mit tesz az, hogy joggal beszélhetni az ideálok fejlődéséről? Ez azt jelenti, hogy maguk az ideálok is állandóan tökéletesednek. Az ideálok tökéletesedése pedig azt jelenti, hogy az ideálok erkölcsi értelemben tökéletesednek. Az erkölcsi tökéletesedés pedig az a tökéletesedés, amely egyedül alkalmas értelmet adni a tökéletesedés gondolatának. Ez könnyűszerrel megállapíthatóan így van az ember-világban. Alig is vonja ezt valaki kétségbe. Ezen a meggondoláson és elgondoláson alapszik a köznapi életnek közismert igazsága is, aminek érvényét nehéz kétségbevonni: „Qui proficit in artibus et deficit in moribus, plus deficit, quam proficit". Én a magam részéről úgy gondolom, hogy nemcsak az emberi élet terén, de ha mélyére tekintünk a dolognak, minden téren csak az erkölcsi tökéletesedés adhat értelmet és célt a tökéletesedés gondolatának.

Ha igaz az, hogy az emberi életben igazán nagy, rendkívüli módon nagy jelentősége van az eszményeknek, — hiszen ezek az eszmények szolgálják és egyszersmind irányítják is az embe-

rek életét, úgy, — ha ez egyáltalában lehetséges, ha egyáltalában lehetséges a fokozás, — a nevelés terén még nagyobb jelentősége van az eszményeknek. Mert ezek szerint az eszmények szerint igazodik a nevelés, ezek az eszmények adnak tartalmat és irányt a nevelésnek. A nevelés eszményei jelentik azt is, hogy milyennek akarjuk látni a jövő generációt. — Hogy minő hatalma van a nevelésnek a jövő generációra, erről lehet vitatkozni; arról azonban vitatkozni sem lehet, hogy a nevelés olyan, amilyenek eszményei.

Van olyan felfogás is, amely szerint a nevelés anyaga oly könnyen formálható, mint a viasz, ez esetben természetesen szuverén hatalma lenne a nevelendő generáció felett a nevelésnek és közvetve a nevelés eszményeinek is.

Az eszményeknek átalában olyan a viszonya a nevelendő generációhoz, mint amilyen a viszony a művész lelkében élő eszmény, minta és a között az anyag között, amely anyagban testet ölt a művész lelkéből fakadt minta, a művész lelkében élő s annak integráns részét tevő eszmény.

De micsoda bármely művészi eszmény megvalósítása, mi, mondom, akár Ráfael avagy Michelangelo legkülönb műremeke is ahhoz a remekműhöz képest, amit a nevelés alkot? A nevelés alkotása maga a nevelés által megformált ember. E között pedig és akár a legkitűnőbb műremek között is az a különbség van, mint ami az élő és az élettelen dolog között van, de még ennél is nagyobb a különbség, itt nem mennyiségi és nem minőségi különbség van. Valójában össze nem hasonlítható dolgok állnak itt szemben egymással. S különösen érték szempontjából valóban nem hasonlítható össze a legszebb festmény avagy szobor sem, ha Ráfaeltől avagy Phidiástól származik is, az erkölcsileg és szellemileg kiművelt és megnevelt emberrel. A szellemi és az erkölcsi egyéniség valóban a legfőbb értékeknek hordozója, amivel szemben éppen semmi, de semmi sem állítható egy sorba ezen a világon.

Az erkölcsi eszmények, úgy látszik, a legnagyobb fényű állócsillagok s az erkölcsi eszményektől telített ember mintegy túlnő önmagán és fölébe kerül minden dolgoknak, — fölébe kerül az egész fizikai világnak is.

Kant Immanuel gyönyörű mondása szerint, amely minden emberi lélekben helyeslő megértésre talál: „Két dolog tölti el az elmét mindig új és növekedő csodálattal és tisztelettel, minél gyakrabban és tartósabban foglalkozik velük a gondolkozás: *a csillagos ég felettem és az erkölcsi törvény bennem.*“ „Az erkölcsi törvény bennem“ ad jelentést és értelmet az egész létnek — s az erkölcsi törvénynek az egész világot fénybe fürösztő ragyogása elhomályosítja a csillagok — s köztük a nap — fényét is.

Az egész világot s benne mi magunkat is tekinthetni egy olyan nagyszerű és valójában minden ízében fenséges kozmosz-

nak, amelyben a legmagasztosabb elvek valósulnak meg. Mi ugyan nem vagyunk képesek arra, hogy minden dolgokat, az egész mindenséget, annak lényegét, jelentését, értelmét és célját megértsük, vagy akár csak meglássuk is, de a lelkünkből előtörő, ellentmondást nem ismerő sejtésünkkel, — ami hovatovább mind határozottabb és mindig határozottabb formát ölt, amíg végül is mindeneknél erősebb hitté és meggyőződéssé izmosodik —, hitünkkel és ellentmondást nem tűrő meggyőződésünkkel igenis amellett teszünk tanuságot, hogy a lét legmélyén s ennek következtében a mindenség működésében is, — leginkább szemmelláthatóan: az ember életében is, igenis a legmagasztosabb elvek valósulnak meg. Ezeknek a legmagasztosabb elveknek kell megvalósulniok. Embernek lenni, szellem-erkölcsi életet élni éppen azt jelenti, hogy életünkben nemcsak a fizikai lét világából ismert elveket valósítjuk meg, hanem éppen az erkölcsi elvek azok, amelyeknek mindenekfelett való uralmát követeljük és feltételezzük.

Ha a természet világára szegezzük tekintetünket, akkor talán azt kell megállapítanunk, hogy a természet amorális, hogy a természet mitsem törődik azokkal az elvekkel, amelyeket mi a legmagasztosabbaknak tartunk. Ha a természet világára szegezzük tekintetünket, ebben a világban joggal magunkra hagyottnak érezzük magunkat: — rettenetes kietlen pusztaságban találjuk itt magunkat, ahol semmiféle részvéttel, megértéssel, melegséggel, szeretettel nem találkozunk. Ha kívülről tekintjük a természetet, — s bizony az összes tudományok is csak kívülről, a felületéről láthatják a természetet, — azt amorálisnak és részvét nékül valónak kell tartanunk. Nekünk azonban lételemünk az erkölcsiség — és valóban olthatatlan vággyal vágyódunk megértésre, melegségre, szeretetre. De bárha így áll is a dolog s bárha a nagy természet, — bármennyire is betűzzük ki titkait, csakis matematikai rendet árul el, — mégsem tudjuk elhinni, hogy a mindenség rendje, annak legmélyebb mélységeiben is csak ilyen matematikai, a külsőre vonatkozó rend lenne. És nem tudjuk elhinni, hogy legbelsejében ne érvényesülne ennél magasabb és magasztosabb principium, az a principium, amit közönségesen etikainak mondunk. Ennek uralmát — legalább az embervilágban — tudotosságunk fokának megfelelően — mindinkább és mindinkább el kell ismernünk és követelnünk is kell, bármit mondjanak egyébként a tények — és pedig akár a természet, akár pedig az embervilág tényei. És bár legyen igaza a mechanisztikus és determinisztikus felfogásnak, — aminthogy bizonyos tekintetben tényleg igaza is van, — azért nekünk mégis minden ezen a világon azt mondja — és pedig olyan hangon, mintha ez magának az „örökkévalónak" minden dolgokról és minden történésekről visszaverődött „visszhangja" lenne, hogy *nincs, hogy nem lehet a világon, sem kicsinyben, sem nagyban, sem véletenül, sem szándékosan erkölcsi kontradikció.* Akinek füle van, ezt

hallja, akinek szeme van, ezt látja mindenütt, még akkor is, ha a tények állandóan elentmondanak is.

Az örökkévalónak ez a magasztos visszhangja és az örökkévalónak e vakító visszfénye igen sok, igen nagy, sőt éppen megoldhatatlannak látszó kérdést hamarosan és könnyűszerrel megold. A kultúremberiség, ha szívére teszi kezét s az „igazság bátorságával" ki meri mondani lelke mélyében visszhangzó meggyőződését, könnyűszerrel eldönti a politikának nagy vitáját, hogy kinek van igaza: Machiavellinek-e vagy Platonnak? — s ez a mindnyájunk legbelsejéből visszhangzó megingathatatlan meggyőződés megérteti velünk azt a lelkünk nemesebb vágyait megnyugtató és kiengesztelő gyönyörű szentenciát is, amit azonban a való tényekből aligha logikai okfejtéssel lehetne levonni, hogy *„a világtörténetnek az etika a logikája"*.

Ha ezek után meg akarunk felelni arra a kérdésre, hogy minő szerepe van az eszményeknek a nevelésben, úgy erre a kérdésre habozás nélkül azt a feleletet kell adnunk, hogy az eszményeknek a nevelés terén elhatározó fontos szerepe van. Az eszmények azok, amelyek világosságot adóan és irányt megjelölően hatnak a nevelésre. Ezek az eszmények teszik látóvá a nevelést, — eszmények nélkül minden törekvés, minden cselekvés s így a nevelés is csak sötétben való tapogatózás. Az eszmények adnak értéket is, valódi értéket minden törekvésnek és cselekvésnek s így a nevelésnek is.

Felfogásunk szerint a jó eszménye annyira a legnagyobb jelentőségű eszmény, hogy a jó eszményének át kell hatnia valamiképen az összes többi, tehát a szép és igaz eszményeit is. Igenis azt hisszük, egész valónk legbelsejéből az a mintegy öröktől fogva bennük levő meggyőződés tör elő, hogy a lét legbelsejében, lényében, legmélyebb mélységeiben: legmélyebb értelmében, okában és céljában — erkölcsi valóság és hogy a lét legfőbb törvényei erkölcsi törvények.

Mi következik mindebből a mi témánkra vonatkozóan. Korlátolt egyoldalúság-e? Nem. Minden fenntartás nélkül készséggel kijelentem, hogy a nevelésnek az ember minden erőit a lehető legmagasabb tökéletességig kell kifejleszteni és kimüvelni, azt sem mondom, hogy a nevelés területe és célja a lélek kultúrája, a cultura animi lenne. Azt hisszük, azt valljuk, hogy igenis a helyesen értelmezett nevelésnek a legmagasabb tökéletességig ki kell művelni az ember erkölcsi, szellemi és fizikai erőit s képességeit is, de mindezeknek az erőknek s az erők minden hatványának etikai célokat kell megvalósítani. Különben a diabolikus khaoszt inaugurálják az ember világában a mikrokozmosz helyett.

Felfogásunk szerint a gyermeknek gyermeknek, az ifjúnak ifjúnak, az élemedett embernek élemedett embernek kell lennie. Igenis számot vetek az adott valóságok természetes erejével, mint ahogy a művész is számot vet azzal az anyaggal, amelyben megvalósítja eszményeit — — s a különböző életkorokban

igenis számot vetek Dante nagyszerű allegóriáival, a tarka foltú párduccal, (a lonzá-val), az oroszlánnal s a nőstény farkassal, a fiatalság, az érettkor és az aggkor bűnös szenvedélyeivel; az érzékiséggel, becsvággyal és a bírvággyal, de mindez adottságok elismerése mellett is a nevelés célját erkölcsi célok, erkölcsi ideálok megvalósításában látom, aminthogy az egész világprocesszust is csak ilyen célok és ideálok uralma és vezérlete alatt tudjuk megnyugvásunkra felfogni és értelmezni. Különben, akarva, nem akarva, a diabolikus khaoszt tesszük a makrokozmosz helyébe.

Ezt a felfogást joggal nevezhetni etikainak, mert a lét legmélyebb lényegében is etikai princípiumot tételez fel; — az embertől, a talpig embertől megköveteli, hogy hivatását etikai célok megvalósításában lássa — és az emberré s az állampolgárrá nevelésen az etikai tartalommal telített ember és állampolgár eszményének megvalósítását, illetőleg megközelítését érti.

Ez a felfogás nem elfogult egyik kultúrhatalommal szemben sem: nagyra nézi a vallást, a tudományt s a művészetet, de mindezekben etikai tartalmat akar látni. Ez a felfogás azt állítja például, hogy az igazság kutatása sohasem nélkülözheti az etikai elveket. Igenis van „bátorsága az igazságnak" is. És igenis van őszinteség a művészetben is, sőt még a szép élvezésében is van őszinteség.

Szellemes, de nem igaz Anatole France mondása:

„Il y a toujours un moment où la curiosité devient un péché et le diable s'est toujours mis du côté des savants."

Mi nem akarjuk elhinni, hogy az ördög a tudósok oldalán volna — és azt sem hisszük el, hogy a tudós kíváncsiság bármikor is bűn volna, hogy tehát a tudósok az ördög pártján lennének.

Ezzel a szellemességgel szemben inkább Hegelnek adunk igazat, aki a logikában az igazság birodalmát látja s azt hiszi, hogy a logika úgy ábrázolja az Istent, milyen ő örök mivoltában, a természet és a véges szellem megteremtése előtt.

Nézetünk szerint etikai célt kell szolgálnia s azt is szolgál például a tiszta teoretikus tudomány, amely semmi egyebet nem akar, mint színről-színre látni az igazságot — de ezt aztán becsületesen akarja — az igazság bátorságával akarja. Etikai célt kell szolgálnia minden alkalmazott tudománynak is, mert különben „plus deficit, quam proficit". Akkor pedig helytelen útra, etikailag helytelen útra téved.

S ami áll a tudományokra, ugyanaz áll ugyanígy minden művészetre is. Sem a szép élvezésében, sem a szép megvalósításában nem akarunk semmiféle korlátokat felállítani. De igenis állítjuk, hogy a szép maga is a legbensőségesebb relációban van magához a jóhoz — és át és át kell hatnia miként az Igazat, úgy a Szépet is a Jónak, a Jónak, amely egyedül méltó arra, hogy létalapja, veleje, célja, jelentése és értelme legyen minden létnek, az egész mindenségnek.

Úgy, amint Platon képzelte: „az eszmék pyramisának" csúcsán az etikai legfőbb idea, a Jó van, amely még a lét szempontjából, tehát metafizikailag is — megelőzi az összes többi ideákat, felette van mindennek — viszont minden más dolog neki köszöni létét is. Ezért aztán még a pesszimisztikus felfogást egyébként igazoló tényekkel szemben is, abban a tekintetben is igazat adhatunk Platonnak, hogy „a világ az irígység nélkül való Jónak isteni alkotása". Csak ez a platonikus felfogás tudja háborgó s nyugtot kereső, etikai kiegyenlítődésre és etikai kielégülésre vágyakozó lényünket, gondolkozásunkat és érzésünket is kielégíteni.

Felfogásunk egyenes ellentétben áll azzal a nézettel szemben, amely minden világot magyarázó teóriát „Sinngebung des Sinnlosen"-nek mond. Mi azt hisszük, hogy a lét velejében sinnvoll, amiről a mi legfenségesebb teóriáink is csak halvány képet nyujthatnak.

Csak ez a felfogás, az etikának mindenekfelett való értéke, aminek, mint Aristoteles istenének, világot mozgató ereje is van, képes bennünket a fényre vezérelni. S képes megnyugvással tölteni el bennünket embereket, az emberi élet tragikus misztériumának vándorait, akik egyébként a halál árnyékában s állandóan annak tudatában, hogy a halálba rohanunk, éljük le tudatos, azaz kínzó kételyektől gyötört emberi életünket. Ami miatt a boldogságot kereső lény megjelölése helyett bizony több joggal nevezhetjük az embert a legboldogtalanabb lénynek, úgy, mint Schopenhauer tette.

De ha nevelésről van szó, akkor mégsem akarjuk ilyen legboldogtalanabb lénynek tudni az embert, különösen nem akarjuk pedig ilyen legboldogtalanabb lénynek tudni és ilyen legboldogtalanabb lényekké nevelni a jövő generációt.

Az emberi létre betű szerint alkalmazható Homerosnak a kimmeriosokról festett vigasztalan képe. Valamennyien sötétségben élünk a halál bejáratánál. Ez a vigasztalan kép azáltal semmivel sem lesz elviselhetőbbé, ha az élet vezérének akár az életszomjat, az élni akarást, akár a hatalomra törő akaratot, akár az intelligenciát s ennek mind erőteljesebb kifejlését tesszük meg. Ez a vigasztalan kép akkor válik bántóan kirívóvá, ha az élet céljául a boldogságot, a boldogság elérését tekintjük.

Az életnek való szolgálat olyasvalami, aminek értéke az élet után igazodik. Életszomj, életakrat, hatalomra törő akarat, az intelligencia s annak kimüvelése — a szellem akarása — csak annyit érhet, amennyit az életnek tett szolgálata ér. Az élet nagy érték minden bizonnyal, de nem a legnagyobb. Sőt talán lehetséges olyan érték is, amivel összehasonlítva az életet, azt már értéknek sem tartjuk.

A stoikusok alighanem megtalálták az igazságot akkor, amikor tekintetüket mereven az erkölcsiségre szögezték, s ezzel szemben úgyszólván minden más közönségesen értékesnek tartott dolgokat adiaphoronoknak, közömbös dolgoknak minősítet-

tek, ilyen dolgoknak tevén meg mindazokat, amik nincsenek hatalmunkban, s amik bölcs és dőre embert és jó és gonosz embert egyaránt érhetnek. Ilyen közömbös dolog, mint mindenki tudja, a rigorózus stoikus felfogás szerint, a gazdagság és a szegénység, de ilyen közömbös dolog az egészség és a betegség, a mások által való megbecsülés és a megvetés, de még maga az élet és a halál is.

Ez a rigorózus gondolkozás és értékelés — azt hihetnők — mitőlünk, akik életünket földközelben éljük le, igen messze távolban van. Pedig tévedünk. Ha közelebbről szemügyre vesszük magunkat s embertársainkat, s ha megfigyeljük magunkat értékelés, ítélkezés közben, igen könnyen arra a meggyőződésre juthatunk, hogy egyáltalában nem vagyunk olyan távoli messzeségben attól a felfogástól, amelyről az imént még azt hittük, hogy oly nagyon messze van az élettől. Mi az, amit mind magunkban, mind másokban a legtöbbre becsülünk, az erő-e? az egészség? a szépség? a tudás? az előkelő születés? a társadalomban elfoglalt pozíció? a hatalom? — nem, hanem az erkölcsi derékség — *e nélkül semmit sem ér az ember. Az erkölcsileg hitvány ember értéktelen emberi roncs, ha egyébként az élet minden javaival pazarul rendelkezik is.* Ha jót kívánunk a megújuló generációnak, azt kell kívánnunk, hogy erkölcsileg derék legyen, hogy mindenekfelett és mindenekelőtt erkölcsileg derék legyen s ha a kimmeriosi sötétségből fényre akarjuk vezérelni az ifjúságot, erkölcsileg derék embereket kell nevelnünk belőlük. Az etikai világrend alapján állva valóban nem mondhatunk egyebet. Az egész etikai világrend állandóan ettől a követelménytől visszhangzik, bárha a valóság, a világ és az élet nem bírja is meg az erkölcsi ideált. Az emberi igazságszolgáltatás Sokratesnek méregpoharat nyujt; Jézust pedig megostorozza és keresztre feszíti.

Valaki, aki nyilvánvalóan botrányt akart kelteni, azt mondja, hogy szüleink és tanítóink a mi természetes ellenségeink. Tagadhatatlan, hogy a régebbi és az újabb generáció között természetes, meg nem szüntethető ellentét van. Tudja is ezt mindenki, aki nyitott szemmel járja az élet útjait. — Nem Turgenyev, hanem az élet, a köznapi, a mindennapi élet tanít meg mindnyájunkat erre. Igen, bizonyos természetes ellentét van a szülők, tanítók és a gyermekek között, de ez a természetes ellentét rendszerint nem fokozódik ellenségeskedéssé. A szülők és a tanítók igazában csak akkor ellenségei az ifjúságnak, ha hamis ideálokat hirdetnek, — ha elfordulnak az igazi, az etikai ideáloktól és az etikai ideálok által átitatott többi eszményektől.

Közismerten túlzó felfogásnak tekintik azt az erkölcsi szentenciát: fiat justitia, pereat mundus. Valósuljon meg az igazság — bárha romba dől is a világ. Lehetetlenül túlzónak látszik ez a szentencia. Mirevaló lenne, mirevaló lehetne az igazság akkor, ha miatta elpusztul a világ? Lehetetlen, úgy mondják, hogy valami értékesebb lehetne, mint a világ, avagy az élet. — De

ha kissé mélyebben tekintünk a világba — és az életbe, azaz, ha elfogultság nélkül kinyitjuk szemünket, — akkor, akkor mihamar megértjük, meg kell értenünk, hogy hiszen a világ tényleg amúgy is romba dől, mindnyájunknak egyéni világa hamarosan romba dől — s az élet egy-kettőre beletorkollik a halálba. Ily szemlélés és ily meggondolás után nem lesz olyan nagyon abszurdum, hogyha az egyéni lét menedéket keres a földi örökletű lénynél: a nemzetnél és az emberiségnél, amelynek örök létébe, örök életébe bekapcsolódik és igenis megérthető és természetes is, hogyha a fizikai életnél s a fizikai halálnál, de még az egész fizikai világrendnél is hatalmasabb, állandóbb világrendbe vetünk horgonyt, oda,. ahonnan az igazságosság küldi hozzánk sugarait, abba a világrendbe, amit etikai világrendnek nevezünk.

Nem tudok elképzelni nevelést ideálok nélkül és nem tudok elképzelni ideálokat, amelyek ne gyökereznének az erkölcsben s az erkölcsiségben. Az egész mindenséget s benne az embervilágot úgy tekinthetjük, mint amelynek alapját a sötét anyag alkotja ugyan, de amely fokozatosan áthaladva a növény- és állatvilágon, végül az embervilágban mind magasabb és mind tudatosabb létre emelkedik. Legmagasabbra és a legnagyobb fényre emelkedve az emberben, itt nyilvánvalóvá válik, hogy az anyag csak külső keretét teszi az emberi létnek s általában minden más létnek is. Az emberi lét, amely ismert világunk legtökéletesebb léte, egyenesen olyannak tűnik fel, amelynek lényegét, tartalmát és értelmét egyenesen a szellem-erkölcsi élet teszi. A szellem-erkölcsi élet pedig egészen más, mint a fizikai lét és más törvényei és más elvei is vannak. A szellem-erkölcsi élet első pillanatra kettőnek és kettősnek látszik, valójában azonban egy ez, — s ezt az életet helyesen nevezhetjük a fizikai léttel szemben szellemi életnek. Úgy hisszük azonban, hogy, különösen az akarás és a cselekvés szempontjából, az ember egész szellemi élete etikaivá finomodik, úgyhogy végső elemzésben etikai szempontok azok, amik minden tudatos akarásnak és cselekvésnek irányító elvei.

Mivel azonban, bárhogyan nézzük is a létet, az emberi élet nem minden a világon, de még maga az élet, az emberi életen kívül levő élet sem minden, azért lehetetlen nem látni meg az ember szellemi vagy akár szellem-erkölcsi életén kívül és az élőtermészet életén kívül is az úgynevezett holt anyagnak világát, amely hatalmas, végtelennek látszó massza — minden jel azt mutatja, — joggal „küzdhet" mind a szellemmel, mind pedig az élettel szemben is *„a világ uralmáért"*.

Sőt talán nem is lenne szabad a világot egyébnek tekinteni és tartani, mint holt anyagnak, ami egészen átmenetileg, egészen efemer módon életre és szellemi életre, tehát érzésre, gondolkozásra és akarásra ébred. Az anyagtermelte intelligencia fellángoló s mihamar ismét kialvó fényével azt a csodálatosságot tárja elénk, hogy ez az intelligencia minden egyes gondolkozó

emberben egészen rövid időre világosságot áraszt mindazokra a dolgokra, amiket a gondolkozás valamiképen meg tud ragadni, amely dolgokat az ember legalább is gondolatával át tud ölelni. Az ember ebben az anyaghalmazban, amelybe be van ékelve, nemcsak intellektuális életet él, hanem akar is és cselekszik is. Változásokat idéz elő a külvilágban, amelyek a végtelen ok-okozat láncolatsor következtében a végtelenbe és határozatlanba csengenek ki. Igen ám, de beékelve ebbe az anyaghalmaz mindenségbe, az ember magát sem tekinti egyébnek, mint világerők érzésre, gondolkozásra és akarásra ébredt eredőjének, mert ha előre felé végtelen az ok-okozat láncolatsor, akkor végtelennek kell lennie annak hátrafelé is. Akkor itt állunk beékelve a mindenségbe, itt állunk a csodák és rejtélyek között, mint legnagyobb csoda és legnagyobb rejtély, akiben íme valamiképen öntudatra ébredt a világ.

Az öntudatraébredésnek csak egyik része, talán csak egyik foka a látás, az értelmi látás, a megértés is, a másik foka az, ami reánk nézve, mint különösképen akaró és cselekvő lényekre, sokkal fontosabb s lényünk sorsával szorosabban összefüggeni látszik: az akarásunkért és cselekvésünkért való felelősség, na meg az erkölcs normái és eszményei, amelyek életünknek határozott tartalmat és célt szabnak — s nem engedik meg, hogy lényünk és lényünknek kifejlése elvesszen a végtelenbe és a határozatlanba...

Az ideálok léte (vagy mondjuk: subsistentiája) letagadhatatlan, akár örök értékek és érvényességek, akár csak emberi vágyak hiposztázisai azok. Mindenképen szilárd alapjuk van, bene fundata, bármik legyenek is és bárhogyan keletkeztek is: az ideálok végső gyökérszálai mindenképen a lét legmélyebb mélységeibe nyúlnak le és csodálatosképen fényt árasztanak az egész létre és az emberi életre is — és a lét és élet vezérletét követelik maguknak. Ezek az ideálok összegyüjtik a lényünket alkotó erőinket s lényünk kifejlését szabályozva, megtartják azokat valami úton-módon annak a világnak számára, amit a fizikai világrenddel szemben etikainak nevezünk s amely világrend léte alkalmas csak arra, hogy az egész mindenség létének is értelmet és jelentést adjon. És bárha a fizikai világ léte, úgy látszik, a végtelenbe nyúlik és bárha az etikai világrend létének legmélyebbre nyúló s leghatalmasabb oszlopai első pillanatra csakis az emberi lélekbe nyúlnak be, azért mégis azt kell mondanunk, hogy az egész fizikai világnak létjogát csak az erkölcsi világrend adhatja meg. S ha mélyen bepillantunk önmagunkba, ami egyszersmind azt is jelenti, hogy az emberileg lehető legmélyebb pillantást vetjük a világ s általában a lét legmélyebb mélységeibe is, akkor érthető lesz talán az az állításunk is, hogy a fizikai világ csakis külső kerete lehet az igazi valóságnak, a világ lényegének, ami valójában szellem-erkölcsi, ami velejében etikai.

Az ember-világban az etikai világrend természetesen nem

szilárdság, áthatatlanság, kiterjedés, — nem mint fizikai létforma, hanem mint eszmény, mint norma, mint az akarást és cselekvést, de a gondolkozást és érzést is irányító szabály és ideál jelentkezik, ezek adván nemcsak értelmet, de értéket is az emberi életnek, — mi úgy hisszük, az egész mindenségnek is.

Amikor az ember gyermek- és embernevelésre vállalkozik, akkor az ideálokat más, idegen emberi lelkekben akarja megvalósítani. Amikor nevelésre vállalkozik az ember, akkor — nézetünk szerint — azokat az ideálokat, amelyekről azt hisszük, hogy ezek jelentést, értelmet és értéket adnak magának az egész mindenségnek, szándékszik megvalósítani az ember a gyermeki lélekben, az utánunk következő generációban, amit mintegy a fejlődés metafizikai erejétől hajtva, mindenképen tökéletesebbnek akarunk, mint amilyenek mi vagyunk. Ezt a vállalkozást joggal nevezhetjük a legnagyobb felelősségű vállalkozásnak és a legnagyobb jelentőségű művészetnek. S mivel a mindenség értelmét, jelentését és értékét felfedő örök eszményeket az emberi lélekben, valójában a világnak állandóan megújuló lelkében akarjuk eleven, hatékony, igazán élő életre kelteni s mivel azt hisszük, hogy ezáltal a két legmélyebb lényegéből előtörő intenciónak járunk kezére, azért méltán nevezhetjük a nevelést is — és pedig több joggal — és inkább mámorbaejtő perspektívával, mint a zenét, — metafizikai művészetnek.

Eszmények világítanak az emberi életre, eszmények szabnak irányt az emberi életnek, eszmények emelik fel az embert, a porba sujtott s megalázott embert s a nemzeteket is — és eszmények gyujtják lángra az emberi lelket. Mindezt akarja és tudja is tenni a nevelés a gyermekkel s a mi utánunk következő generációval s mindezt teszi is a nevelés, ha felhasználja az eszményeket a maga nagy céljaira, — helyesebben, ha arra használja fel a gyermeki lelket, hogy benne és általa megvalósuljanak az eszmények.

Fináczy Ernő azt mondja: „Nem akarjuk, hogy fiaink a földön kússzanak. Azt akarjuk, hogy magasan szárnyaljon a lelkük, hevüljön nagy és szent eszményekért, ideális feladatokért, hazáért és nemzetért, vallásért és erkölcsért, tudományért és művészetért, mindazokért az örökértékű javakért, melyeknek az emberiség haladását köszöni." Mondanom sem kell, hogy mindenben egyetértek Fináczyval.

És most még azt a kérdést kérdezem: vajjon ilyképen meg tudjuk-e valósítani, el tudjuk-e érni a boldogságot?... Mindenesetre emberhez méltóvá tesszük a jövő generáció életét; olyanná tesszük ezt az életet, amit a legnemesebb eszmények fényében fölemelt fővel lehet végigélni, mert ez az élet harmóniában van a lét etikai lényegével. Ez az élet, ha talán nem is lesz boldog, a szó köznapi értelmében, de mindenesetre *érdemes* és ezért *méltó lesz a boldogságra.*

Az a boldogság, amit a közönséges ember keres az életben, csak csalfa képzet, szétfoszló délibáb, szivárvány, — ami után

a balga gyermek fut. — Az emberi élet, ez a tragikus misztérium nem alkalmas arra, hogy benne a boldogságot hajszoljuk. A boldogság hajszolása nem bír nekünk olyan erőt adni, hogy lelkinagysággal és léleknyugalommal szembenézhetnénk tragikus emberi végzetünkkel. — Nem a boldogságot kell keresnünk, hanem kötelességünket kell teljesítenünk s így azáltal, hogy a felismert és elismert eszményeinkkel szemben fennálló kötelességeinket teljesítjük, méltóvá tehetjük magunkat a boldogságra. A nevelésnek, különösen pedig a helyes, azaz az eszmények, főképen az etikai eszmények által irányított nevelésnek az a célja, hogy a jövő generációt *érdemessé* s így *méltóvá* tegye a boldogságra.

Ez a szerepe az eszményeknek a nevelésben.

BÁRÁNY GERŐ.

A NÉPSZÖVETSÉG ÉS AZ ISKOLA.*

A közismert régi mondást, mely szerint a mult század porosz háborúit a tanítómesterek nyerték meg, napjainkban szeretnék megfordítani. Ma a tanítómesterek kötelességévé azt szeretnék tenni, hogy nyerjék meg a békét és állandósítsák belátható tatlan időkig. A nagy háború borzalmaitól megiszonyodott és annak eredményeitől megittasodott népek azt kívánják, hogy a borzalmak többé vissza ne térjenek és az eredmények ne válhassanak kétségessé. De ennek elérését ma már nem biztosítja a klasszikus intelem megtartása: si vis pacem, para bellum. A tengeralattjárók, légiflották és tankok számának emelése, a kémiai és biológiai háború rettenetes fegyvereire való rendszeres felkészülés nem szolgáltat elég erőt a béke biztosítására, mert sohasem lehet előre megsejteni, hogy mit tud a modern technika az ellenfél szolgálatába állítani mindezen legyőzhetetlennek hitt fegyverek ellenében. Úgy akarnák tehát a békét megalapozni, hogy az emberiség sohase kívánkozzék háborús babérokra, hogy a nemzetek önként és tekintélytisztelettel vessék alá magukat nemzettestvéreik közös akaratának nemzeti életük valódi vagy vélt feltételeinek elérésére indított küzdelmeikben. De hogy valaha is megteremthesse az emberiség ezt a madáchi világot, amelyben az öldöklő harci eszközöket a múzeumokban fogják mutogatni, ahhoz előbb meg kell üzenni a háborút a régi emberiségnek, fel kell venni a harcot az ember multjának sokezer éves hagyományaival és átörökített gondolkodásával szemben. Át kell formálni az embert nemcsak a szó kollektív értelmében, hanem mindenekelőtt és a leghathatósabban egyéneiben. Az emberiség multjával szakított egyének, akik minden más fajtához tartozó emberben a kulturális

* Az 1930 május 17-i felolvasó ülésen tartott székfoglaló előadás.

értéket fogják nagyrabecsülni és az emberiség előbbrevitelét munkáló társat fogják látni, irtózni fognak munkatársuk ellen fegyvert emelni, hogy elpusztítsák vele azt a kultúrát, amelynek felépítésén eddig közös erővel fáradoztak.

Ezt az új embert megteremteni volna kötelességük a tanítómestereknek, hogy ezzel megteremtsék a világbékét is.

A háború ellen megindítandó harc színhelye tehát az iskola, katonái a tanítók, vezérkara pedig a Népszövetség. Amikor a Népszövetség 1923-ban tartott negyedik összes ülésén először fordult hivatalosan a harctérül kiszemelt iskola felé, még maga sem remélte, hogy céljainak elérésére mily alkalmas eszközt talált, ámbár igaz, hogy akkor még nem voltak oly messzemenően kidolgozott tervei sem. Az említett ülés határozata mindössze odairányult, hogy a tagállamok kormányait felhívja a Népszövetség létesítésének, céljainak és az ezek elérésére igénybevehető eszközöknek ismertetésére az iskolákban. Ehhez járult még az a kérés, hogy a kormányok adjanak meg minden könnyítést a közép- és felsőiskolák tanulóinak, továbbá a cserkészcsapatoknak külföldi utazások lebonyolítására. Ezzel azt akarták elérni, hogy az ifjabb nemzedék egyes tagjai megismerkedjenek más nemzetek hasonló korú fiaival és ily módon az ifjúkori barátság alapján kezdjék meg a nemzetközi kapcsolatok megteremtését.

A következő évben jóval nagyobb lépéssel haladt előre az összes ülés, amennyiben már nem elégedett meg a Népszövetség céljainak puszta megismertetésével, hanem egyenesen az iskola feladatául tűzte ki, „hogy minden nemzet ifjúságát a világbéke ideáljára nevelje és megbarátkoztassa azzal a gondolattal, hogy a nemzetközi együttműködés a világügyek intézésének egyedül helyes módja". Ennek elérésére ismételten nyomatékosan hangsúlyozta a tanulók nemzetközi érintkezésének megkönnyítését és hozzáfűzte még a tanítók külföldi utazásainak sürgetését is, felszólítva a kormányokat megfelelő ösztöndíjak alapítására. Másrészt azonban ráeszmélve az iskolai neveléssel kapcsolatban felmerülő lehetőségek szinte kimeríthetetlen tárházára, utasította saját főtitkárságát, hogy a kérdést részletesen tanulmányozza és tegyen jelentést, illetőleg javaslatokat a következő VI. összes ülésnek. A főtitkárság ennek megfelelőleg az egyes tagállamoktól a békére való nevelés gyakorlati megoldására vonatkozólag javaslatokat és jelentéseket gyüjtött be és ezek alapján 1925 szeptemberében a Népszövetség tanácsa elhatározta, hogy a kérdés tanulmányozására, felszínen tartására és az állandó irányításra a szellemi együttműködés bizottságán belül albizottságot alakít. Ez a Subcommittee of Experts 1926 januárjában az angol Gilbert Murray elnöklete alatt 11 taggal meg is alakult és ettől kezdve kiinduló pontjává lett mindama törekvéseknek, kívánságoknak és határozatoknak, amelyeket a későbbiekben mint a Népszövetségnek a nevelés terén megnyilvánult működését lesz szerencsém ismertetni.

A Subcommittee mindenekelőtt főfeladatának tekintette, hogy összehozza a különböző nemzetek kebelében hasonló célkitűzéssel már megalakult társadalmi egyesületeket és hogy ezek munkáját egységesítve mellérendelje az egyes kormányok hivatalos jellegű kezdeményezéseinek. Mintegy 25 nemzetközi szövetséggel és ezek tagegyesületeivel vette fel az érintkezés fonalát és e mellett a feladatának behatóbb tanulmányozásából kifolyóan előtérbe került szükségletek kielégítésére életre keltett néhány új intézményt is. Ez utóbbiak közül legfontosabb a League of Nations Educational Information Centre felállítása Genfben és Párizsban az Institut International de Coopération intellectuelle-lel kapcsolatban. Ezt a két helyen, de azonos céllal működő intézményt bizonyos fokig a Népszövetség ellenőrző szervének kell tekinteni. Amíg ugyanis a Subcommittee of Experts nem állandó jellegű, hanem tagjai két-három évenkint vagy a szükségletnek megfelelően gyakrabban ülnek össze, hogy a nevelésügy terén kezdeményező lépéseket ajánljanak a Népszövetségnek, addig az említett információs központok állandóan működő hivatalok, amelyeknek az a feladatuk, hogy felügyeljenek a Subcommittee által megindított mozgalmak gyakorlati alkalmazására és eredményeire. Hogy a két központ ne keresztezze egymás munkáját, működésük területét megosztották oly értelemben, hogy a párizsi központ a társadalmi szövetségek és magánkezdeményezések vizsgálatával foglalkozzék, a genfi pedig az egyes kormányok és hivatalos jellegű szervezetek munkásságát ellenőrizze. Ezt természetesen nem saját kiküldöttei által teszi, hanem a kormányoktól bekért jelentések alapján.

Mielőtt rátérnék annak tárgyalására, hogy hogyan kívánja a Népszövetség az iskolai nevelés keretében folyó propagatív munkássággal céljait elérni, röviden ismertetem azokat a tényezőket, amelyeket a Népszövetség közvetlenül vagy közvetve tervei végrehajtásának szolgálatába állítani törekszik.

Ezek közé tartozik mindenekelőtt az egyes államok hivatalos kormánytámogatásának megnyerése. Azokban az országokban, amelyekben a nevelésügyi adminisztráció központosítva van és az iskolák többé-kevésbbé az állam rendelkezése alá tartoznak, azt kívánja elérni a Népszövetség, hogy a mindenkori kormányok rendeleti úton léptessék életbe és tegyék kötelezővé mindazokat a javaslatokat, amelyeknek végrehajtását a Népszövetség szakemberei kívánatosnak tartják. Amely országokban a Népszövetség kívánságának ilyen közvetlen megvalósítása a nevelésügyi felelősség decentralizációja következtében nem lehetséges, ott a kormány feladatává teszi a kezdeményezést és jóindulatú érdeklődést. A Népszövetség óhaja, hogy a kormányok igyekezzenek biztosítani az adminisztratív tényezők, a tanítóegyesületek és a társadalmi szövetségek harmónikus együttműködését és gondoskodjanak arról, hogy a népszövetségi ideálok a helyi viszonyoknak legjobban megfelelő és eredményeiben leggyümölcsözőbb módon jussanak a tanuló-

ifjúság birtokába. Úgy véli a Népszövetség, hogy ennek érdekében minden kormánynak nemzeti konferenciákat kellene rendeznie, amelyeken a tanítóság és a világbéke megteremtéséért lelkesedő szülők megvitathatnák azokat a lehetőségeket, amelyek az illető ország iskoláiban megvalósításra kínálkoznak. E konferenciákról szóló jelentések értékes jelei volnának az illető országok békeakarásának s ezenfelül útmutatásul is szolgálnának a Népszövetség központjában folyó munkához.

A hivatalos kormánytámogatást azonban nemcsak erkölcsi, hanem anyagi téren is kívánatosnak tartja a Népszövetség. Az anyagi hozzájárulást főleg az illető nemzet nyelvén megjelenő propagandakiadványokra, utazási ösztöndíjakra, a Népszövetség szellemében működő megfelelő előadások díjazására kellene fordítani.

A Népszövetség maga is hozzájárul eszméinek terjesztéséhez, és pedig különösen kiadványai által. Mindenekelőtt arra törekszik, hogy minden tanítónak birtokában legyen a népszövetségi egyezségokmány és szervezeti szabályzat egy-egy példánya, továbbá a nemzetközi munkaegyezmény szövege rövid magyarázatokkal és kimerítő irodalmi utalásokkal. Hogy a különféle nemzetek tanítóságát állandóan értesítse a Népszövetség szellemében való nevelés terén az egyes országokban elért eredményekről, hogy újabb lépésekre vonatkozó kezdeményezéseit mennél szélesebb körökben elterjeszthesse és hogy a tervbevett célok nevelésügyi vonatkozásaiban megejtett egyéb vizsgálatoknak is publicitást szerezzen, évenkint kétszer kiadja a Népszövetség a Recueil pédagogique című kötetet, amelyet a tagállamok kormányainak díjmentesen szokott megküldeni abból a célból, hogy tartalmukat a tanítósággal közöljék.

Ezenfelül a Subcommittee of Experts, illetőleg az International Committee on Intellectual Cooperation szerkesztésében számos munkálatot ad ki a Népszövetség, amelyek jórészben azokat a tanácsokat, javaslatokat tartalmazzák, amelyeket a szakértők a tanítóság figyelmébe ajánlanak. Ezek közül a legfontosabb a „Népszövetség céljai és szervezete" (Les fins et l'organisation de la Société des Nations) című kiadvány, amelynek magyar nyelvre való fordítása és a mi iskoláinkban való terjesztése érdekében nemrégiben indította meg tárgyalásait a Népszövetség. Számos ország tanítósága körében felmerült a kívánság oly segédkönyv után, amely a Népszövetség szellemében történő tanítás módszereit ismertetné. Ennek a kívánságnak tett eleget a „Hogyan ismertessük a Népszövetséget és hogyan fejlesszük a nemzetközi együttműködés szellemét" című kiadvány (How to make known the League of Nations and to develop the spirit of international cooperation).

A Népszövetség évről-évre megfelelő szaktudású és az egyes világnyelvekben kellőképen jártas felolvasókat nevez ki, akiket hosszabb-rövidebb ideig való tartózkodásra egyes országokba rendel, hogy ott megismertessék a tanítóságot a Népszö-

vetség eszméivel, hogy bevezessék őket az ifjúság ily irányú nevelésének módjaiba és hogy működésük helyén egyéb irányokban is megtegyenek mindent, ami előmozdíthatja a világbéke útjának egyengetését. A Committee of Experts felfogása szerint ezeknek a nemzetközi felolvasóknak előbb-utóbb meg kell találniok az illetékes kormánytényezők támogatásával útjukat az iskolába is, mert semmi sem hathat oly szuggesztív erővel az ifjúság fogékony lelkére, mint az idegenből jött felolvasó személyes befolyása.

Nem kerülték el a Népszövetség figyelmét azok a sokszor eltörülhetetlen benyomások sem, amelyeket a mozgóképek gyakorolnak az ifjúság lelkére és kedélyére. Külön tanulmány tárgyává tették a háborús filmek hatását a tanulóifjúság gondolkodására és hogy a mozgóképet is beállíthassák a Népszövetség céljainak szolgálatába, Rómában felállították a l'Institut International du Cinématographe Éducatif nevű intézményt. Ma már több iskolai film van forgalomban, amely egyrészt ijesztően mutatja be a háború borzalmait, másrészt azonban kedvezően világít rá a Népszövetség működésére és a háborús veszedelem elhárítását célzó tevékenykedésére. Legelterjedtebbek ezek közül a Remény csillaga (Star of hope) és a Világháború és aztán (The World war and after) című filmek, amelyeket az illető országok jelentései szerint nagy hatással játszottak angol, francia, belga és német iskolákban.

Mit akar mindezekkel az eszközökkel elérni a Népszövetség? Ki akarja irtani a népek között a gyűlölködés lehetőségét, azt akarja, hogy mindenki egy nagy család tagjának érezze magát. Meg akarja teremteni a nemzetközi együttműködés szellemét. Arra törekszik, hogy ez a szellem átlengje az egyének és nemzetek életét ennek minden megnyilvánulásában. Tanulja meg minden gyermek és vigye ki magával az életbe is azt a meggyőződést, hogy a civilizáció minden nép együttes kincse és egyúttal oly örökség, amely az összetartozás ezer szálával fűzi egymáshoz a nemzeteket. És amikor ennek a szellemnek kialakítására hívja fel munkatársul az iskolát, akkor egyúttal tiltakozik az ellen, mintha a nemzetközi kapcsolatok hangsúlyozásával és előtérbetolásával ki akarná ölni a jövő nemzedékekből a hazafias érzést. A Subcommittee of Experts egyik jelentésében nyomatékosan kijelenti, hogy a nemzetközi megértés és együttműködés szelleme nem áll ellentétben a nemzeti érzülettel, sőt ellenkezőleg folyománya annak. A helyes nevelés első alapelve, úgymond a jelentés, mint eddig volt, ezután is az lesz, hogy a gyermek megtanulja mély és tartós érzelemmel szeretni természetadta környezetét, azaz családját és hazáját. A gyermek, a jövő polgára, nemcsak a saját lelki egyensúlya, hanem a közjó érdekében is úgy nevelkedjék, hogy megismerje kötelességeit családja, társai, városa és hazája iránt és ha megismerte ezeket a kötelezettségeket, akkor törekedjék a nevelés arra, hogy ezeket becsületesen meg is tartsa. Amíg

azonban a multban a hazával megszűnt a kötelezettségek láncolata, a jövő ifjúságát rá kell nevelni arra, hogy a sorozatnak még folytatása is van, mert az emberi szolidaritás érzése nem szűnik meg és nem szűnhet meg az egyes országok határainál. Az egyes nemzetek közt éppúgy megvannak a közös jogok és közös kötelességek összetartó fonalai, mint ugyanazon nemzet egyes tagjai között és ezeket a fonalakat a modern közlekedési eszközök, az országhatárokat semmibe sem vevő elektromos hullámok és mindennapi életünk egymásrautaltságának ezernyi és ezer megnyilvánulása még csak szorosabbra fűzi. A Népszövetség zászlójára írta Nicholas Butler kijelentését, hogy az igazi nemzetközi szellem az, „amely szabad megnyilvánulást enged a nemzeti léleknek, jellemnek és tradícióknak, amely a történeti tradícióra épült és hivatkozik a kis és nagy nemzetek géniuszára, dicsőségére és szellemi értékére, amely a civilizált népeket ugyanazon kristály egy-egy tükröző lapjának tekinti, amelyek mindegyike a maga módja szerint veri vissza a civilizáció fényét és mindegyike ugyanazon drágakő szükséges és nélkülözhetetlen részét alkotja".

Azt kívánja tehát a Népszövetség, hogy a tanítók minden tantárgyban emeljék ki azokat a mozzanatokat, amelyek a nemzetközi megértést, az egyes nemzetek kulturális vívmányainak nagyrabecsülését elősegítik. Nemcsak az irodalom és történelem, hanem a természettudományok és a matematika is bőven nyujtanak alkalmat arra, hogy egy-egy nemzet nagyjainak alkotásaiban gyönyörködtesse a tanár a tanulókat. Ezeket az alkalmakat úgy kell beállítani, hogy a tanulókban önként megszülessen a nagyrabecsülés azon népek iránt, melyek a nagy művészeket, tudósokat, írókat, felfedezőket, utazókat szülték. Minden egyes alkalommal ki kell emelni az illető nevezetes egyén személyiségének vagy munkásságának hatását az általános emberi kultúra haladására. De hogy az iskola ezt elérhesse, ahhoz a tanítási anyag teljes mértékű átértékelése szükséges. Különösen ki kell irtani a tananyagból a háborús mentalitás terjesztésére alkalmas mozzanatokat, ahol pedig elkerülhetetlen egyes háborúk tárgyalása vagy hősi tettek bemutatása, nyomon kövesse azt az emberiség megváltozott ideáljainak hangsúlyozása. Erre minden tárgyban meg kell találni a módot és alkalmat, mint az egyik kiadvány mondja, az Ilias tárgyalása vagy egy nagy hős harctetteit zengő ének alkalmat adhat arra, hogy a tanító kitérjen az ilyen kérdések megoldásának békés módozataira és felébressze tanítványaiban a kölcsönös megértésre való törekvés vágyát a fegyverrel való elintézés dicsőségével szemben. Külön figyelmet kell szentelni elsősorban a történelem, azután a földrajz és a polgári jogok s kötelességek (civics) tanítására. A népszövetségi pedagógusok szerint a multban a történelem az ifjúság lelkében a háborús szellem terjesztője volt. A történelem tanítása nem volt egyéb háborúk és harcok végeláthatatlan sorozatánál,

amelyből a tanuló csak az emberpusztítás dicsfényét látta, de gondosan eltakarták előle a hősök lépteit nyomon követő nyomort, szegénységet, pusztítást és halált. A jövő tanítás szelleme éppen az ellenkező legyen. Lássák meg a tanulók a háborúk eredményezte bajokat, mint a nemzetek közt felmerült ellentétek fegyveres megoldásának legkegyetlenebb folyományát. A történelem tanítása ne provokálja az egyes nemzetek ifjúságában a rivalitás érzését, hanem ellenkezőleg állítsa eléjük a nemzetek békés fejlődése által teremtett harmonikus világképet és a béke prosperitását. A történelem tanítása a multban nagyon alkalmas volt arra, hogy a valóságnak meg nem felelő dicsfényben állítsa az ifjúság szemei elé saját hazáját, ennek multját és nagy embereit és ezzel szemben helytelen perspektívában, mondhatni kicsinyítve állította be más népek életét, munkásságát és eredményeit. A történeti értékelés ezen módjának is meg kell szűnnie és helyet adnia egy igazabb és a többi nemzet jogos kívánságait is kielégítő beállításnak. A történet tanításának nemcsak szellemét, hanem anyagát is át kellene formálni. A népszövetségi pedagógusok kívánsága szerint a mai háborús történet helyett tanítsunk kultúrtörténetet; a történet egyes korszakait az emberiség gondolkodásának, művelődésének egy-egy fordulópontja jelezze, jelentős eseményeit a szellemtörténeti mozzanatok alkossák és a háborús eseményeknek csak oly szerepük legyen, mint amilyen a mai történettanításban a fentemlített vonatkozásoknak jut. Mindezen felül pedig a történeti oktatás során részletesen ismertetni kell magát a Népszövetséget, ennek keletkezését, eddig elért eredményeit is.

A földrajz tanításában a népszövetségi eszmét különösen az egyes népek gazdasági egymásra utaltságának minden kínálkozó alkalommal való kiemelésével, a földrajzi alakulás által teremtett természetes kapcsolatok hangsúlyozásával és az egyes nemzetek közt fennálló közlekedési és az ezekből származó közeledési lehetőségek bemutatásával lehet szolgálni.

A polgári jogok és kötelességek minden fejezeténél világítson rá a tanító arra, hogy nemcsak családunk és hazánk iránt, hanem az egész emberiséggel szemben is vannak kötelességeink és viszont hogy nemcsak mint egyének, hanem mint nemzet is jogokat követelhetünk a többi nemzet együttesével, az egész emberiséggel szemben. A Népszövetség szervezetének és működésének részletes tanítása ebben a tárgyban éppúgy kapjon helyet, mint a történelemben.

Természetesnek látszik ezek után, hogy mivel a rendszeres tanítás tervszerű átalakításáról és ezzel az ifjúság gondolkodásának átformálásáról van szó, a Népszövetség nem elégszik meg azzal, hogy a maga céljait és törekvéseit bizonyos iskolafajok bizonyos osztályainak bizonyos tantárgyaiban évenként talán egy-két órában felemlítsék vagy akár behatóan is ismertessék. A Népszövetségnek határozott kívánsága, hogy a békevágy, a nemzetközi egyetértés szelleme átlengje a tanítást minden fo-

kon, az elemi iskolától az egyetemig, minden iskolafajban, legyen bár tudományos vagy szakiskola, minden korban, osztályban és tantárgyban. Mégis a dolog természeténél fogva másként kell tárgyalni e kérdéseket az elemi iskola apró növendékeivel és más feladatok várnak ezen a téren is a főiskolák felnőtt hallgatóságára. A Népszövetség szakértői számoltak ezekkel a különféle lehetőségekkel és szükségletekkel is és kiadványaikban ezekre vonatkozólag is nyujtanak útmutatásokat.

Különösen fontosnak tartják, hogy a Népszövetség szelleme bevonuljon már az elemi iskolába is, még pedig kellően megszerkesztett meseszerű történetekkel, számtani feladatokkal, a folyó eseményekből merített példákkal és aktualitásokkal kapcsolatban. Már ezen a fokon meg kell értetni a tanulókkal a Népszövetség létezésének okait és céljait és meg kell kedveltetni velük a nemzetek testvériségének gondolatát és megsejtetni az örökbéke ideálját. Mindezekre nemcsak azért vetnek nagy súlyt a Népszövetségben, mert ebben a korban a gyermeki lélek nagyon nagy mértékben befolyásolható, hanem különösen azért, mert csaknem valamennyi országban a nép legnagyobb része az elemi iskolán felül nem részesül többé rendszeres oktatásban. Már pedig nem elég megnyerni a népszövetségi gondolatnak a magasabb iskolákat végzett művelt osztályokat, hanem különösen szükséges, hogy a szélesebb néprétegek körében is kedvező felfogás uralkodjék a Népszövetség iránt. A Népszövetség ugyanis sohasem lesz igazán erős, amíg csak az egyes kormányok támogatásában részesül, de nélkülözi a nép összességének jóindulatát. Ezt pedig csak az elemi iskola szerezheti meg számára.

A középiskola a tanulók magasabb szellemi színvonalának megfelelően sokkal tovább mehet az elemi iskolánál. Itt nemcsak a rendszeres tanítás van helyén, hanem ehhez járul az érdeklődés felkeltése minden rendelkezésre álló eszközzel. Képek és folyóiratok, könyvek és diapozitívek, a Népszövetséggel kapcsolatos folyó események figyelemmel kísérése mind alkalmasak e célra. A Népszövetségre vonatkozó házi és iskolai feladatok módot nyujtanak a tanulók hangulatának kipuhatolására. A feladat a középiskolában elsősorban az, hogy a tanulókban a világbéke megteremtésében való tevékeny részvétel akarása felébredjen.

Nem is kell külön hangsúlyozni, mennyire fontosnak tartja a Népszövetség, hogy a tanító- és tanárképzőkben a legbehatóbb módon történjék a jövő tanítónemzedék nevelése az ő szellemében.

A főiskoláktól elvárja a Népszövetség, hogy tudományos felkészültségük minden erejével álljanak melléje céljai elérésére. Itt már bőséges alkalom kínálkozik a nemzetközi mozgalmakban való személyes és aktív részvételre is. A Népszövetség szeretné, ha a főiskolák hallgatóinak nemcsak a lehetőségeket

adnák meg erre, hanem bátorítással és jó példával buzdítanák is a tevékeny részvételre.

Magától értetődik, hogy mindezeket nem lehet egyedül a tanítók, tanárok személyes befolyásával elérni. A Népszövetség szakemberei jól ismerik a tankönyv szerepét és fontosságát az iskolában. Nem csoda, ha mindenre kiterjedő figyelmüket a tankönyvek kérdése sem kerülte el. E téren legelsősorban azt kívánják, hogy az arra alkalmas tárgyak, különösen a történelem, földrajz és polgári jogok és kötelességek tankönyvei külön fejezetet szenteljenek a Népszövetség ismertetésének. Ez azonban csak az első lépés. Ennél messzebbmenőleg elvárják, hogy minden nemzet tanítósága mozgalmat indítson a tankönyveknek mindennemű háborús uszítástól való megtisztítására. A tankönyvek úgynevezett purifikálásának mozgalmában résztvevő vezető emberek azonban hamarosan rájöttek, hogy összes törekvéseik közül ez a legnehezebben keresztülvihető és a gyakorlatban ezzel a kívánságukkal ütköznek a legtöbb, sokszor valóban elháríthatatlan nehézségbe. A tankönyvügy hovatovább sarkalatos ütközőpontjává lett az iskolára alapított egész népszövetségi propagandának. Mert könnyű volt a tanítás anyagára vonatkozólag követeléseket felállítani és a tanítás szellemével kapcsolatban igényeket támasztani és azután megelégedetten elkönyvelni az egyes országokból beérkező hivatalos vagy nem hivatalos jelentések alapján az ügyben elért eredményeket és sikereket. Azonban a tankönyv nyomtatott betűje maradandó bizonyíték, amely bizony sok esetben rácáfol a jelentéstevő lojalitástól csöpögő szavaira. A nemzeti büszkeség kiirtása még a pacifista szellemű államokban sem könnyű feladat, még nehezebb meggyőzni a soviniszta gondolkodású tankönyvírókat arról, hogy kijelentéseik sértők más nemzet polgárára. És ezen a téren még sokkal nagyobb nehézségekbe ütközött a Népszövetség a győző országokban, mint azokban, amelyek a háborút elvesztették, mert amazokban nem egy esetben az állami lét alapját, a heterogén részekből egy nemzetté való kovácsolódást előmozdító nemzeti öntudat kifejlesztését támadta meg. Sok államban szükséges volt a régebbi hovatartozás kötelékeinek elszakítása érdekében új nemzeti öntudatot teremteni a régi elnyomásával, ennek rovására. Nem kutatom, hogy ez sok esetben nem párosult-e szándékos rosszindulattal, azonban már a tény maga is szöges ellentétben áll a Népszövetség kívánságaival. Mindezek alapján a Subcommittee of Experts hamarosan rájött arra, hogy a tankönyvkérdés erőteljesebb feszegetésével egész eddigi munkásságát veszélyezteti. Sietve kijelentette tehát, hogy a tankönyvügy „fölötte kényes" (extremely delicate) kérdés, és hogy a Népszövetség részéről történő mindennemű közbelépés azonnal „erőteljes ellenkezést" (violent protestations) váltana ki az illető ország részéről, még abban az esetben is, ha a közbelépés pusztán tanácsképen történnék. Pedig ha ezen a kérdésen hajótörést szenved a világbéke propagandája, akkor nem

sokat remélhet az iskolában megindított minden egyéb munkától sem. Ily körülmények közt örvendetes elfogadtatásra talált a Committee on intellectual cooperation spanyol tagjának, Casaresnek javaslata, amely 1925-ben a tankönyvek ügyének kérdését az említett bizottság nemzeti albizottságainak hatáskörébe utalta és oly eljárást ajánlott, amely elasticitásánál fogva nem sértheti meg a nemzetek érzékenységét. Minthogy a szellemi együttműködés bizottságának minden országban van helyi albizottsága, ehhez kell fordulni minden oly kérelemmel, amely az illető országban megjelent tankönyvek módosítását célozza. A kérelemhez csatolni kell a megváltoztatott szöveg tervezetét és egyúttal a változtatás szükségességét igazoló bizonyító adatokat is. Az ilyen kérelemmel felkeresett nemzeti albizottság határoz, hogy helyt ad-e a kérelemnek és ha igen, mily alakban és mily módon tesz eleget a kérelmező kívánságának. Ha lépései a kiadóknál és szerzőknél eredménnyel jártak, értesíti erről a kérelmező nemzet albizottságát. Bátor vagyok ezt az eljárást Társaságunk külföldi tankönyvekkel foglalkozó bizottságának figyelmébe ajánlani, feltéve, hogy nem volna még tudomása róla.

Azonban félek, hogy nagy reményekre nem jogosít, mert már jóelőre gondoskodás történt arról, hogy amennyiben a változtatás megejtésére felkért nemzeti albizottság nem akarná vagy nem tudná a kérelmező ügyét eredményesen elintézni, akkor ne legyen köteles sem igazolnia magát, sem pedig felvilágosítást adni eljárásának okairól. Attól lehet tartani, hogy ezt a pontot nem ok nélkül vették fel a határozatba.

A tankönyvek kérdésével azonban még nem zárult le a Népszövetség érdeklődése az iskola iránt. A Subcommittee of Experts tagjai jól tudják, hogy maradandó nyomokat nem a könyvtanulás, hanem az élmények útján szerzett ismeret hagy, hogy nem elég valamit egyszer-kétszer hallani, mert ha személyes tevékenység a hallottakat nem követi vagy előzi meg, akkor az ismeret holt és nem indít cselekvésre. A modern pedagógia elveit kívánja a Népszövetség a maga eszméinek terjesztésében is alkalmazni és mondhatni, hogy alig van az iskola belső életének oly megnyilatkozása, amellyel nem kívánná kapcsolatba hozni propagandáját. A mindenfelől beérkező és legtöbbnyire elfogadott javaslatok erőltetettsége nem egyszer mosolygásra késztet, mint például a diáktáborok részére ajánlott nemzetközi étrend, pl. ebéd: francia hagymaleves, ír burgonya, magyar gulyás vagy spanyol rizs vagy német savanyúkáposzta bécsi virsivel, francia kenyér és tápiókakrém, vacsora: olasz spaghetti, holland kétszersült, angol tea és havaii ananász! De tartsunk sorrendet és tapasztalni fogjuk, mily messzire terjednek a propaganda szálai. Mindenekelőtt kívánatosnak tartják, hogy a Népszövetségre vonatkozó kérdések minden vizsga anyagában is szerepeljenek, ami a tanítót és tanulót egyaránt arra kényszerítené, hogy a Népszövetségről szóló tanítást komolyan vegyék, mert hiszen arról a vizsgálat alkalmával számot is kell

adni. Továbbmenőleg nagyon ajánlatosnak tartják a Népszövetséggel kapcsolatos kérdésekről iskolaközi versenyek rendezését. E versenyek célja az volna, hogy a tanulók a nyereményül kitűzött díjak elérése érdekében magánszorgalomból olvasás és érdeklődés útján minél jobban elmerüljenek a népszövetségi célok és eszmék tanulmányozásába. Ennek megkönnyítésére hivatalos tankönyvek is jelentek meg a Népszövetségről. Gondoskodtak arról is, hogy a megígért pályadíjak már természetüknél fogva is csábítsák az ifjúságot a legnagyobb erőfeszítésre, azaz a pacifista gondolkodás minél mélyrehatóbb elsajátítására. Ugyanis azt kívánják, hogy az egyes országok kormányai vagy magánegyesületei a győzteseknek pályadíjképen fedezzék egy-egy genfi utazás költségeit. És ezzel kettős célt szolgálnak, mert a nyertesek a helyszínén ismerik meg a Népszövetséget, másrészről pedig résztvesznek egy nemzetközi kérdéseket tárgyaló tanfolyamon. A versenyeket és genfi utazást főleg középiskolai tanulók és tanítóképzőintézetek növendékei részére kívánják megrendeztetni. Úgy tudom, hogy az idei vakációban néhány magyar tanárjelölt is résztvesz a genfi tanfolyamon.

Hogy a tanulók mennél jobban átérezzék a Népszövetség működésének és tekintélyének fontosságát, kívánatosnak tartják, hogy évenként legalább egyszer szenteljen minden iskola egy napot, sőt vannak, akik egy egész hetet se sokallanak arra, hogy ünnepélyes keretek közt emlékezzenek meg a Népszövetségről és céljairól. Ez a League of Nations day, vagy ahogy a franciák hívják: journée de la bonne volonté szolgáljon alkalmul az emberiség kölcsönös megértésének és békeszándékának megerősítésére. Az ilyenkor elhangzó beszédek, lelkesítő szavalatok és énekek legyenek részben hazafias tárgyúak, de vonatkozzanak mindig a Népszövetségre és munkájára is. Ajánlatos a Népszövetség napját vagy május 18-án, az első hágai békekonferencia 1889-i megnyitó ülésének évfordulóján, vagy esetleg szeptemberben, a Népszövetség összes ülésének napján megtartani. Ezenkívül általában minden hazafias jellegű iskolai ünnepély szolgáljon alkalmul a békevágy kifejezésére. A győztes országokban általánossá vált a fegyverszünet évfordulójának megünneplése (armistice day), ezt különösen alkalmasnak tartják a Népszövetség emberei a háborús borzalmak ecsetelésére.

A Népszövetség szellemének az iskolába való teljes bevonulása érdekében azt is kívánatosnak tartják, hogy minden iskola egy külön szobát, League of Nations Room, állítson fel és ebben tegye közszemlére mindazt a szemléltető anyagot, amely alkalmas a békevágy felkeltésére, a nemzetközi megértés terjesztésére és a Népszövetség munkásságának bemutatására. Könyvek, képek, térképek, kimutatások, különféle népekre vonatkozó érdekességek szolgálhatnak e terem díszítésére és egyúttal céljának előmozdítására. Ez a szoba azonban ne legyen múzeumi tárgyak holt gyüjteménye, hanem már létezése által is serkentse munkára, tevékenységre a fiatalságot. Ezért célszerűnek tartják a

Népszövetségért lelkesedő pedagógusok, hogy az iskolákban az önképzőkörök, sportkörök stb. mintájára Népszövetségi Körök alakuljanak, amelyek üléseiket a Népszövetségi Szobában tartsák. Ezeknek rendszeres összejövetelein egy-egy tanár vezetése alatt folytasson az ifjúság megbeszéléseket, vitákat, tartson felvilágosító és lelkesítő előadásokat a Népszövetséggel összefüggő kérdésekről. Ezeknek a *debating club*-oknak az volna a főcélja, hogy az egész iskola növendékseregében felkeltse az érdeklődést a Népszövetség iránt és intelligens megértést teremtsen bennük e kérdésekkel szemben.

Egészen különös és elgondolásában érdekes ezzel kapcsolatban az a javaslat, amely a népszövetségi ülések utánzására (Model assemblies) vonatkozik. Ezeket vagy az egyes iskolák rendezik meg a maguk kebelén belül, vagy pedig iskolaközi. Céljuk az, hogy a tanulók egészen beleéljék magukat a Népszövetség működésébe és egyúttal belemélyedjenek nemzetközi kérdések tanulmányozásába. Általában kétféle model assemblyt javasolnak: egyet, amelyen a Népszövetség egy már lefolyt ülését több-kevesebb hűséggel imitálják a tanulók az ott elhangzott beszédek elmondásával és egyet, amelyen önálló, egyéni vitákat folytatnak egy-egy előre fölvetett nemzetközi konfliktusról a Népszövetség ülésein szokásos eljárások és külső ceremóniák megtartásával. A model assembliket nagyobb ünnepélyek keretébe kívánják beállítani és például Amerikában egy-egy kisebb városnak valósággal eseménye egy ilyen iskolaközi népszövetségi ülés, mely néha egy hétig is eltart. Az assemblik megtartására és lebonyolítására útmutatásul szolgáló segédkönyveket is adtak már ki.

De nemcsak külön e célra felállított ifjúsági egyesületek alkalmasak a nemzetek közt való egyetértés és békülékenység szellemének terjesztésére, hanem valamennyi már eddig is fennálló iskolai egyesület. A cserkésztáborokban ezer alkalom kínálkozik a nemzetközi vonatkozások bekapcsolására és a cserkészek játékai, énekei, táncai mind olyanok lehetnek és a Népszövetség kívánsága szerint legyenek is, hogy az ifjak figyelmét a többi nemzetre felhívják. Nagyon hosszadalmas lenne, ha részletesen kitérnék arra a sok nemzetközi jellegű játékra, énekre, gyakorlatra, amelyet e célra kiadott könyvecskékben találni lehet. Legfeljebb mint érdekességet említem meg a nemzetközi istentiszteletet, amely minden vallásból, a zsidótól a buddhizmusig és a mohamedánizmustól a négerekbe oltott félkereszténységig felölel egy csipetnyit azzal a megokolással, hogy minden vallás alapgondolata az emberek testvériségének hirdetése és hogy az Istenhez vezető utak többé-kevésbbé párhuzamosan haladnak, aminek átérzése máris egy része a nemzetközi megértésnek.

Nagy reménnyel nézik és erőteljesen ajánlják a Népszövetség emberei az iskolák figyelmébe a tanulók levelezését más országok hasonlókorú fiatalságával. Ezen a téren különösen szá-

mítanak az Ifjúsági Vöröskereszt Egyesületek közreműködésére és szeretnék, ha a tanulók levelei közé hellyel-közzel kisebb szeretetadományok és csomagok is vegyülnének.

Az egyes tanulók vagy ezeknek csoportos külföldi utazásai, különösen ha alkalmul szolgálnak a meglátogatott ország fiatalságával való közvetlen érintkezésre, nagyban hozzájárulnak a nemzetközi szellem terjesztéséhez és ezért a Népszövetség minden módon sürgeti az ilyen utazásokat, akár ösztöndíjas tanulmányutak, akár vakációs diákösszejövetelek és táborozások vagy diákcsereakció alakjában folyjanak is le. Az eszméért lelkesedő pedagógusok a legkülönbözőbb módjait találták ki a tanulóifjúság eme nemzetközi érintkezésének. Egy esetben hamburgi német tanulókat telepítettek hatheti időtartamra egy angol iskola megfelelő osztályába és a hat hét leteltével az angol iskola osztálya újabb hat hétig a hamburgi iskolában folytatta tanulmányait. Egy más esetben egyenlőszámú német, angol és francia tanulót nyaraltattak együtt, és pedig évről-évre váltakozva más-más országban. A tanulók a nyaralás ideje alatt az illető ország nyelvén voltak kötelesek beszélni és módot nyujtottak nekik az ország és a nép életébe való betekintésre is.

A legmesszebbmenő megoldást e téren a Genfben létesült nemzetközi iskola találta meg, amely főfeladatának a nemzeti érzésnek a nemzetköziséggel való kibékítését tekinti. Ebben az iskolában a tanítást minden tantárgyban a nemzetközi megértés, testvériség és kölcsönös megsegítés gondolata irányítja.

Az eddig elmondottak is igazolják, hogy az iskolai életnek egy olyan vonatkozása sem kerülte el a Népszövetség figyelmét, amelyet céljai szolgálatába állíthat. De még ennél is tovább megy, nem akarja kiengedni a tanulót kezei közül akkor sem, amikor ez elhagyja az iskola épületét, ott akar lenni játékaiban, kísérni akarja őt szórakozásában is. És itt elsősorban az ifjúság olvasmányaira gondol. Ebben az irányban hármat kíván: a tanulók iskolánkívüli olvasmányainak tüzetes átvizsgálását és megrostálását, azután a Népszövetség kiadványainak és a Népszövetséget ismertető könyveknek beszerzését az iskolai könyvtárak számára és végül a Népszövetség szellemében fogalmazott könyvek ajánlását az ifjúságnak házi olvasmányul. Ami az első kívánságot illeti, ez természetesen arra vonatkozik, hogy a háborús hőstetteket dicsőítő könyvek távolíttassanak el az iskolák ifjúsági könyvtáraiból, sőt nemcsak ezekből, hanem a népkönyvtárak és közkönyvtárak ifjúsági csoportjaiból is. A második kívánságot maga a Népszövetség is előmozdítja azáltal, hogy számos kiadványát ingyen bocsátja az iskolák rendelkezésére, kérése tehát inkább odairányul, hogy az iskolák éljenek ezzel az alkalommal és a tanárok és tanulók forgassák is e könyveket. A harmadik kívánság a legérdekesebb, mert mutatja, hogy a pacfizmus gyökereit a gyermeki lélek legmélyére kívánják lebocsátani. Szerencsém van a Paedagogiai Társaság mélyen tisztelt tagjainak egy Amerikában magánkezdeményezésből meg-

jelent mesekönyvet bemutatni, amelyet népszövetségi körök minden alkalommal követendő példának jelölnek meg: „Tüzet szüntess" (cease firing) a címe és nyolc történetet, mesét tartalmaz. A görög-bolgár határvillongások, a perzsa szőnyegszövőknek a gyermeki munkaerőt halálig kiuzsorázó lelketlensége, a bécsi középosztálynak háborút követő nyomora, a japán-kínai ópiumcsempészek, a cseh-lengyel civódások, a hottentotta rabszolgák szenvedései, a délamerikai telepesek sok baja mind szóhoz jutnak e könyvben, csak a háború legnagyobb vesztesének sorsában nem ragadta meg semmi a könyv írójának figyelmét. A történeteket valóban mesterien bonyolítja a szerző ügyes tolla, míg végül a legnagyobb bajban, mikor már úgy látszik, hogy nincs többé mentség a történet hőse számára, mintegy Deus ex machina megjelenik a Népszövetség és mindent elsimít, mindent rendbehoz. Megvallom, hogy az az ifjú, aki ezt a könyvet végigolvassa, lelke egész hevével megszereti a Népszövetséget, amely jótékonyságával és hatalmával a földre szállott isteni Gondviselésnek is beillenék.

De nemcsak könyvek, hanem rendszeresen megjelenő folyóiratok által is szükségesnek tartják a tanulók figyelmét állandóan a Népszövetségre irányítani és ily módon hozzászoktatni őket ahhoz, hogy az ott végbemenő események érdeklődésük központjában álljanak. Számos országban indultak meg ily folyóiratok és időszakos kiadványok. Ettől eltekintve azonban kívánatosnak tartják, hogy ahol a növendékek maguk is szerkesztenek iskolai lapot, egy-egy a Népszövetségre vonatkozó aktualitás ebben is mindig szerepeljen.

Az iskolával kapcsolatos tevékenységek felsorolásában végül még egyről kell megemlékeznem és ez a rádió felhasználása a békepropaganda érdekében. Walesből indult ki a mozgalom, melynek terjedését a Népszövetség kívánatosnak tartja és a benne való részvételt kiadványaiban a többi nemzet tanítóságának ismételten figyelmébe ajánlja. Wales tanulóifjúsága 1922 május 18-án tartott Goodwill day-je alkalmával a rádión szózatot intézett a világ ifjúságához és azóta évről-évre megismétli ezt a szózatot, amelyben felkéri az összes nemzetek tanulóit, hogy e napon hálával gondoljanak azokra, akik oly keményen dolgoznak egy szebb, jobb világ megalkotásán és felszólítja őket, hogy minden erejükkel segítsék elő a világbékének és az emberek kölcsönös megértésének megszületését. A tanulók az iskolában hangszóróval hallják a walesi gyermekek üzenetét, sok helyen leírják és hazaviszik, hogy szüleikkel is megismertessék. Számos ország ifjúsága belekapcsolódott a mozgalomba, írásban vagy rádión válaszoltak a walesi gyermekeknek és mint az erre vonatkozó összefoglaló jelentés mondja, valamennyi választ egy mondatban a következőképen lehetne összefoglalni: Atyáink megcsinálták a háborút, mi meg fogjuk csinálni a békét.

Az eddigiekben volt szerencsém bemutatni mindazt, amit a

Népszövetség különböző szervei által tett vagy ajánlatosnak talált, hogy mások megtegyenek a testvériesség, békülékenység, megértés és nemzetközi együttműködés szellemének az iskola és az iskolai élet útján való terjesztése érdekében. Érdekes és tanulságos volna még arra is rámutatni, milyen eszközökkel igyekszik ezt a munkát az iskolán kívül álló tényezőkkel alátámasztani és mily fáradhatatlanul dolgozik újabb és újabb módok igénybevételén. Célszerűbb lesz azonban e helyett figyelmünket az eddig megismertekről, melyeknek nagy része még csak kívánság, jámbor óhaj vagy tiszteletreméltó törekvés a Népszövetség részéről, a valóság, a tények felé fordítani és egész röviden megállapítani, mi valósult meg az egyes nemzetek iskoláiban a sok javaslatból. Huszonnégy ország jelentését áttanulmányozva, ki kell jelentenem, hogy nem akadt olyan, amely nem igyekezett volna a legjobb színben feltűntetni békeszándékát és kiemelni, mennyire fáradoznak nemzetének hivatalos vagy nem hivatalos tényezői, a legtöbb esetben mind a két oldalról elősegíteni a Népszövetség eszméinek terjedését. Voltak olyanok is, mint a csehek és az oláhok, akik egyenesen azzal kérkednek, hogy náluk a pacifizmus nemzeti sajátság. Akadnak azonban olyan jelentések is, amelyek nyiltan és őszintén kiemelik aggályaikat a népszövetségi szellem térhódításával szemben. Így az egyik német jelentés azt tartja, hogy a Népszövetség eszméinek kötelező tanítása az iskolában inopportunus és határozottan többet árt, mint használ, mert nagyon nehéz rávenni a német ifjúságot, hogy mindeme kérdéseket objektív szemmel ítélje meg, amikor ugyanaz az ifjúság, különösen a megszállott területeken, nagyon jól látja az ellenmondást, amely a Népszövetség ideáljai és a valóság tényei közt fennáll. Az amerikai jelentés is azt tartja, hogy a Népszövetség kötelező tanítása nem kívánatos, mert könnyen propagandává fajulhat, amit pedig az iskolában mindenképen el kell kerülni. Nagyon figyelemreméltók Románia jelentései. Ezek ugyan mindenkor hangsúlyozzák a románok békevágyát, de azért figyelmeztetik a Népszövetséget, hogy a részéről és az ő égisze alatt álló intézmények részéről elhangzó túlzott kijelentéseket szüntesse be, mert nagy kárára lehetnek a békeszellem terjedésének Romániában. A békeszerződések megváltoztatására indított mozgalmak az izgalom és bizalmatlanság légkörét fogják eredményezni, amely rövidesen halálos visszautasítássá (répercussions funestes) fog változni a Népszövetséggel szemben, amelyet pedig a románok mindeddig őrszemnek tekintettek területi integritásuk védelmében. A kisebbségek védelmére vonatkozó szerződések is rossz benyomást tettek a románokra, mondja a jelentés és a felületes közvélemény hovatovább oly intézménynek tekinti a Népszövetséget, amely a kis népek szuverénitásának csökkentésére törekszik, amennyiben elősegíti a kisebbségek önállóság után való centrifugális törekvését. A leszerelés kérdése is bántólag hat a román közvéleményre, mert oly állam, mint Románia, melyet

a jelentés szerint állandóan veszélyeztet a megtámadtatás réme, nem fegyverezheti le magát egyoldalúlag. Románia Európa veszélyes szegletében van és nemzeti létének fenntartása érdekében legalább is annyi figyelmet kell fordítania hadseregének morális és anyagi felkészültségére, mint ifjúságának erkölcsi és szellemi fejlődésére. Romániának a világháború hozta meg nemzeti ideálja megvalósulását, nem kívánható meg a román ifjúságtól, hogy gyűlölje ezt a háborút, ellenkezőleg, bizalmatlansággal látja a pacifizmus minden megnyilvánulását, amelynek következménye lehet a drágán szerzett eredmények elvesztése. De a jelentés még tovább megy és 1061 tanulónak a Népszövetségre vonatkozó dolgozataiból azt olvassa ki, hogy a román ifjúság nagy skepticismussal nézi a Népszövetség működését, kétkedik abban, hogy a nemzetközi megértés és világbéke ideáljai megvalósíthatók lennének, kétkedik a Népszövetség rendelkezésére álló eszközök hatékonyságában, kétkedik végül a Népszövetség intencióinak őszinteségében és pártatlanságában.

Szándékosan idézem e részeket a román jelentésekből, mert világot vetnek a pacifista törekvések hátterére és mert sokban útbaigazítást adnak nekünk magyaroknak is.

E kedvezőtlen jelentésekkel szemben vannak azonban olyanok is, mint a lengyeleké, svédeké, norvégeké, akik lelkesedéssel karolták fel a világbéke megteremtésére irányuló törekvéseket az iskolában. Ha mind e jelentéseket végignézzük, azt mondhatjuk, hogy a legtöbb országban sokkal több eredményt értek el a nem hivatalos kezdeményezéssel, mint hivatalos téren. Különböző társadalmi egyesülésekből, tanítói szövetségekből és magánemberektől kiinduló propaganda sokkal hamarabb találta meg útját az iskolán keresztül az ifjúsághoz, mint a Népszövetség hivatalos írásai, átiratai és sürgető levelei az egyes kormányokhoz. A legtöbb hivatalos intézkedést a népszövetségi propaganda érdekében belga kormánytényezők tették. A kormányok tekintélyes része nem is ment tovább, mint hogy az egyes iskolák hivatalos tantervébe kötelezőleg felvette a Népszövetség szervezetének és működésének ismertetését. Többnyire a történelem és polgári jogok tanításával kapcsolatban szánnak e célra egy-két órát. Legmesszebb ment e téren az angol Board of Education, amely utasításszerű hivatalos kiadványában 22 lapot szentel e kérdésnek. Csehország és Ausztria közoktatásügyi miniszterei lefordíttatták és hivatalos pénzből kiadták a Les fins et l'organisation de la S. d. N. című könyvet. Dánia, Norvégia, Lengyelország, Svájc, Belgium, Románia és Szerbia hivatalos közoktatásügyi kormánytényezői más, a Népszövetséget ismertető könyveket adtak ki a tanítóság megfelelő instruálására. Kanada egyes tartományaiban pedig minden tanuló kapott egy-egy ily könyvet közköltségből. A Népszövetségre vonatkozó vizsgakérdések felvételét Kanadában és Romániában tették kötelezővé. A journée de la bonne volonté rendezését Ausztria, Csehszlovákia és az S. H. S. királyság rendelte

el kötelezőleg. A tankönyveknek a Népszövetség szellemében való revízióját Csehországban, Belgiumban, Észtországban és Romániában rendelték el hivatalosan. Itt megint helyénvaló lesz az erre vonatkozó cseh rendelet szövegének szószerinti közlése (1928 július 3): „A tankönyv támogassa a nemzeti és vallási türelmet, fejlessze a béke szellemét, lelkesítsen a nemzetközi megállapodások megtartására és hangsúlyozza minden nép szellemi szolidaritását, egyszóval nevelje a tanulókban a humanitás igaz érzelmét."

Folytatva a hivatalos intézkedések felsorolását, Franciaország, Ausztrália és Belgium hivatalos központi szervezetet létesített a tanulók nemzetközi levelezésének lebonyolítására. A Népszövetségről tartandó versenyeket Ausztriában, Romániában és Észtországban rendezték meg hivatalos tényezők, de a pályadíjul szolgáló genfi utazást tudtommal csak Ausztria közoktatásügyi minisztere fedezte hivatalos pénzből. A diákcsereakciót Belgiumban hivatalos tényezők bonyolítják le. Ugyancsak Belgium rendelte el az iskolai és közkönyvtárak felszerelését a Népszövetséget ismertető könyvekkel, továbbá a népszövetségi filmek kötelező bemutatását az iskolákban. Nem folytatom a felsorolást, hiszen egyébként sem törekedtem teljességre, mindössze képet akartam nyujtani arról, mily messze megy egyes országokban a népszövetségi propaganda hivatalos támogatása. A hivatalos működésen kívül, mint már említettem, sok minden megtörténik ez ügyben magánkezdeményezésből kiindulólag, azonban nagyon kétséges, hogy a Népszövetség szakembereinek oly nagy gonddal kidolgozott tervei, oly minden apró részletbe hatoló elgondolásai, oly csüggedéstől mentes buzgalma meg fogják-e teremni fáradozásaik gyümölcsét, vagy pedig a világbéke örök, de elérhetetlen ideálja marad az emberiségnek.

Loczka Alajos.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Katolikus Pedagógiai Kongresszus.

Szent Imre 900 éves jubileumával kapcsolatban a katolikusok július hó 2-án, 3-án és 4-én nagyszabású pedagógiai kongresszust rendeztek. A kongresszus két nyilvános ülésen és 12[1] szakosztályi ülésen a pedagógia összes korszerű problémáit tárgyalta. Így mindenekelőtt megvilágította azokat a kérdéseket, amelyek az egészséges világnézet kialakulásával kapcsolatosak. Az előadásoknak jelentékeny százalékában jutottak szóhoz a jellem-

[1] Általános kérdések. Elemi iskolai szakosztály. Polgári iskolai szakosztály. Tanítóképzőintézeti szakosztály. Iskolánkívüli népművelés. Szakiskolai szakosztály. Középiskolai szakosztály. Művészeti szakosztály. Főiskolai diákpasztoráció. Testnevelési és cserkészeti szakosztály. Kriminálpedagógiai szakosztály.

nevelési kérdések. Ez a kongresszus erősen kidomborította azt az igazságot, hogy az értékek sorában a valláson nyugvó erkölcsiséget illeti az elsőbbség. Ezen a területen is mutatott fel olyan forrásokat (Szentek élete stb.), amelyek nevelő értékét eddig még nem aknáztuk ki eléggé. Bár szerepeltek tanítási tételek is, mégis e kongresszuson a nevelői problémák uralkodtak. Erőteljesen kifejezésre jutott az előadásokban, hogy a nevelés terén nem a szürke elmélet a lényeges, hanem az élő gyakorlat, a vallásos, a hazafias nevelői munka (A cserkészet a nemzeti géniusz szolgálatában, A nemzeti viselet stb.). Ez a kongresszus nem meddő munkát végzett, hanem a valóságok megragadásával iparkodott az eszmények felé vezető utat megmutatni. Nem üres szólamokat vonultatott fel, hanem pedagógiai tettek bemutatásával újabb tettekre serkentett. Azt bizonyította, hogy legtudományosabb az a pedagógia, amely a Krisztus felé vezető utat mutatja meg. Ebben a munkájában nem zárkózott el az újabb pedagógiai törekvésektől. Megtartotta a mult értékeit és elfogadta azokat az elveket, amelyek a mai pedagógiai felfogás szerint segítenek bennünket a személyiség formálásában. Ennek hangsúlyozása azért is fontos, mert e kérdés nálunk sokkal szerencsésebben oldódik meg, mint pl. Németországban. Mi az újabb pedagógiai elveket arra használjuk fel, hogy a vallásos célt jobban megközelítsük, míg pl. a drezdai kísérleti népiskola, amely Drezdában az új népiskola letéteményesének tekinthető, vallásellenes szellemű. Ez az iskola csak olyan tanulókat vesz fel, akiknek szülei nem kívánják az iskolai vallásoktatást.

E kongresszuson az individuális (A főiskolai ifjúság lelki gondozása stb.) és a szociális nevelés (A főiskolai ifjúság és a társadalom, A leányifjúság szociális nevelése stb.) gondolatait szerves egységben láttuk. Hasonló harmónia nyilatkozott meg a test és a lélek nevelése, a családi és iskolai nevelés, az alsó, a középfokú és főiskolai nevelés, az elmélet és gyakorlat, az emelkedők és süllyedők nevelése (Az erkölcsi fogyatékosok gyógyító nevelése), a férfiak és nők nevelése stb. kérdéseiben. Figyelemreméltó az az összhang, amellyel a kongresszus a testi nevelés kérdéseit a mélyebb lelkiség szolgálatába állította (A testnevelés a léleknevelés szolgálatában, Sport és vallás stb.).

A közelmultban társadalmi életünket sokat foglalkoztatta a családi élet és a családi nevelés kérdése. Ezt az égető problémát több előadásban világította meg a kongresszus (A család és az iskola, A családanya mint nevelési tényező stb.). Mindenütt kicsendült az a törekvés, hogy a nemzet megújhodásának egyik lényeges tényezője a nemes családi élet, az egészséges szellemű családi nevelés. A kongresszus természetszerűleg sokat foglalkozott az iskolai nevelés kérdéseivel. Eszmecseréit áthatotta a következő igazság: „Amilyen a tanító (tanár, pap), olyan az iskola szelleme és olyan a nép szelleme". Azért behatóan tárgyalta a tanítóképzés és a tanárképzés problémáit, valamint a teológusok pedagógiai képzését.

Az a törekvés, amellyel a katolikus egyház mind a családon, mind az iskolán, mind más szervezeteken keresztül a nép anyagi és szellemi szükségleteit ki akarja elégíteni, kifejezésre jutott mind a nyilvános, mind a szakosztályi üléseken, úgyhogy ez a kongresszus erőteljes népművelői megmozdulás is.

Azonban a kongresszus nemcsak szemlét tartott az egyház eddigi nevelői munkája felett, hanem a jövő kérdéseire is ráirányította a figyelmet. Az értékes határozati javaslatoknak igen nagy száma foglalkoztatta a kongresszust. Ilyenek: minél több papnak legyen tanítói oklevele is; az újabb módszerjavító törekvéseket teljes mértékben fel kell karolni; kívánatos a tanítási anyag terjedelmének mérséklése, hogy a nevelői szempontok minél jobban érvényesíthetők legyenek; a jellemfejlesztés és a mélyebb hitélet érdekében kívánatos a cserkészcsapatok (népiskolában a cserkészapród-csapatok) és a szívgárdák szervezése; a cserkészet a tanítóképzésnek és a tanárképzésnek szerves része legyen; minden leányiskolában egyik szülői értekezlet a divatról szóljon; az egészséges családi szellem és a helyes családi nevelés érdekében egyházközségenként megalakítandó a családok szövetsége.

A kongresszuson végigvonult az a gondolat, hogy „Szent Imre kardjával akarja védeni az ifjúság erkölcseit és Szent Imre liliomát akarja a gyermeklelkekbe plántálni". A Katolikus Pedagógiai Kongresszus mély vallásos és szilárd pedagógiai hite megerősített bennünket abban, hogy a lélek szerint való nevelés és a kereszténységi szociális gondoskodás olyan ifjúságot és felnőtt társadalmat formálhat, amely alkalmas a magyarság jobb jövőjének előkészítésére.

Frank Antal.

Külföldi tankönyvekről.

Stájerország. Külföldön való tartózkodásomat rendszerint felhasználom arra is, hogy meglátogassam az illető helység valamely iskoláját és betekintsek az ott használatos tankönyvekbe. Idei nyaralásom stájer földre vezetett, ahol az igazgató előzékenységéből hospitálhattam egy falusi iskola hat osztályában és megvizsgálhattam a rendelkezésemre bocsátott tan- és segédkönyveket. Ezúttal ezekről óhajtok röviden beszámolni.

1. Olvasókönyvek. *Lesebuch für deutsche Alpenländer. Herausgegeben vom Lesebuchausschuss des Steiermärkischen Lehrerbundes unter Mitwirkung der Lehrerschaft. Bearbeitet v. Prof. Fr. Brauner u. Hofrat Dr. K. Köchel* (mindkét szerző tanítóképzőkben is működött). Ez a sorozat, amely a gráci Leykam-cégnél jelent meg, a nyolc osztálynak megfelelő hat kötetből áll, amelyeken a szűkebb honszeretet mellett végigvonul a németség, a német eszme és együvétartozás *(Anschluss!)* dicsőítése. Így pl. a *Deutschland, Deutschland über alles* című költemény részben vagy egészen benn van a 2. kötetben (1928[7],

139 l.), a 3.-ban és a 4.-ben. A 3. kötetben (1928[4]) még az *Ich bin ein deutscher Knabe* kezdetű költemény Ad. Frankltól. A 4. kötet három főrészre oszlik: 1. Komoly és vidám órákra. 2. Az én Stájerországom, az én hazám (sok olvasmány Roseggertől). 3. Mondák Stájerországból. Költemények: Deutscher Rat (Reinick), Muttersprache (Schenkendorf), Der deutsche Bauer (Ich bin ein deutscher Bauer kezdettel, Frankl), Sei mir gegrüsst, mein deutsches Land (Schoenaich—Carolath). 5. kötet. (1927, 368 l.): 1. Komoly és vidám olvasmányok. 2. A természet köréből. 3. Az én Ausztriám. 4. Régi és új időkből. 5. Becsüljétek meg a munkát! Ebben a kötetben *Burgenland*ra vonatkozó olvasmányokkal is találkozunk: *D'Huamat* (dialektusban írt költemény Neubauertől), *Die Burgenländer*, *Der Neusiedler See*.[1] A 6. kötet (1929, 483 l.), a 6—8. évfolyam számára, beosztása nagyjában egyezik az előző kötetével; a 4. részben a világháborút is szóvá teszi. Olvasmányok: Das Lied der Deutschen (Hoffmann v. Fallersleben), Deutscher Gruss (Dieffenbach, az idegen kifejezések ellen száll síkra, pl.: Adieu helyett Grüss Gott, vagy Behüt dich Gott, vagy Gott befohlen). Ugyanígy a „Wenn man nicht Deutsch kann!" című olvasmány. Deutsche Weihnacht (F. Dahn).

Történelmi könyvek. *Dr. Th. Tupetz, Landesschulinspektor: Geschichte der österr.-ungar. Monarchie*, a tanító- és tanítónőképzők 3. évfolyama számára, miniszterileg engedélyezve (1906[7], 242 l.). A monarchia osztrák történetébe szervesen beillesztve, nagyjában helyesen és elég részletesen tárgyalja az uralkodók sorrendjében a magyar történetet. A 19. lapon olvassuk: „A magyarok rablóhadjáratai. Régi írók leírásai szerint rútak és alacsony termetűek voltak, mélyenfekvő szemekkel és hajukat három fonat kivételével levágták. Nyers húst faltak és vért ittak. A csatatereken hellyel-közzel leölt ellenségeik vérét is megitták és kivájták szivüket, hogy megegyék, mert ennek gyógyító erőt tulajdonítottak." A közművelődésről szóló fejezetben név szerint említi Munkácsyt, Jókait, Petőfit, majd a 220. lapon a következő elszólást kockáztatja meg: „Der grösste *österreichische* Tonkünstler der neueren Zeit ist der *Ungar* Liszt (geboren bei Ödenburg)." Ugyanattól: *Bilder aus der Geschichte für allgemeine Volksschulen (Wien*, 1912[3], 154 l.), a népiskolák VI—VIII. osztálya számára. A *Magyaren*-ekről nagyjában helyesen emlékezik meg, közli a *grosse Kaiserin Maria Theresia* híres pozsonyi jelenetét, dicsőíti II. József császárt *(Joseph der Einzige)*, de vele kapcsolatban a magyarokról nem szól. E két történelmi könyvnek részben elfogult magyarellenes irányzatát némiképen még enyhíthetné az, hogy régibb, a háború előtti időkből valók (újabb kiadásaikat nem ismerem). Ez a mentőkörülmény azonban elesik a következő segédkönyvnél: *K. Eidam: Der geschichtliche Lehrstoff für österr. Volks-*,

[1] A burgenlandi tankönyvekről legutóbb a „Nagymagyarország" című folyóiratban jelent meg egy cikksorozat Olay Ferenc tollából.

Bürger-, Fach- u. Fortbildungsschulen (Wien, Österr. Schulbücherverlag. 1923[6], 340 l.). Szemelvények: Szent István térítésével kapcsolatban „Magyarország kultúrája a német bevándorlók ajándéka". (63.) „A magyarok és az Ostmark" című fejezetből: „Krisztus után 900 körül a magyarok *(sprich: Madjaren)* bátor lovasnépe hatalmába ejtette az avarok országát, pusztított, rabolt, gyilkolt. Életmódjukra jellemző, hogy ezek a szörnyetegek *(Unmenschen)* nyers húst faltak,[2] vért ittak" s így tovább. (66.) Magyarország 1687-ben a Habsburgok örökös tartományává lesz. (192.) „Kruzi Türken" a kurucbetörések nyomán a nép száján támadt riasztó szó. (193.) Egy emberbarát, értsd II. József a trónon: elhamarkodott újítások, nyelvrendelete főleg a magyaroknál a legnagyobb ellenkezést váltotta ki. (214.) Kossuth volt a felkelők vezére, akik a magyar nyelv egyeduralmát követelték. (273.) A nyugtalanságok elnyomása Olaszországban és Magyarországon. Az oroszok Magyarországon: „A magyaroknak biztosan sikerült volna felszabadításuk a Habsburgok alól, ha a hatalmas orosz hadsereg, amelyet Ausztria hívott be, nem lépte volna át a Kárpátokat..." Magyarország a monarchia koronatartományává lett. (275.) „A kiegyezés után azonban németek és szlovének, szerbek és románok a magyaroknak voltak kiszolgáltatva és kénytelenek voltak faji önállóságukat *(Volkstum)* eltemetni. Hivatalokkal, méltóságokkal és anyagi előnyökkel csalogatták, hogy legyenek magyarokká és ha ellenszegültek, akkor erre kényszerítették, amint ez Müller-Guttenbrunn Ádám bánáti sváb megindító honiregényeiben olvasható. Ezért öt év alatt a magyaroktól elnyomott népek közül csaknem egy millió ember vándorolt ki tengerentúli területekre." (280.) — Ugyanennek a szerzőnek *„Der Weltkrieg und seine Folgen"* című könyvéből álljon itt két jellemző kijelentés: *Wir müssen heim zur Mutter* (341. l., azaz Németországhoz, mint anyánkhoz kell visszatérni) és *Österreich kann allein nicht leben.* (314.)

A fent eredetiben vagy hű fordításban közölt szemelvényekből a következő megállapításokat szűrhetjük le: 1. Az idézett tankönyvek írói részéről velünk szemben még a világháború után is bizonyos elfogultság, hogy ne mondjuk ellenszenv tapasztalható, amely a történelmi hűséggel is összeütközésbe kerül. 2. A szerzők a stájer (és bizonyára a többi osztrák) ifjúságot a honszeretet ébrentartása és mélyítése mellett a nagy német birodalomhoz való csatlakozás szükséges, sőt elengedhetetlen voltáról igyekeznek meggyőzni. Amaz csak természetes és üdvös, az utóbbi osztrák politikai belügy, tehát nem tartozik ránk. 3. A Burgenland ügyének egyoldalú osztrák érdekeltségi szempontból való beállítása ugyancsak érthető, ámde nem felel meg a történelmi tényeknek. Ami végül 4. a minket legközelebbről érintő magyar kérdést illeti, sajnálkozással vegyes megbotránkozással vagyunk kénytelenek megállapítani, hogy köz-

[2] A nyers húst faló „húnokat" képben is bemutatja Janhuber-Prüger osztrák polgári isk. történelmi tankönyve (1927. 127 l.). (Madzsar Imre adata.)

vetlen szomszédunk és sok évszázados szövetségesünk ifjúságába a (régi) magyarokról a komoly történetkutatás által ismételten megcáfolt fogalmakat oltanak be, ezzel szemben pedig a mai magyarokról hallgatnak. Ez a fiatalság majd csak az osztrák fürdő- és üdülőhelyeket elárasztó honfitársainkról fogja ámulva megállapítani, hogy a *Magyaren (sprich: Madjaren)* immár annyira művelődtek, hogy emberi vér és szívek helyett vagy mellett marha-, borjú- és sertéssülttel is szívesen táplálkoznak — akárcsak ők.

De térjünk vissza az osztrák és német történelmi tankönyvekben a pogány magyarokról szóló rémmesékre, amelyeket a könyvek szerzői nagyfokú tájékozatlansággal, fanatikus előszeretettel és kétségbeejtő makacssággal emlegetnek és terjesztenek. Legfőbb ideje, hogy kellő tárgyilagos felvilágosítás útján elhallgattassuk őket. Kiváló történettudósunk, Szabó Károly „A magyar vezérek kora Árpádtól Szent Istvánig" című eredeti forrástanulmányok alapján készült munkájában (1869, 448 l.) az Árpáddal egykorú Bölcs Leó keleti császár hadműtanából ismertetvén őseink harcmodorát, megállapítja: „hogy ez egymaga is elég bizonyság arra, hogy Árpád magyarjai korántsem voltak oly rendetlen vad csordák, milyeneknek őket az elfogult nyugati évkönyvírók, legtöbbnyire szerzetesek, rémülettel és ellenszenvvel teljes felfogása nyomán máig is több külföldi író festeni szereti" (16—7. l.). Még csattanóbb cáfolat Madzsar Imrének következő közlése: Ezekben a könyvekben a vérivás és szívevés egy hátborzongató összképbe van beillesztve. A szerzők nyilván mitsem tudnak arról, hogy hiteles egykorú források szerint a harmadik keresztes hadjáratban (XII. század vége, a pogány magyarok kalandozásainál több mint 300 évvel később) *angol* és *francia* vitézek kivágták a megölt ellenség *epéjét*, „mert ennek hathatós gyógyerőt tulajdonítottak". Itt tehát egyszerűen egy általános etnografiai babonáról van szó.

Szeretnők remélni, hogy ezek az adatok jobb belátásra fogják bírni azokat, akik közös sorsunk osztályosai. *K. F.*

IRODALOM.

Gróf Klebelsberg Kunó három beszéde.

Organisationsprobleme auf dem Gebiete der hohen Kultur. (Rede gehalten in der Wiener Akademie der Wissenschaften am 18. Februar 1930). Budapest, Athenaeum, 1930, 68 l.

Ungarns weltgeschichtliche Sendung und seine Kultur. (Rede gehalten in Stockholm im April 1930). Budapest, Pester Lloyd, 1930, 30 l.

Les fondements de la coopération intellectuelle polono-hongroise (Discours prononcé le 12 mai 1930 à Varsovie). Budapest, Pester Lloyd, 1930, 27 l.

Minden egészséges kultúrpolitikára nézve egyik legfőbb posztulátum, hogy mindenkor összhangban álljon a korszellemmel. Ez azonban egyúttal a

legnehezebb követelmény is, különösen oly súlyos átmeneti időkben, amilyeneket ma is élünk. A világháború kimondhatatlan erőfeszítései, áldozatai és az utána következő még nagyobb politikai balsikerek, továbbá az az általános elszegényedés, mely egész Európát, győzteseket és legyőzötteket egyaránt sujtotta, szellemileg és anyagilag a legkedvezőtlenebb légkört teremtették minden magasabb kultúra számára. Kultuszkormányok még sohasem állottak oly hihetetlenül nehéz feladatok előtt, mint most, amikor egyrészt az óriási szegénységgel, másrészt sok-sok meg nem értéssel küzködve, a legnagyobb erőfeszítéseket igénylő szívós, céltudatos energiával kell átmenteni e nehéz időkön a magasabb kultúrát. Mily különleges eszközökkel lehet mégis a tudományt, a művészetet ily áldatlan viszonyok között fejleszteni? E nehéz problémát fejtegeti a kultuszminiszter a bécsi Tudományos Akadémián tartott beszédében.

Érdekesen kifejti, hogy míg a mult háborúk után a kultúra fejlődése rendszerint az államhatalom nyomása alatt állt, ma ily erőszakos rendőrállami elnyomásról általában nem lehet szó. Most inkább a szabad társadalom bizalma rendült meg a kultúrával, annak „hasznosságával" szemben. Ma a kultúrának a társadalom közömbösségével, szinte ellenszenvével kell megküzdenie. Már pedig a kultúra — mondja a miniszter — főleg magasabb életformájában üvegházi növény, mely csak akkor díszlik, ha szeretettel ápolják és arannyal öntözik. Társadalmunk a legnagyobb áldozatokat hozza ugyan a népoktatás fejlesztésére, a magasabb kultúrával szemben azonban már nem mindig nyilvánul meg ez az áldozatkészség. A korszellem tehát nem általában a kultúrára, hanem csak a magasabb kultúrára nézve kedvezőtlen. Ez utóbbinak súlyos helyzete elsősorban a meglévő erők helyes megszervezésével enyhíthető. Ezirányú korszerű intézkedéseit mutatja be e beszédében gróf Klebelsberg.

Mindenekelőtt bölcs belátással hangsúlyozza, hogy a magasabb kultúra szentélyét a pártpolitika hullámainak nem szabad érintenie. A tudományok, művészetek berkeiben nem lehet bürokráciával és rendőrséggel dolgozni. Ezért a magasabb kultúra legfőbb szervező elve az autonómia. A miniszter tehát a magasabb kultúra fejlesztését autonóm intézményekkel iparkodik megszervezni. Ezt a ritka megértésről tanuskodó belátását és nagy áldozatot jelentő intézkedését a legnagyobb elismeréssel kell fogadnunk, mert hiszen egy politikustól mindig a legnagyobb lemondás saját hatalmának önkéntes korlátozása.

A kultúra fejlesztése érdekében elsősorban arról kell gondoskodnunk, hogy magyar tehetség ne menjen veszendőbe és vagyoni helyzete senkinél se legyen leküzdhetetlen akadály tehetségeinek kibontakozására. A tehetség, a személyes rátermettség megállapítása, a megfelelő kutatószemélyek kiválasztása azonban nem történhetik aktákkal, bürokratikus úton, hanem csak személyes együttműködés alapján. E célból szervezte meg a miniszter az Ösztöndíj-tanácsot, mint autonóm testületet, amelyben az összes egyetemek, főiskolák, gyüjtemények és kutató intézetek képviselve vannak. E tanács kezeli a kül- és belföldi ösztöndíjakat, valamint a külföldi Collegium Hungaricumo-

PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

kat és így a legilletékesebb szakemberek a kezük alól kikerült, tehát személyesen jól ismert ifjak közül jelölik ki e nagy állami kedvezményekre a legérdemesebbeket. A kiutalás tehát minden politikai befolyástól menten, a szelekció és nem a protekció alapján történik. A miniszternek a tanács jelölésével szemben csupán vétójoga van.

Nem elég azonban a tehetségeket csak kitaníttatni, aztán magukra hagyatva az életbe kilökni. Mi történjék a fiatal magyar tudóssal tanulmányai befejezte után addig, míg tehetségének és tanulmányainak megfelelő pozícióba jut? Hány nagyreményű magyar tehetség kallódott már el e nehéz évek mindent felőrlő küzdelmeiben! E súlyos helyzeten iparkodik segíteni a miniszternek másik intézménye, a nagy közgyüjteményekből alakult Gyüjteményegyetem, ahol a fiatal magyar tudósok legkiválóbbjai termékeny külföldi tanulmányok után megfelelő elhelyezkedést nyerhetnek és amelynek tudományos személyzete valóságos tartalékcsapata a leendő egyetemi tanároknak. E Gyüjteményegyetem tudományos személyzetébe való kinevezés is a Gyüjteményegyetem autonóm tanácsának jelölése alapján történik, amellyel szemben a miniszternek szintén csak vétójoga van. Ugyancsak e testület, mint autonóm jogi személy teljes tulajdonjoggal rendelkezik a hazai gyüjtemények, valamint a külföldi Collegium Hungaricumok vagyonával, kijelöli az egyes intézetek gyüjtési körét, átutalhat bizonyos műveket egyik gyüjteményből a másikba, aminek a gyüjtemények gazdaságos fejlesztésénél van igen nagy jelentősége.

A különféle természettudományi intézetek megfelelő együttműködésére, a kutatási alapok kezelésére, a nagyobb műszerek célszerű kiutalására szervezte meg nemrég a kultuszminiszter a Természettudományi Tanácsot. Még két további autonóm tanács felállítását tervezi, egyet a szellemtudományi, egyet pedig az egyetemközi ügyek vezetésére. És amint az eddig felállított tanácsok eredményes működésükkel teljes mértékben igazolták ezirányú intézkedéseit, joggal várjuk ezt a felállítandó újabb tanácsoktól is.

Gróf Klebelsberg stockholmi beszéde a magyar kultúra világtörténelmi szerepének mély történelmi érzékkel és nagy elevenséggel megrajzolt vázlata. Plasztikusan domborítja ki nemzetünk számtalan küzdelmét és rámutat arra, hogy mindezen küzdelmek dacára a nyugati nagy szellemi áramlatok hazánkig mindig eljutottak és itt gyökeret is vertek, míg tőlünk délnyugatra csak igen szórványosan jelentkeztek. Így Magyarország délnyugati határa egyszersmind a tulajdonképeni európai kultúrterület határa is volt. Felhívja továbbá a figyelmet arra a történelmi kuriózumra és egyben nemzetünk páratlan tragédiájára, hogy a magyar állam területe az utolsó néhány száz év alatt teljesen fölcserélődött. A trianoni határok által az ország közepén kijelölt terület nemrégen még teljesen az oszmán birodalomhoz tartozott, míg az akkori magyar területeket most teljesen elvesztettük. Végül vázolja a miniszter azokat az óriási erőfeszítéseket, melyeket a háború óta kultúrája érdekében tett nemzetünk. A trianoni viszonyok között a gúzsbakötött honvédelem szerepét is a kultuszminisztériumnak kell átvennie a kultúra fegyvereivel.

A varsói beszéd a magyar-lengyel kultúrkapcsolatokat fejtegeti nagy történelmi tudással és néhány érdekes tervet vázol e kapcsolatoknak a jövőben való kimélyítésére. Történelmi reflexióiban kidomborítja, hogy a magyar és a lengyel nemzet közösen védték keletről az európai kultúrát, úgyhogy e kultúra határa mindenkor a magyar-lengyel front volt. E közös sors és a kölcsönös szimpátia kedvező légkört jelent a két nemzetnek a jövőben való szorosabb szellemi együttműködésre. A kultuszminiszter elsősorban a történelmi kutatás terén törekszik szorosabb kooperációt, csereviszonyt kifejleszteni a két nemzet között. Ezt elősegíthetné egy varsói magyar történeti intézet, melyhez hasonló lengyel intézménynek Budapesten való létesítésére készséggel nyujtana segédkezet a miniszter. Bölcsen számol továbbá hazánk földrajzi és néprajzi helyzetével és iparkodik pótolni a magyar tudomány egyik régi hiányát, a szláv nyelv és szláv kultúra tanulmányozását. E célból szlavistáinknak a lengyel egyetemekre való kiküldését tervezi. Ezzel szemben a lengyel ifjak a mi tudományos intézeteinkben végezhetnének oly tanulmányokat, amelyek tekintetében mi európai hírnévnek örvendünk, és ahol a demonstratív módszer legyőzheti a nyelvi nehézséget. Bárcsak mielőbb megvalósulnának ez igen értékes külföldi kapcsolatokat jelentő tervek!

A kultúrkapcsolatok általában legjobb előkészítői, leghathatósabb támogatói a külpolitikai kapcsolatoknak. Éppen ezért a miniszter e kiváló külföldi beszédeivel nemcsak a szorosabb értelemben vett magyar kultúrának, hanem egyúttal hazánk külpolitikai helyzetének is igen értékes szolgálatokat tett. Az ő külföldi kapcsolatok fejlesztésére irányuló nagyszabású munkája egyúttal a magyar külügyi diplomácia legértékesebb támasza is. Ily értelemben végez kultuszminisztériumunk megbecsülhetetlen külügyi és honvédelmi szolgálatokat is.

Somogyi József.

Kornis Gyula: Magyar filozófusok. Bp. 1930. Franklin. 229 l. — **Kultúra és nemzet.** Bp. 1930. Franklin. 223 l. (Kultúra és Tudomány, 65., 66.)

E két könyvet, mely a szerző különböző tárgyú és különböző alkalmakkor keletkezett tanulmányainak újabb gyüjteményét tartalmazza, nemcsak a megjelenés egyidejűsége hozza kapcsolatba egymással. Természetes, hogy a két kötet minden darabja egységes szellemből van öntve: ezt attól az írótól, aki már annyi szép és maradandó becsű művel ajándékozott meg bennünket s akinek kiérett filozófiai álláspontját mindnyájan ismerjük, nem is várhatnók másként. Az elvi felfogás azonosságán és az értékelések megegyezésén felül is egymás közelébe hozza azonban ezt a két könyvet az a körülmény, hogy egyformán a *magyar szellem* termőföldjét teszi vizsgálat tárgyává. Kornis filozofálásában már jó néhány éve észrevehető ez a fordulat a magyar szellem problémái felé, ami nála nem véletlen vagy külső hatásokra támadt érdeklődés, hanem szervesen nőtt filozofálása törzséről és látható szálakkal fűződik korábbi történetfilozófiai és pszichológiai munkásságához. Első ezirányú műve, *A magyar művelődés eszményei*, nagyszabású vállalkozás arra, hogy ezt a magyar ideológiát kifejlődésében és történeti realizációiban fel-

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

keresse és végigkísérje, tárgyalásában éppen azt a korszakot ölelve fel, amelyben a magyar lélek európaivá és modernné érett. *Kultúra és politika* című tanulmánykötete ezt a magyar lelkiséget háború utáni tépettségében ragadja meg, keresve az elvi eligazodást és azokat a szervezeti alapokat, amelyek ebből a válságból kivezethetnek. Míg amott túlnyomólag a történetfilozófus, addig itt a kultúrpolitikus van munkában. Most, ebben a két új kötetben viszont elsősorban a kultúrfilozófus szól hozzánk, aki a magyar szellem mibenlétét, sajátos hivatását és jellemző megnyilvánulásait veszi elemzés alá. Szerencsésnek mondhatjuk magunkat érte. Mert míg a nyugati nemzeteknél az ilyen népkarakterológiai vizsgálatnak hatalmas irodalma van s a filozófusok — főleg a háború óta — egymással vetélkednek, hogy nemzetük szellemi típusát minél hívebben megértessék (a németeknél Troeltsch, Scheler, Müller-Freienfels, L. Ziegler stb., a franciáknál Fouillée, Boutroux, Barrès, az olaszoknál újabban Prezzolini és Malaparte, hogy csak a jelentősebb neveket említsük), addig nálunk a kutatásnak ez a területe úgyszólván egészen parlagon maradt s újabban is inkább historikusaink nyúlnak a kérdéshez, filozófusaink ellenben mostanig idegenkedtek tőle. Kornis valóban úttörő e téren. Szempontjainak felállításában hasonló eljárást követ, mint aminőt Scheler is alkalmazott a német szellem jellemzésében, t. i. a közösség misszió-tudatából igyekszik megérteni a közösség sorsát és azokat a szellemi produktumokat, amelyeket történeti útjában létrehozott. A *Kultúra és nemzet* kötetnek mindjárt első tanulmánya ebbe a problémába vezet bele. A magyar kultúra fejlődésének ragyogóan megírt áttekintését kapjuk itt, — madártávlatból, ahogy maga a szerző mondja, aki azonban ebben a rövid, negyven lapra szorított összefoglalásban is a tudás teljéből merít és konstruktív szempontjait anélkül, hogy a valóságon erőszakot követne el, szinte észrevétlenül tudja alkalmazni. Három ilyen szempont vezeti a kifejtésben: 1. milyen a magyar lélek sajátságos szerkezete (magávalhozottsága)? 2. hogyan asszimilálta a nyugati latin-germán kultúrát? és 3. minő értékeszmények voltak hajtóerői kultúrája kifejlődésében? Az említett tanulmány a magyar történet egészén mutatja be ezeket a szempontokat, a kötet többi fejezete egy-egy részletkérdésben próbálja ki alkalmazhatóságukat, aminek következtében az egész munka tartalma tulajdonképen e három probléma körül csoportosul. Így a *Nemzeti megújhodás* elsősorban az asszimiláció formáit veszi vizsgálat alá: hogyan válhat a keleti, quietisztikus természetű, magát hirtelen felbuzdulásokban kiélő és sok tekintetben még előítéletekben elfogódott magyar aktív, előretörő, a szívós, kitartó munkára beállított és a nyugati életformákat a saját nemzeti tulajdonságaival kiegyensúlyozó embertípussá? Közelebbről ezek a fejtegetések Klebelsberg Kunó gróf neonacionalisztikus programmjának eszméibe kapcsolódnak, amelyeknek sugalmazó erejét filozófiai szempontok és megfontolások alapján igyekszik fokozni. A nemzeti lélek sajátos természetének és a cselekvését meghatározó eszményeknek vizsgálata azonban szükségképen itt is visszatér. Megváltozott történeti helyzetünknek megfelelően kell orientálódnunk befelé és kifelé egyaránt, de hogy erőinket szét ne fecsérel-

jük, rá kell eszmélnünk önmagunkra, tipikus hibáinkra és hiányainkra, mert csak így tudjuk kitűzni új eszményeinket és leszünk képesek azokba konkrét tartalmat önteni. Ennek az új cél- és eszménykitűzésnek tápláló ereje pedig abból a belátásból fakad, hogy új kultúra és nemzeti megújhodás csak a gazdaságpolitika és a kultúrpolitika szerves, egymást idéző, egymás kezére járó kapcsolata alapján lehetséges. Erről igyekszik meggyőzni bennünket Széchenyi történeti példáján a *Romantika és reformvágy* című tanulmány is. Magának Kornisnak reformvágya is Széchenyi géniuszán érett. Valóságérzés, aktivizmus, életközelség jellemzik ezt a reformvágyat, amely épp azért marad mentes az újítók enthuziazmusával nagyon is gyakran velejáró két szélsőségtől: az elvont, formalisztikus racionalizmustól és a történetellenes magatartástól. Kornis, épp ellenkezőleg, mindenütt érzi a történet érverését, úgyszólván rajta tartja az ujját, de a történeti formákat nem önmagukért becsüli, hanem csak annyiban, amennyiben az életet szolgálják vagy helyesebben: azokat az eszményeket, amelyek az élet továbbvitelére, feljebbfokozására vezetnek. A formák kultusza ellen, az álmodozó vagy retorikai történetiség ellen foglal állást s ha az élet lüktetése és az új eszmények, amelyek ebben a lüktetésben ébrednek, azzal fenyegetnek, hogy szétfeszítsék a régi formákat: van éber szeme, hogy megérezze ezt a feszültséget, és bátorsága, hogy kivetkőzzék belőle. Szépen és jellemzően mutatja ezt a kötet többi tanulmánya, amely tárgyánál fogva a gyakorlati pedagógust is egészen közelről érdekelheti (*Kultúra és túlterhelés, A cselekvés szelleme, Munka és pihenés, Magyar ember Amerikában*). Kornis mindig megtalálja a módját, hogy az iskolai élet egészen gyakorlati vonatkozású kérdéseit is elvi összefüggés és széles történeti áttekintés alapján bogozza ki és midőn a túlterhelést korlátozni kívánja, a szünidő meghosszabbítása ellen foglal állást vagy az iskolai öntevékenység fokozottabb érvényesüléséért száll síkra, ismét nem a tanuló szubjektív, egyéni szempontjából teszi ezt, hanem mert egyetemes nemzeti érdekek lebegnek szeme előtt. Ez a meggyőződés árad ki a kötet utolsó két fejezetéből is, amely az angol alsófokú oktatás fejlődését és a középfokú oktatás legjellegzetesebb intézményeit, a public school-okat mutatja be. Nem beszámolók ezek a tanulmányok, hanem problémavetések. Mint ahogy a kötet minden során, úgy ezekben is érzik, hogy a sajátos magyar helyzet, a multból és jelenből kovácsolt lánc új veretének lehetőségei izgatták írójuk képzeletét. Az új, aktív szellemű magyar élet eszményeinek rajza közben szava néhol lelkiismeret, néhol ostor, néhol ébresztő harsona: azonban sehol sem veszíti el higgadt objektivitását, nyilt, világos tekintetét és a magyar jövőbe vetett bizalmát.

Más oldalról közelíti meg ezt a magyar szellemet Kornis másik műve, a *Magyar filozófusok*. A filozófia mindenütt a nemzeti lélek legsajátosabb kifejezése és egyben formálója. Maga Kornis utal arra a tipikus megegyezésre, amely a német, francia vagy angol karakter és e nemzetek filozófiája közt nyilvánul. A filozofálás mindenesetre azonos magatartást jelent mindenütt: csodálkozást, miként már Platon mondta, de ahogy a német vagy az angol vagy a francia „csodálkozik", az határozottan másként, egymástól

mélyen eltérő formákban történik. Lehet-e nálunk a filozófiának és a nemzeti léleknek erről a megegyezéséről beszélni? Vagy talán mondjuk inkább így: valóban öneszmélete nálunk is a filozófia kultúránk koronkinti állapotának? Az utóbbi kérdésre Kornis művének elolvasása után részben igennel válaszolhatunk. Részben, mert a könyv első fejezetéből *(A magyar filozófia fejlődése és az Akadémia)*, amely filozófiánk elmúlt századának fejlődésrajza, kiderül, hogy a nyugati eszmeáramlatok mind nemcsak útbaejtettek bennünket, de meg is telepedtek nálunk és hazai földbe gyökeret eresztettek. Mivel egész kultúránk a latin-germán művelődési körbe tartozik, természetszerű volt, hogy azok az eszmék, amelyek Európát alakították, nálunk is munkába léptek és korszerűen formáltak tudományt és életet egyaránt. Ami a kort általában mozgatta, az kétségkívül bennünk is mozgott, amennyiben tehát kultúránk európai kultúra, annyiban filozófiánk is ennek fogalmi kifejezését jelenti. Sorsunk mostohaságán múlt, hogy eközben nem jutott szóhoz a magyar filozófiai géniusz. Hogyan is juthatott volna, amikor még egy százada majdnem teljesen híjával voltunk a filozofálás első feltételének, a megfelelő műnyelvnek s olyan szavakra hiányzott a kifejezésünk, minő a „conceptus" vagy az „idea". Kornis vonzóan és szellemesen megírt tanulmányából megismerjük, mily hosszú és nehéz volt az út, amelyet az elmúlt században meg kellett tennünk, de maga ez a tanulmány egyúttal ékes tanubizonyság rá, hogy filozófiai nyelvünk avatott kézben ma már mire képes. S a nyelvi kifejezés fejlődésével magasra szökkent filozófiánk tartalmi színvonala is. Csak éppen a magyar lélek ősi életérzésének, a sajátosan magyar lélekformának megnyilvánulását nem szabad keresnünk mögötte. A filozofálás nálunk mindig egyéni teljesítmény, „magyar" filozófia nincs, csak magyar filozófusok vannak. Hogy lesz-e valaha: egészen meddő kérdés. Kornis nem is veti fel, efféle az ő historikus szemléletétől egészen távol áll. Ehelyett inkább azok felé fordul, akik a filozófiai életünk legutóbbi negyedszázadában bekövetkezett fellendülésnek protagonistái vagy győztes telepesei voltak s akiknek gondolkodásában kultúránk európai közössége a maga tudatára ébredt. Egyes tanulmányai azokat a jelszavakat keresik, amelyek vezető filozófusaink gondolatvárának kapuit megnyitják előttünk.

A sort Pauler Ákos nyitja meg. A róla szóló tanulmány volt annakidején az első, amely e rendszer egészen magában álló jelentőségére és szépségére felhívta a figyelmet. Nem szürke ismertetés formájában. A tanulmány szellemi alkatvizsgálat, fejlődésrajz, amelyben kor, ember és mű összefüggésben jelenik meg, a gondolattartalmak finom és elmélyedő interpretációja és az igazság közös szolgálatának vágyából fakadt kritika. Valóban mintája a hermeneutikának. Kornis a megértetés művésze. Hogy minő eszközökkel teszi ezt, azt rövid szóval nehéz elmondani: evégből mindenkinek el kell olvasnia magát a tanulmányt. De nemcsak ezt, hanem a kötet többi jellemrajzát is, a Medveczkyről, Alexanderről, Bánócziról, Pöschről és Finácyzyról szólót, amely mind egyformán szemlélteti a szerző páratlan megértető képességét és jellemző erejét. Egyes tanulmányaiban nemcsak írót és művet mutat be, de

szerencsés kézzel mindig egy egész irányt vagy mozgalmat is: a neokantianizmust, a pozitivizmust, a historizmust, az értékelméleti irányt és a logizmust, úgy, amint ezek az írón és alkotásán át szellemi életünket alakították. A magyar pedagógia atyamesteréről, Finánczy Ernőről írt tanulmánya biztos és találó észrevételeivel a leghívebb portré, amely eddig róla készült s egyben a legjobb bevezetés műveibe. Ez a jellemrajz különben leginkább elárulja, hogy mit becsül Kornis a legtöbbre: a tudományos munka tárgyilagosságát és az erkölcsi felfogás komolyságából fakadt aktivitást, ezt az igazi „teremtő lendületet". Ezt keresi fel legszívesebben filozófusainkban, mint kultúránk exponenseiben is és ezt sürgeti legnyomatékosabban, mert úgy érzi, hogy a tárgyszeretet és a cselekvés szeretete még mindig nem hatotta át eléggé a nemzeti köztudatot, a *Kultúra és nemzet* kötetében. Többször említi, hogy nincs nekünk, mint az olaszoknak egy Canto del lavoro-nk. Ő maga mindenesetre zengi nekünk ezt a munkahimnuszt a saját munkásságával, eszméivel és törekvéseivel. S mi mind szívesen hallgatjuk ezt a dalt. A dalnak azonban nemcsak az a hivatása, hogy tessék, de hogy buzdítson. Vajha minél többeket elérne ez a buzdítás! Mert valóban „a munka az igazi élő hazafiság" (*Kultúra és nemzet*, 93. l.).

Prohászka Lajos.

Dr. Pintér Jenő: A budapesti tankerület 11. számú értesítője. 1929—1930. Budapest, 1930. Stephaneum ny. (N. 8-r., 56 l.)

Az elmúlt iskolai esztendő a budapesti tankerületet értékes eredményekkel gazdagította. A magyar cisztercita-rend áldozatkészségéből a magyar állam hozzájárulásával felépült a rend Szent Imre gimnáziuma, melynek ünnepélyes megnyitásával nagy történeti gondolat valósult meg. Ugyancsak hatalmas pedagógiai eseményt és fejlődést jelent a református Baár—Madas leánylíceum új épülete, mely hasonlóképen ragyogó palota és a Szent Imre gimnáziummal együtt a budai hegyvidéknek legújabb dísze. Hosszú, mintegy tízéves hányattatás után a pesterzsébeti állami Kossuth Lajos reálgimnázium is kényelmes új otthonába költözött, bár építkezését még teljesen nem fejezték be. A mult iskolai évben nyílt meg Domokos Lászlóné leánylíceuma is, az Isteni Szeretet leánygimnáziumának és a Notre Dame de Sion leánylíceumának szervezési munkálata pedig annyira jutott, hogy a folyó iskolai év elején ezek is megnyithatták első osztályaikat.

A tankerületben mindezek mellett is évről-évre nagyobb gondot okoz a tanulóifjúság elhelyezése, mert a meglévő iskolaépületek legnagyobb része jóval kisebb méretű, hogysem zavartalanul befogadhatná az első osztályra nagy tömegekben jelentkező tanulókat. A mai középiskola ugyanis nemcsak a tehetséges tanulókat készíti elő a főiskolai tanulmányokra, hanem a gyengébb képességűeket is mind magába fogadja és ezáltal a jobb növendékanyag szellemi kimüvelését igen hátráltatja. A tankerületi főigazgatóság mindent megtesz ennek a hátrányos körülménynek ellensúlyozása érdekében, de itt kellő javulás csak akkor mutatkozhatik, ha az érdekelt szülőket az állandóan

folyó felvilágosító munkával sikerül meggyőzni arról, hogy kedvetlenül tanuló gyermekeiket céltalanul erőltetik a középiskola elvégzésével.

A tanulmányok átlagos színvonalát emelni kívánó intézkedések közül különösen említésre méltó a tankerületi kir. főigazgató rendezésében évenkint lefolyó országos középiskolai tanulmányi verseny, mely egyre fokozódó érdeklődést éleszt a vidéki tankerületek középiskoláiban is. Az elért sikerek nemcsak a versenyző diákok számát szaporítják évről-évre örvendetes módon, hanem a nagyközönség is ritka figyelemmel kíséri ezeket a szellemi mérkőzéseket, melyekre az iskolák tanulóikat háziversenyek alapján szemelik ki és tudományszakonkint egy-egy tanulót küldhetnek el. Ebben a nemes küzdelemben a mult iskolai év végén a szegedi kegyesrendi városi kath. Dugonics András gimnázium került első helyre, míg a többi helyeket budapesti középiskolák nyerték el.

A csinos kiállítású értesítő közli a főigazgatóság személyzetén, a tankerület középiskoláin, az idevonatkozó statisztikai adatokon, a tudomány és irodalom terén működő igazgatók és tanárok névsorán kívül a legújabb középiskolai rendeleteket is, pótlásul a Pintér Jenő főigazgató által kiadott Magyar Középiskolák Igazgatásának Kézikönyvéhez, ezért nélkülözhetetlen vidéken is a középiskolák adminisztrációjában.

Arday Pál.

Quint József és **Drozdy Gyula: A beszéd- és értelemgyakorlatok tanítása a II. osztályban.** (Népiskolai egységes vezérkönyvek. Szerkesztik: *Kőrösi Henrik* és *Quint József*. VI.) 296 lap.

Ez a vezérkönyv magábanvéve is elegendő ahhoz, hogy megértesse és megéreztesse az új népiskolai tanterv szellemét. Megértjük belőle az új tantervnek azt a jellemvonását, hogy az alaki képzést helyezi előtérbe, hogy az érzelmi és akarati életet különösebben gondozza, hogy az értelmi élet területén nem az emlékezetre, hanem a helyes ítéletalkotásra fordít nagy gondot, hogy a test és lélek harmonikus formálását célozza, hogy a tananyag szétdaraboltságával szemben a kultúregység gondolatát szolgálja, hogy a spontán megnyilatkozás és a fegyelmezettség összhangjára törekszik, hogy bemutatja azt, hogyan kell a népiskola bizonyos mesterkélt szellemét természetessé tenni, hogyan kell a gyermeket a passzivitás alól felszabadítanunk és tettvágya, cselekvő szelleme, öntevékenysége alapján belülről kifejlesztenünk; hogy tekintetét elsősorban nem a tanítás anyagára, hanem a tanítás céljára irányítja, hogy ez a cél a gyermekben valósítandó meg (a gyermek az iskolai munka középpontja), hogy a való életben hogyan éljünk az eszményeket megközelítő életet, hogyan kell nevelésünket igazán magyar neveléssé tennünk.

Lépten-nyomon találkozunk e könyvben az akarat erősítésére való törekvéssel, a határozott célú akaratgyakorlatokkal. Az érzelmeket pedig nemcsak érinti, hanem megfelelő helyzetek, kirándulások stb. útján átéleti az érzelmi világ egész skáláját. A szerzők ismerik a gyermeki lelket s gyer-

mekismeretüket a gyermek fejlesztése érdekében fel is tudják használni. Gyermekismeretük nem rideg adathalmaz, hanem éltető szellem.

Könyvük nagy gondot fordít a gyermek spontán megnyilatkozásaira, mert „a folytonos kérdezgetéssel nem a gyermek gondolkozik, hanem a tanító. A gyermek csak feleletet szerkeszt a kérdésre. Nyujtsunk bőven szemléleti, érzületi anyagokat, indítsunk gondolatokat, keltsünk vagy pendítsünk meg érzelmeket s akkor fog beszélni a gyermek, mert lesz mondanivalója." A tanítói továbbképző tanfolyamokon többször találkoztunk azzal az ellenvetéssel, hogy csak az értelmesebb és merészebb gyermekek fognak spontán megnyilatkozni, a többiek pedig háttérbe szorulnak. E könyv egyik szerzője: Drozdy Gyula, gyakorlatában bemutatta, hogy megszólaltatja a szerényebb és hallgatagabb gyermeket is.

Bemutatja e könyv azt, hogyan kell a valóságos élet megbeszélésével úgy nevelni, hogy a gyermekek beleilleszkedjenek a nemzet életébe. Eléggé meg nem becsülhető értéket jelent a vezérkönyvnek az a tulajdonsága, hogy való adatokat olyan kedvesen, olyan vonzóan dolgoz fel, mintha az egész mese volna. E jellemvonása folytán most a beszéd- és értelemgyakorlatokat mind a tanítók, mind a gyermekek nemcsak szeretik, hanem valósággal várják ezeket az órákat. Ez a tanulmány a kérdések pergőtüze helyett most kellemes élmény.

Ez a könyv sokkal nagyobb jelentőségű, mint szerény címe mutatja. Ha ugyanis figyelmesen tanulmányozzuk, akkor láthatjuk, hogy ez nemcsak a II. osztályos beszéd- és értelemgyakorlatok vezérkönyve, hanem szelleme vezérkönyv az egész népiskola számára, sőt bizonyos tekintetben a középfokú iskolák részére is. Ugyanis bemutatja azt, hogyan kell törekednünk arra, hogy az iskola ne a tantárgyak, hanem a gyermekek intézete legyen. Ezért nemcsak a népiskola II. osztályát vezető tanítóknak kellene ezt a könyvet elolvasniok, hanem az összes tanítóknak és az összes tanítóképzőintézeti tanároknak is, sőt kívánatos, hogy a középiskolai tanárok is tanulmányozzák a szóbanlévő vezérkönyvet.

Frank Antal.

A Fővárosi Pedagógiai Könyvtár Évkönyve és új szerzeményeinek válogatott Jegyzéke 1930. Új folyam, 2. szám (1930, 167 l.).

E könyvtár új kiadványainak 1. száma *Évkönyv és szemelvényes Szakjegyzék* címmel 1928-ban jelent meg (ismertetését l. M. P. 1929, 53—55. l.), legelső sorban a nép- és középiskolák oktatószemélyzete és általában a gyakorlati pedagógia művelői számára készült és a könyvtár gazdag anyagából mintegy 1400 kiszemelt műnek címét közölte, amelyek különösen a kezdő pedagógusnak kiváló szolgálatot tehetnek. Ez a gyakorlati használhatóságra való törekvés — olvassuk tovább az Előszóban — magyarázza meg azt a némiképen szokatlan felosztást is, amely az anyagot hangsúlyozottan két szempont, a gyermek és az iskola szempontja köré tömöríti. A most megjelent 2. számú Jegyzék, amint már címe is mutatja, az új szerzemények legfontosabb részét tartalmazza s ezzel főleg azoknak a szükségletét igyekszik

kielégíteni, akik a pedagógiával tudományosan vagy legalább szakszerűen foglalkoznak. Ilyen katalógusok ezután évről-évre fognak megjelenni. Az említett célnak megfelelően a Jegyzék beosztása is eltér az előbbiétől és imígy alakul: Főszakok: I. Bölcselet. II. Pszichológia. III. Pedagógia. Mellékszakok: IV. Társadalomtudomány. V. Nyelvészet. VI. Természettudományok. VII. Alkalmazott tudományok. VIII. Művészet. IX. Irodalomtudomány. X. Történet. Földrajz. Anélkül, hogy ezt a beosztást és sorrendet kritikailag behatóan méltatnók, csak annyit, hogy a pedagógiát egy pedagógiai könyvtár jegyzékében talán mégis az első hely illetné meg, már rendeltetésénél és terjedelménél fogva, mert így azt a látszatot keltheti, hogy a pedagógia a két elsőnek a függvénye, segédtudománya, holott — szerintünk — valójában a viszony megfordított. Mindenesetre kívánatos, hogy a be- és felosztás dolgában, esetleg a külföldi rokonintézmények (Comenius-Bibliothek, Pestalozzianum stb.) rendszerének figyelembe vételével, végre végleges megállapodásra jussunk, mert különben a következő kötetekben mind nehezebbé válik majd az eligazodás. Egyébként jól tudjuk, hogy nincs olyan felosztás, amely mindenkit kielégíthetne. (Az új Jegyzékben hiányzik a réginek több bevált címszava, pl. cserkészet, egyetlen gyermek; a film mellé kívánkozik a rádió.)

A Jegyzéket nagy hozzáértéssel és körültekintéssel szerkesztett *Évi jelentés* vezeti be, amelynek gazdag és tanulságos tartalmából csak néhány adatot emelünk ki. A könyvtár állománya 1929 január 1-én 35.708 kötet volt, a gyarapodás az év folyamán 9749 kötet, tehát csaknem negyedrésze az eddigi anyagnak! Vásárlásra 56.544 pengőt fordítottak! A folyóiratok száma 253 (+ 33), mégpedig magyar 103, német 117, költség 7008 pengő. Ez év folyamán megjelenik a pszichológiai szakkatalógus; a pedagógiai, amely már eddig is kb. 20.000 címet foglal magában, alkalmasint csak folytatásokban. A könyvtár forgalma a tavalyiéhoz képest 33%-kal emelkedett és 45.129 kötetre rúg, amelyeket 15.377 személy használt. A legnagyobb érdeklődés (44%) a folyóiratoknak szól, ezt követi a pedagógiai-pszichológiai irodalom (36%). „Igen szorgalmasan látogatja a könyvtárt az *elemi* iskolák tanszemélyzete is. A *középiskolai* tanárságot a pedagógiai kérdések általában kevésbbé érdeklik; ők inkább a saját speciális szakjukhoz keresik az anyagot. A *polgári* iskolák tanszemélyzete aránylag gyönge könyvtárlátogató."

A nyomdailag is kiváló Jegyzék törzsével, a bibliografiai résszel kapcsolatban csupán egy-két ártatlan kérdést kockáztatunk meg. A magyar címszavak mellett miért csak német és angol s nem francia is? (Talán mert a két utóbbi rendszerint hasonló?) Miért váltakozva *psycho*analysis és *pszicho*technika (4. l.) stb. és nem egyöntetű, elfogadott fonétikus helyesírás? Hogyan kerülhetett a matematika a természettudományok (VI.) csoportjába? Miért nincs egyetlen mű sem az olasz irodalomból, holott szó esik a spanyol, orosz, cseh, szanszkrit, sőt az afrikai irodalomról is? Végül miért irodalom*tudomány* (bizonyára a Literaturwissenschaft analógiájára), amikor nagyobbára irodalom*történetről* esik szó? Hiszen akkor következetesen történelemtudományról stb.-ről is kellene szólni. Kár volt az előbbi kiadvány

praktikus *Földrajzi mutatóját* elhagyni. A szöveg gondos revíziójára vall, hogy még az idegen szövegben is csak elvétve akad sajtóhiba (pl. a 47., 112., 113., 117. l.). Maurois francia munkája (127. l.), tudtunkkal, magyar kiadásban korábban jelent meg.

Mindent összefoglalva, ez a Jegyzék hű tükre annak a buzgó, célirányos, sőt lelkes munkának, amely egyik legüdvösebb s valóban európai színtájon mozgó közművelődési intézményünkben folyik annak állandó felvirágoztatása érdekében. Ezért köszönet jár ki az áldozatkész székesfővárosnak és elismerés a hivatott tisztikarnak. *kf.*

Az Országos Református Tanáregyesület Évkönyve az 1928—29. tanévről. Szerkesztette *Dr. Papp Ferenc. Debrecen, 1929. (N. 8-r., 56 l.)*

Az Országos Ág. Hitv. Ev. Tanáregyesület XII. Évkönyve az 1927—28., 1928—29., 1929—30. évekről. Szerkesztette *Dr. Szelényi Ödön.* Mezőtúr, 1930. (N. 8-r., 24 l.)

A *Papp Ferenc* által szerkesztett *Református Évkönyvben* első helyen *Bessenyei Lajos* előadása foglal helyet, melyet *Óraterv* címmel tartott az ezévi közgyűlésen. Abból indul ki, hogy a tanítás művészet, melyre születni kell, de azért nevelődni is. A sok tudás mellett a siker érdekében a módszer a legfontosabb tényező, mert a hibás módszer vezet túlterhelésre. Pontos óratervvel, helyes beosztással kell a tanítást végezni. Erre nézve közli, hogy egy nála történt próbatanításon egyik jelen volt egyetemi tanár „az óráján mindig ellenőrizte az egyes órarészletek időbeli beosztását és az teljesen megegyezőnek mutatkozott az írásban beadott óratervvel." Szép a helyesen felépített órarend, de ha a jelöltek mindig arra figyelnek, hogy percre megtartsák a papírra vetett beosztást, akkor minden más háttérbe fog órájukon szorulni. Idővel eljuthat oda a tanár, hogy pompás arányú órákat tart, de még ekkor is mennyi minden akadályozhatja ennek elérésében: így főleg a tanulók készültsége; a saját és a tanulók hangulata stb. Nem tartom szerencsésnek a percre való tagolást, mert minden, ami nem természetes, megbosszulja magát. Bessenyei további elméleti megállapításai igen helyesek: kell az órákban változatosság (ne egy recept szerint folyjék le mindig az óra: feleltetés, új anyag közlése); kell az egész osztály foglalkoztatása (erre rövid feleletek és az egész osztály készenlétben tartása vezethetnek, mert nem a kérdezés és feleltetés a végcél, hanem a munkára szoktatás, amit csak így érhetek el). A figyelem lekötésére a kérdést előre teszem fel, s azután hívom fel a tanulót a saját helyén, padból senkit sem hívok ki. Ez ellen sokan küzdenek, pedig meggondolhatnák, milyen nehéz magunknak is, ha meg nem szokott helyen kell mozognunk; mennyivel inkább az a tanuló számára az ilyen kihívás. Hogy a súgásnak így elejét lehet venni? Amelyik tanár ezt nem tudja a padban megakadályozni, annál a padok előtt is tudnak súgni. Végül lehetőleg ne legyen könyv a tanulók előtt, mondja a szerző, hacsak nincs erre az olvasás végett feltétlenül szükség. Igen helyes elveket összegez előadásában, csupán az óraterv merevségétől féltjük az iskolai munka elevenségét.

Kőszegi Frigyes a *Kálvineum nevelési rendszeréről* értekezik. A Hajdúböszörményben eredetileg lelkészárvák részére létesített intézet Nagy-Magyarország minden részéből fogad be növendékeket. Két célja van: református és nemzeti. Valláserkölcsi célja érdekében családias nevelésre törekszik; a régi református kollégiumokban megvolt önfegyelmezést is alkalmazza. Persze, munkája csak a szülői ház támogatásával lesz eredményes.

Közli az Évkönyv a folyó évi közgyűlés jegyzőkönyvét, melyből pedagógiai szempontból kiemelem a nyelv- és történettudományi szakosztály indítványát a középiskolai nevelés színvonalának emelése ügyében. Az indítvány kívánatosnak tartja a tananyag csökkentését, úgyhogy heti 26—28 órája legyen legfeljebb a tanulónak; rövid, szabatos tankönyveket óhajt; a tanulóanyag jobb megválasztását és 40-es maximális létszámot; a tanárképzés színvonalának emelését, magániskolák megszüntetését, a tanulók napi óráinak ötben való maximálását; végül a túlterhelés ellen a magyarban az alsó osztályokban való irodalmi előkészítést, a latinban az új anyagnak jobb feldolgozását, általában intenzív iskolai munkát kíván. Sok jó gondolat, mely azonban mindig a nevelő tanárok munkáján áll vagy bukik. Ha az anyagiakra vonatkozó indítványt teljesíthetné a kormány, feltétlenül nagyobb munkaeredmény jellemezné az anyagi gondoktól mentes tanárság tevékenységét. Befejezésül a vezetőség és a tagok névsorát kapjuk, melyből megtudjuk, hogy 501 tagja van az egyesületnek.

A *Szelényi Ödön* szerkesztette *Evangélikus Tanáregyesületi Évkönyv*ben azt olvassuk, hogy ennek az egyesületnek 237 tagja van. Két közgyűlés előadásaiból kapunk. Az első *Szlávik Mátyásnak Csengey Gusztávról* mondott beszéde, kivel az előadó 35 évig működött együtt Eperjesen. A pedagógiának sok nagy mestere volt ezalatt ottan: Berzeviczy, Hazslinszky, Vandrák és a ma is élő Ludmann Ottó, aki 90 éves korában még afrikai úton volt. Ecseteli e környezetben a költő-tudós tanár munkáját sok adattal, melyek tanári köröket igen érdekelhetnek és Eperjes kultúrképéhez hozzátartoznak. — *Lovik Kálmán az angol nyelv tanításáról* értekezik ezután. A nyelvtanításnak régi és új módszerét állítja egymással szembe, kiemelvén a mai végcélt: a beszéltetést. Szemléltetés, kérdés-felelet, cselekedtetés a segédeszközei; jó lenne egy modellszertár mindennek a bemutatásához. A munka nehezebb részét sem szabad elhanyagolni, hogy t. i. a tanuló maga is kérdezni tanuljon, ne csak felelgessen. Ha csak a beszéd lenne a középiskolai tanítás célja, ezt véleménye szerint négy év alatt el lehet érni, de irodalmi tudást is kíván a tanterv, s ez a cél a beszélgetés elhanyagolását vonja maga után; szerinte a felső fokon is kellene hetenkint 1—2 gyakorlati óra. A közgyűlésen elhangzott előadásban a grammofonnak mint segédeszköznek szerepeltetését is említette, az itt közölt kivonatból ez elmaradt. Magam toldom tehát hozzá, hogy ennek a helyes kiejtés ellenőrzésében és megrögzítésében igen nagy szerep juthat, ha jól alkalmazza a tanár. Egyes iskolák már be is vezették és szép eredményt értek el e segédeszközzel. — A harmadik előadás, *Horváth Károlyé, a gazdasági szaktanításról* szól. A háború után alakultak ilyen célú inté-

zetek, melyektől a jobb gazdálkodást és nemzeti javaink gyarapodását várja az előadó. A gyakorlati képzésre kell ezekben a legnagyobb gondot fordítani, s nem szabad parádés intézeteknek lenniök, hanem olyanoknak, melyek a gazdafiakat atyáik foglalkozásához tudással gyarapítva viszik vissza.

A két évkönyv a középiskolai tanárság munkáját mutatja, s gondolatokat is vet fel, melyekkel érdemes foglalkozni.

Böhm Dezső.

Hogyan tanítsunk a népiskolában? Pedagógiai előadások és mintatanítások. A budapesti I. kerületi állami tanítóképző-intézetben a tanítói szemináriumok előadói részére tartott tanfolyam előadásai és mintatanításai. Gyorsírói jegyzetek alapján összeállították: *Frank Antal dr.* és *Drozdy Gyula*, a tanfolyam előadói. Nyomatott a Királyi Magyar Egyetemi Nyomdában, 1930.

Ez a könyv az 1925. évben kiadott új népiskolai tanterv által megindított magyar népoktatási renaissance egyik hű kifejezője. Amikor a tanítói kar Quint József haláláról értesült, kétségbeesve kérdezte, ki lesz ezentúl az új tanterv apostola, ki lesz az, aki oly szent hittel, meggyőződéssel, fáradhatatlan kitartással fogja hirdetni s védeni az új tantervet?. Nem lesz-e irányváltozás? Mert Quint személye s az új tanterv annyira egyet jelentettek, annyira egybeforrtak a tanítóság szemében, hogy halálával vezéri helye pótolhatatlannak látszott.

Azonban a felsőbb hatóság rövidesen gondoskodott a megüresedett hely betöltéséről. Az 1929. év júliusában Budapesten a szemináriumi előadók kiképzésére rendezett tanítói tanfolyam vezetése Frank Antalra bízatott. Miként a multban Quint, úgy ő is Drozdy Gyulával és Stolmár Lászlóval, mint előadókkal vezette a tanfolyamot. A tanfolyam során azon kérésünket fejeztük ki, hogy a hallott előadások és mintatanítások közkinccsététel céljából könyvalakban is kiadassanak. Ez óhajtás örvendetes teljesítésekép jelent meg a címül írt könyv.

Nagy Árpád h. államtitkár írt hozzá előszót. Ezt követi Drozdy Gyula kegyeletes érzésekkel átszőtt előadása Quint Józsefről mint pedagógusról. Tömör, lelkes kifejezése ez Quint elveinek, aki az Országos Közoktatási Tanács kebelében alkalmat nyert arra, hogy gondolatait az új népiskolai tantervben érvényre juttassa. Majd Frank Antal előadása következik az új tanterv szelleméről. Mint mondja: ...„mi nem törekszünk arra, hogy mindenáron újat mondjunk, hanem arrról akarunk beszélni, amire a magyar népiskolának szüksége van, akár új, akár régi az a gondolat." Kifejti, hogy az új tantervben a voluntarizmus győzedelmeskedett az intellektualizmus felett. Célja a helyesen cselekvő ember nevelése. S ennek az egész emberré alakulásnak legegyetemesebb eszközéül a kereszténység lényegét: a szeretetet jelöli meg. Második és harmadik előadásában az új népiskolai tanterv tanítási anyagának gerincét tevő beszéd- és értelemgyakorlatok tanításával egybefüggő nevelői gondolatokat s a nevelési célok egységét fejtegeti. Azután sorra veszi a többi népiskolai tárgyakat s ezekkel nevelői gondolatokat hoz kapcsolatba. *Egyénies*

nevelés, A gyakorlati élet szerepe a nevelésben, A nevelés és a természet címek alatt pedig elvont lélektani és pedagógiai tételek gyakorlati alkalmazását ismerteti. Minden előadásból szeretet árad felénk. Szereti a tanítókat, azok munkáját, azt magasra értékeli s útmutatásaival e munka értékét akarja emelni a magyar gyermek, a magyar jövő érdekében.

A könyv anyagának másik értékes felét Drozdy Gyula tanulmányai és tanításai teszik. Amit elméletileg hirdet, azt a valóságban művésziesen meg is valósítja. Szerencsésen egyesül benne az alapos elméleti tudás és a gyakorlati készség. Több előadásban részletesen ismerteti az egyes tantárgyak tanításának módját. Különösen kiterjeszkedik a beszéd- és értelemgyakorlatokra, mert ezek a népiskolának legtipikusabb tanulmányai. E tárgy módszerét a gyermekek öntevékenységére építi föl. A tanítás-nevelés feladatának az összes érzékek, a szemlélés, a figyelem, a megfigyelés, az emlékezet, a képzelet és különösen a gondolkozás és szóbeli kifejezés fejlesztését, az érzelmek mélyítését, a jó szokásokra való szoktatást és ezek állandósítását jelöli meg. Ez eljárásban nem az anyag mennyisége, hanem kiválasztása és feldolgozásának módja a fontos.

Az olvasmány- és költeménytárgyalás módjainak ismertetésében is a gyermek aktivitását jelöli meg főkövetelményként. Az új tanterv „gépies" olvasást nem ismer. Amit a gyermek olvas, azt kezdettől fogva értenie kell. A szók, kifejezések értelmét a gyermekkel keresteti, úgyszintén a költemények szépségeit is a gyermekkel véteti észre.

A fogalmazás tanításának módjában megállapítja a fokozatokat. A koncepciót mindig a gyermek adja, az egész fogalmazás a gyermek sajátja. A nyelvi magyarázatokban és a helyesírás tanításában a hangsúlyt arra helyezi, hogy a gyermek ne elvont és betanult szabályok, hanem analógia alapján használja a nyelvet szóban és írásban.

Ezenkívül ismerteti még a számolás és mérés, a természeti és gazdasági ismeretek s a földrajz tanításának módját. Útmutatásai teljesen gyakorlatiak.

A tanfolyamnak s az erről szóló könyvnek az a nagy értéke, hogy minden tantárgy elméleti ismertetését gyakorlati tanítás követi. E tanításokat, amelyek az elmélettel a legteljesebb összhangban vannak s az elveknek hű megtestesítései, Drozdy Gyula, Stolmár László s részben önként vállalkozó tanfolyamhallgató tanítók tartották. E tanítások kiválóan alkalmasak a helyes tanítási eljárásnak analógia fonalán való elsajátítására.

Nagyon érdekes és rendkivül értékes a könyvnek *Pedagógiai beszélgetések* című része. Ez olyképen született meg, hogy a tanfolyamon levélszekrény volt felállítva, amelybe a hallgatók kérdéseiket elhelyezhették. Sok értékes gondolat került ezúton az előadók elé, akik minden témát nagy pedagógiai készültséggel és gyakorlati érzékkel fejtegettek.

Az ismertetett könyv a tanítóság és a lelkészi kar körében máris nagy elterjedésnek örvend. Hatása igen üdvös, világos okfejtéseivel gondolkozásra késztet, a tanításban s a nevelésben biztos irányt ad s a tanítói pedagógiai szemináriumok munkáját támogatja. *Kneiszl Emil.*

Gustav Haber: Grundzüge der soldatischen Erziehung. Langensalza, Beltz, 1929, 141 l.

Szokatlan módon önvallomással kezdjük; tehát: már régóta nem forgattunk könyvet, amely ízlésünknek és a multban szerzett készültségünknek, de — ami ennél jóval fontosabb — az idők jelének és a kor égető követelményeinek annyira megfelelt volna, mint ez a Hermann Nohl szerkesztette *Göttinger Studien zur Pädapogik* sorazatban megjelent tanulmány, amelyet szerzője sokatmondóan, de még többet sejtetően „egy háború-önkéntes nemzedék elesetteinek és élőinek" ajánl. Úgy hat ránk ez az írás, mint komoly hívó szózat, amely annak tudatára óhajt ébreszteni, hogy eleddig nem méltattuk eléggé azt a tényezőt, amely az embernevelést az igazi, az aktív nemzetnevelés szolgálatába szegődteti és ma időszerűbb és sürgősebb, mint valaha; a katona nevelését teljes összhangba igyekszik hozni a polgár nevelésével és ezzel egy új, jobb, derekabb embertípus kisarjadását egyengetni. Igen, a németek nem csupán a bölcselők és költők, hanem egyben a katonák népe is.

Katonák, katonai és tanügyi írók körében már régóta vita tárgya, vajjon van-e külön „katonai pedagógia". Mielőtt erre megfelelnénk, tisztázzuk a fogalmakat, mert könyvünk címe is magyarázatra szorul, amennyiben kettős értelme van. A „soldatische Erziehung" jelenthet ugyanis a) *katonás* nevelést (militärische E.) és b) *katonák* nevelését, bár hozzáértők előtt nem szorul bizonyításra, hogy a kettő szervesen, mert fejlődésileg összefügg: az első legjobb előkészítője, megalapozója a másiknak. Szerzőnk az utóbbi értelemben tárgyalja a kérdést és csak könyve vége felé (127. l. f.) okolja meg, szerintünk kevéssé meggyőző módon, hogy miért mellőzte a katonai tényezőnek az ifjúság nevelésére kiható fontos problémáját, amely minket e helyen elsősorban érdekelne. Munkája azonban, minthogy mindenütt a dolgok mélyére igyekszik hatolni, így is telve tanulságokkal.

A katonai pedagógia *(Militärpädagogik, -erziehung)* jogosultságát annak az elgondolásnak alapján támaszthatjuk alá, hogy az általános pedagógia területén mintegy szigetet ölel fel, egy körülhatárolt társadalmi egységet, amely ugyan sajátos célokkal rendelkezik, de mind jobban közeledik a nép egészéhez és így az iskolánkívüli népművelésnek szerves részévé válik. Hogy a hadsereg egyben iskola, az életre előkészítő kemény iskola, magának az intézménynek előnyeivel és sebezhető oldalaival, azt utólag mindenki elismeri, aki ezt az iskolát akár mint önkéntes járta; de hatása már külsőleg is érvényesül mindazoknál, akik csak benne résztvettek, hiánya pedig a mai serdülő nemzedékben, amely alóla felszabadult. Amennyiben tehát egyéb fejlődési kategóriákra: kisgyermekekre, testileg, szellemileg vagy erkölcsileg fogyatékosokra (gyógyító pedagógia stb.) a külön pedagógia jogosultságát elismerjük, ez a katonaság, a hadsereg számára sem tagadható meg, mégpedig annál kevésbbé, mert itt olyan, nemzeti szempontból elsőrendű fontosságú tényezők lépnek homloktérbe, amelyeknek fejlesztésére és gyakorlására a többi iskolafajoknál vagy nem, vagy csak csekély mértékben nyílik alkalom. Ezek közül szerzőnk első helyen említi a bátorságot és vitézséget *(Mut und Tapferkeit)*, a fegyelmet

és önfegyelmezést, a kötelességtudást és áldozatkészséget, a becsületet és önérzetet. A történeti fejlődés során érdekes megfigyelni a katonai és a polgári nevelés egymásrahatását, mint igyekezett amaz zárkózottságát, exkluzivitását jó ideig megőrizni, majd bélyegét az utóbbira is rányomni, míg az újabb fejlődés a két irány közeledéséről tesz tanuságot, sőt a katonai nevelésnek arról a törekvéséről, amely az általános pedagógiának a polgári oktatásügyben bevált értékeit a maga számára igyekszik hasznosítani. Ebben a folyamatban szinte döntő szerep jut annak az űrnek áthidalására, amely abból származik, hogy a hadsereg a tömegekre, a nevelés az egyénekre veti a fősúlyt, amaz már félig kész felnőttekkel, az utóbbi még formálható kiskorúakkal foglalkozik. Szerzőnk ebbeli fejtegetéseit követve, csupán legfontosabb megállapításait közöljük, míg ő a különböző korok és népek katonai szabályzatai alapján részletesen és lépésről-lépésre halad. Külön fejezetben tárgyalja a fegyelmezés és bátorság iskolázását *(Disziplin- und Mutschulung)*, miközben a tiszt ne csak vezető, hanem nevelő is legyen. A katonai gyakorlatozás *(Exerzieren)* formál-pedagógiai jelentőségét abban látja, hogy nem az egyén gyakorol, hanem gyakoroltatik. Itt tárgyalja a mechanikus dresszúra kérdését, amelyet annak idejében (1883) János osztrák főherceg *Drill oder Erziehung* c. feltűnést keltett röpirata bolygatott meg alaposan a vezető katonai körök rémületére és megbotránkozására. Általános testnevelési szempontból is felette tanulságosak a tornát illető fejtegetései, amelyek annak fokozatos térfoglalásáról tanuskodnak a katonai szabályzatokban. Katonai szempontból nagyobb jelentőséget tulajdonít a sportnak, amely versenyteljesítményekre ösztönöz és a drillt tréninggé alakítja át: „Krieg und Sport sind eng miteinander verbunden" (104. l.). A szellemi kiképzésről elmélkedve, rámutat arra, hogy ezt a multban kevéssé méltányolták, jóllehet ez alapja és feltétele az erkölcsi tényezőknek (becsület, testületi szellem stb.) is. Eleinte csak az elemi ismereteket tanították s ezeket is csupán korlátolt terjedelemben. Az újabb törekvések a szellemi kiképzés kiszélesítésére irányulnak és már az állampolgári nevelést is befogadják, ami a *nemzeti* hadsereg kialakulásának csak javára lehet. Az engedelmesség és önállóság közt fennálló antinómiát a vak engedelmességről a tudatos, megfontolt engedelmességre való átmenettel kell enyhíteni. „A katonai nevelésnek az időtől független tényezői mint a férfias nevelés alkotórészei" című zárófejezetben a szerző újból utal arra, hogy a katonai nevelésnek pedagógiai tartalmú értékei: a fegyelem és bátorság, minden háborús vonatkozástól eltekintve, értéket jelentenek az általános emberképzés számára is, mert erőt, aktivitást és uralmat biztosítanak a kulturális életben. Saját látásunk és belátásunk alapján a súlyos probléma lényegét ma is a két irány további közeledésének szükséges voltában látjuk; abban, hogy fejlődésüket az értékes elemek kölcsönös bekebelezése irányítsa, amelyekben mindegyik irány bővelkedik.

Ezzel kapcsolatban legyen szabad, már neveléstörténeti szempontból, egy több mint 40 év előtt megjelent rokon művecskémre utalni, amelyet a kőszegi cs. és kir. katonai alreáliskolában tiszt-tanári kétévi gyakorlatból

leszűrt tapasztalatok alapján írtam meg: *Összehasonlító aphorismák a katonai és polgári nevelés köréből* (megjelent a Ludovica Academia Közlönyében és külön füzetben Légrádynál 1888, 70 l.). Ebben a tanulmányban ugyancsak kutattam a két irány közeledésének szükséges voltát, lehetőségeit és módozatait, amely utóbbiak közül azóta néhány valóra is vált. Forrásul a katonai pedagógiai irodalomnak több olyan kiváló munkáját is felhasználtam, amelyek Habernek rendkívüli szorgalommal és szakszerű csoportosítással összeállított, 9 lapra terjedő bibliográfiájából hiányoznak. Ilyenek: Heimburg, Haymerle, Kinsky, Kuhn, W. Lange, Lefrén és Pechmann idevágó művei.. *K. F.*

Julius Wagner: Die Auswertung der Spezialkarte im erdkundlichen Unterricht. (8-r., VIII + 224 l.) R. Oldenburg kiadása. München und Berlin, 1929.

A vallás- és közoktatásügyi minisztérium a közelmultban az Állami Térképészet ajándékaként nagyobbszámú topografiai (helytelenül: katonai) térképet küldött szét. Ezzel kapcsolatban a legkülönbözőbb megjegyzések hangzottak el az iskolán kívül állók részéről. Pedig nem történt egyéb, mint hogy egy új segédeszköz kopogtatott be az iskolába. A külföldi, különösen a német középfokú oktatásban ugyanis a topografiai térkép már régebben bevonult nemcsak a földrajz, hanem más tárgyak tanításába is, mint segédeszköz. A földrajzban való nagymérvű alkalmazását három tényező átalakulása tette szükségessé. Megváltozott a földrajz tudományos tartalma. A régi, lexikális jellegű adathalmaz helyett csak azt tanítjuk, ami a tér része és vele valami okozati összefüggésbe hozható. A tartalom mellett más a módszer is. Szemléltetés és a tanulók önálló tevékenysége nélkül ma el sem tudjuk képzelni a földrajzoktatást. Végül különbözik a mai tanítás a régitől abban is, hogy kiinduló pontja a honismertetés, a szűkebb értelemben vett szülőföldismertetés. A címben jelzett könyvünk éppen azt akarja bizonyítani, hogy a változott helyzetben, az új körülmények között egyedüli segédeszközünk többé az iskolai atlasz már nem lehet. Helyet kér a topografiai térkép is. Mit kezdhetünk és mit tehetünk vele? Szerzőnk a munkakört a következő szelvényekre osztja: 1. A térképjelek felismerése, kezdetleges térképolvasás. 2. A térképen feltüntetett távolságok és területek mérése. 3. Különféle számítások, pl. valamely hely abszolút és relatív magassága közötti különbség megállapítása, a folyók esésének meghatározása, valamely közigazgatási terület megoszlása művelési ágak szerint stb. 4. Grafikonok és keresztmetszetek készítése, tehát valamely völgy keresztmetszetének elkészítése oly módon, hogy feltüntetjük a lejtőn a növényvilág figyelembevételével a különböző tájképi jelleget. 5. Különféle térképnagyítások, esetleges kicsinyítések vagy egyes részek kiemelése. 6. A térképlapok alapján domborművű térképek, úgynevezett reliefek előállítása. 7. Valamely légifelvétellel való összehasonlítás. 8. A szűkebb értelemben vett szülőföldnek tüzetes megismerése fizikai és emberföldrajzi szempontból. 9. Ugyanez kiterjesztve a hazai föld egész területére. 10. Az általános földrajz keretébe tartozó ismeretek rendszeres csoportosítása valamely vidékre vonatkozólag. 11. Otthoni, önálló munkáknak szolgálhat vezérfonalul. 12. Kirán-

dulásokon és vasúti utazásokon nélkülözhetetlen útitársunk. Íme, van-e még oly segédeszköz, ami ennyi mindenfélére igénybevehető? Nemcsak az értelmet fejleszti, hanem a kézügyességet is igénybeveszi. Igazán az egész embert neveli. Éppen ezért a földrajz-pedagógusok figyelme egyre jobban feléje fordul. Könyvünk a jelzett munkakör mindegyikét részletesen ismerteti. Megadja a tanárnak a szükséges tudományos alapfogalmakat, majd példákon mutatja be az elvégzendő és elvégezhető munkát. Sajnos, a mi földrajzoktatásunk jelenlegi elrendezésével és beosztásával nem sokat valósíthat meg ebből a szép programmból. Bízunk azonban benne, hogy egy esetleges tantervrevízió alkalmával a topográfiai térképek nagyobb figyelemben fognak részesülni. Addig is az érdeklődőnek a *Wagner* munkájánál jobb, megbízhatóbb vezetőt ezen a téren nem tudunk ajánlani.

Karl János.

Carl Murchison: The Psychological Register (Worcester Mass., 1929, 580 l.)

Legújabb kötete a *The International University Series in Psychology* c. sorozatnak, amelyet kiváló szakférfiak közreműködésével C. Murchison, az amerikai Clark-egyetem lélektan-tanára és lélektani laboratóriumának igazgatója ad ki. Könyvészeti jegyzéke, repertóriuma ez az amerikai és európai államokban élő (kísérleti) pszichológusok tudományos munkáinak: önálló műveiknek és szakfolyóiratokban megjelent értekezéseiknek; a szakirodalomnak ilyen (noha még mindig nem tökéletes) teljességben elsőízben egybegyűjtött bibliográfiája, amely a lélektani kutatásnak és tudósoknak nagy hasznára lesz. A szerkesztő előszava érdekesen világít rá azokra a nehézségekre, amelyekkel e hatalmas gyűjteményes munka elkészítése járt. Az adatgyűjtés három év előtt indult meg, sok külföldi munkatárs nem követte a kiadott szerkesztői utasítást, a főnehézséget azonban az okozta, hogy lehetetlen volt egyetemes mértéket megállapítani azok számára, akik a munkába felveendők. *The impossibility of finding a universal standard for inclusion in the book.* Így azután megeshetett, hogy nyelvi és szervezeti eltérések folytán de minden szándékosság nélkül egyes, inkább a rokon területeken működő külföldi tudósok (fiziológusok, pszichiáterek, filozófusok, pedagógusok) kimaradtak, noha felvételük itt is jogosult lett volna. Ezt a hiányt egy új kiadásban jóvá fogják tenni. A bibliográfiai anyag országok szerint van csoportosítva, ezeken belül pedig a szerzők alfabétikus sorrendjében részletes curriculum vitae-vel és a művek címeinek kétnyelvű felsorolásával. Magyarország a 489-93. l. a következőkkel van képviselve: Juhász Andor, Hermann-Czinner Alisz, Hermann Imre, Máday István, Nagy László, Ranschburg Pál. Az utódállamok közül csak Cseh-Szlovákia (346—48. l.) szerepel két névvel: O. Kraus és A. Tschermak-Seysenegg, mindkettő a prágai német egyetem r. tanára. Révész Géza Hollandia alatt szerepel (486—7). Szovjet-Oroszország meglepő terjedelemben (550—71. l.) van képviselve. A kötet kezelhetőségét pontos névmutató könnyíti meg (573—80. l.). *kf.*

Új magyar könyvek, füzetek és lapok.

Baresai Károly: A természeti és gazdasági ismeretek tanításának történeti fejlődése. A vegytan és természettan tanítása. (Népiskolai Módszertani Közlemények. IX.) Győr, 1930. V. Szabó és Uzsaly ny. (N. 8-r., 24 l.)

Csuppay Lajos: Széchenyi István, a nemzetnevelés apostola és Sopron vármegye iskolánkívüli népművelési munkája az 1929—1930. évben. (Különlenyomat Sopron vármegye Hivatalos Lapjának 1930. évi 24. számából.) Sopron, 1930. Rábaközi Nyomda- és Lapkiadó Vállalat. (K. 8-r., 48 l.)

Dr. Fürst Aladár: Németország zsidó középiskolái. Iskolatörténeti tanulmány. (Különlenyomat a Magyar Izr. Irodalmi Társulat 1930-i Évkönyvéből.) Bp. 1930. Franklin-Társulat. (K. 8-r., 219—258. l.)

Montessori Mária: Módszerem kézikönyve. Fordította *Burchard-Bélaváry Erzsébet.* Előszóval ellátta *Kenyeres Elemér.* Bp. 1930. A Kisdednevelés kiadása. (N. 8-r., XX + 64 l.)

Dr. Pintér Jenő: A budapesti tankerület 11. számú értesítője. 1929—30. A tankerület megalapításának 154. évében. Bp. 1930. Stephaneum ny. (N. 8-r., 56 l.)

Rakitovszky István: Korszerű nevelési problémák. A gyakorlatias irányú tananyag és az etikai célkitűzés. Módszertani problémák. (A Kereskedelmi Szakoktatás Könyvtára. Szerkeszti *Havadi Barnabás.* 6.) Bp. Évszám nélkül. Kiadja a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesülete. (N. 8-r., 24 l.)

Vitéz Sághelyi Lajos dr.: A németországi középfokú gyakorlati irányú iskolázás szervezete. (Különlenyomat az Orsz. Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny 1928—29-i évfolyamából.) Bp. 1929. A Franklin-Társulat ny. (N. 8-r., 96 l.)

Vitéz Sághelyi Lajos dr.: Ausztria és Svájc polgári iskolái. (Különlenyomat az Orsz. Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny 1929—30-i évfolyamából. Bp. 1930. A Franklin-Társulat ny. (N. 8-r., 52 l.)

Schack Béla dr. és Vincze Frigyes dr.: A kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota Magyarországon. A külföldi kereskedelmi oktatásügy történetének vázlatával. Első hazai mindennapos kereskedelmi iskolánk megnyitásának századik évfordulója alkalmából a Magyar Tudományos Akadémia által kitüntetett pályamunkáik alapulvételével írták —. Számos illusztrációval. Bp. 1930. Franklin-Társulat. (N. 8-r., IV + 448 l.)

Suppan Vilmos: A felső kereskedelmi iskolák problémája. (Különlenyomat a Magyar Paedagogia 1930-i évfolyamából.) Bp. 1930. Eggenberger biz. (N. 8-r., 48 l.)

Dr. Valenténi Gáspár: Tanárképzés és a történelemtanítás iskolafajunkban. (Különlenyomat a miskolci városi női felső kereskedelmi iskola 1929—30. tanévi értesítőjéből.) Miskolc, 1930. Ifj. Ludvig és Janovits könyvny. (N. 8-r., 12 l.)

Dr. Weszely Ödön: Az egyetem eszméje és típusai. A m. kir. Erzsébet

Tudományegyetem ünnepi közgyűlésén, 1929 szept. 22-én tartott rektori székfoglaló előadás. (Minerva Könyvtár, XXI.) Bp. 1929. (N. 8-r., 52 l.)

Dr. Weszely Ödön: Rektori beszédek. A pécsi m. kir. Erzsébet Tudományegyetemen az 1929—30. tanév folyamán elmondta —. Pécs, 1930. Dunántúl ny. (N. 8-r., 64 l.)

Dr. Weszely Ödön: Középiskolai tanárjelöltek pedagógiai kiképzése. Az egyetemi tanárok pécsi összejövetelén 1929-ben előterjesztett és egyhangúlag elfogadott indítvány. (Különlenyomat a Magyar Paedagogia 1930. évi 7—8. számából.) Bp. 1930. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 8 l.)

A gyermekszeretet iskolája. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztérium megbízásából szerkesztette *Nógrády László dr.* és *B. Czeke Vilma.* (A Magyar Népművelés Könyvei. IX.) Kiadja Jász-Nagykun-Szolnok vármegye közönsége. Bp. 1930. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (8-r., XVI + 368 l.)

A középiskolai tárgyak egymásra vonatkoztatása a gyakorlatban. Értekezés. Írták a budapesti evangélikus leánykollégium szaktanárai. Szerkesztette *Dr. Böhm Dezső.* Bp. 1930. Fébé Ev. Diakonissza Anyaházi Nyomda. (N. 8-r., 92 l.)

Gyermeknaptár az 1931. évre. XXXIII. évfolyam. Szerkeszti *Fodor Árpád. Vezényi Elemér* rajzaival. Bp. 1930. Kiadja az Orsz. Állatvédő Egyesület. (16-r., 64 l.) — Ára 24 fillér.

Középiskolai földrajz-pedagógiai kiállítás Budapesten 1930 június 23.—július 12. Kiadja *Dr. Erdődi Kálmán,* a kiállítás rendezője. Budafok. Évszám nélkül. Sugár István könyvny. (N. 8-r., 36 l.)

Nevelő játékok. *Dr. Decroly* és *Monchamp* nyomán normális kisdedek és értelmi fejlődésükben korlátolt iskolás gyermekek részére kiadta és magyarázó jegyzetekkel ellátta **Descoeudres Alice.** Fordította *Éltes Mátyás.* Bp. 1930. A Kisdednevelés kiadása. (N. 8-r., 18 l.) — Ára 1 pengő.

A Tanító. A romániai kisebbségi felekezeti iskolai tanítók lapja. Megjelenik minden hónap 1-én és 15-én. Felelős szerkesztő **Lőrinczi Ferenc.** I. évf. 1. sz. (N. 8-r., 16 l.) Cluj-Kolozsvár, 1930. szept. 15. Szerkesztőség és kiadóhivatal: Calea Motilor 78. Előfizetés egy évre 140 lej.

Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok. Szerkeszti **Loczka Alajos** és **Nagy L. József.** Megjelenik negyedévenként. I. évf. 1. sz. 1930 szept. 30. (N. 8-r., 48 l.) Szerkesztőség és kiadóhivatal: Vác, Kegyesrendi gimnázium. Előfizetési ár 5 pengő.

VEGYES.

Helyreigazítás. A *Magyar Paedagogia* 1929. évi 9—10. számában, a 264—269. lapon, Heyberger Anna újonnan megjelent francianyelvű Comenius-életrajzát ismertetvén, mint Magyarországra nézve nevezetes új adatát említettem meg e műnek (265. l., jegyzet), hogy szerzőnk szerint a *Janua* első, a lissai rektor által színre alkalmazott részét Comenius már 1651-ben előadatta Patakon (id. mű, 87. l.). Azóta mélyebben elmerülvén e kérdés tanulmányo-

zásába, tüzetesebben vizsgálván Comenius *Schola Ludus*át és a róla szóló irodalmat, rájöttem, hogy Heyberger Anna föntebbi megállapítása az 1651. évi pataki iskolai színielőadást illetőleg nem állhatja meg helyét, ez a színielőadás 1651-ben itt nem történt meg. Ennek maga Comenius ellentmond a *Schola Ludus* 1654 április 24-én kelt Előszavában, hol az iskolai felügyelőkhöz azt mondja: „Melynek első részét..., midőn ez év elején (sub ingressum Anni hujus) előadattam és az önök szemei előtt eljátszattam"; majd hátrább ismét így nyilatkozik: „Ezeket az iskolai színjátékokat már három év előtt (ante triennium) ajánlottam kegyelmeteknek. Vajha megfogadták volna tanácsomat! Virágoznál már pataki iskola. Pedig hogy nem hiábavaló volt ez az ajánlásom, íme most mutatja a tapasztalat." Druschky Brúnó német pedagógus, a kérdés legalaposabb ismerője is azt mondja erre vonatkozólag: „Annyi bizonyos, hogy efféle játékokat Patakon 1654 előtt sem más, sem Comenius nem adatott elő" (*Würdigung der Schrift des Comenius* SCHOLA LUDUS 1904. lásd M. Paedagogia, 1905. évf. 44. l.). Szerzőnk, bár idézi a bibliográfiában a Druschky művét, úgy látszik, sem azt, sem a *Schola Ludus* Előszavát nem olvasta, vagy ha olvasta, a fenti sorok írásakor már elfelejtette!

Sejtem én, körülbelül honnan származik e tévedés. A szerző bizonyára Comeniusnak *Continuatio admonitionis* c. önéletrajzi művét használta e részlet írásánál, melynek 109—114. §-ában Comenius bő részletességgel előadja a pataki színielőadás előzményeit, azokat a nehézségeket, amelyeket neki le kellett küzdenie, míg az első előadást megtarthatta. Mivel Comenius e §-okban *princeps*-et, herceget ír (valószínű, hogy a tárgyalások az iránt még 1651-ben, Zsigmond herceg életében megindultak), Heyberger Anna ebből arra következtetett, hogy az első előadás is még a herceg életében, 1651-ben megtörtént. Nem veszi észre, hogy e §-okban — hol Comenius sehol sem használ évszámot — több esztendő története össze van olvasztva, s nem veszi különösen észre, hogy bennök itt-ott a *principissa*, a fejedelemasszony szót is használja (így már a 110. §-ban, hol egyik sorban Princeps, a másikban Principissa szerepel, továbbá a 113. §-ban), ami, ha nem aggkori emlékezetgyöngülésből eredő névfölcserélés (hiszen Comenius ezt az önéletrajzi munkát halála előtt egy évvel, 1669-ben, 77 éves korában írta), utalás arra, hogy ez iránt Lórántfy Zsuzsannával is tárgyalt s ő adta ki a színielőadások megtartására a végső határozott rendelkezést. Ha e névcserét számbavesszük, s számbavesszük a *Schola Ludus* Előszavának föntebb idéztem két határozott kijelentését, lehetetlen nem látnunk, hogy Patakon csak 1654 elején folyt le az első iskolai színielőadás.

Rácz Lajos.

Iskolai reform a tankönyveken keresztül. (*Filip Stenson* cikke a *Pedagogisk Tidskrift* 65. évfolyamában.) E cikk írója abból a megállapításból indul ki, hogy az iskolák átszervezésére irányuló törekvések nem hozták meg a kívánt eredményt. Hasonlóképen kevés vagy éppen semmi eredményt sem mutatnak a szinte nap-nap után tömegesen megjelenő új tankönyvek. Az iskola az újító törekvések dacára sem tudja kielégíteni az új nemzedék igényeit.

A hiba ott történt, hogy az újítók az iskola szervezetében keresték a bajt, ahelyett, hogy az iskola belső életét, a tananyagot, a tanítás és a tanulás módját vették volna komoly revízió alá. Az iskola belső életét kell átalakítani s akkor a keretek önmaguktól átalakulnak az új szellemnek megfelelően.

Mindenekelőtt meg kell állapítani, honnan származik a kényszer és a megkötöttség, melyet nem ok nélkül vetnek az iskolának szemére. Nem lehet a felelősséget kizárólag a tanítókra hárítani. A hiba sokkal inkább a tankönyvekben felhalmozott, bemagolásra szánt kényszer-tananyagban van. Ezt a meggyőződést látszik megerősíteni a tankönyvírás terén tapasztalt túltermelés. Meg kell állapítani azonban, hogy az a rengeteg energia, amelyet új tankönyvek írására fordítottak, jóformán eredménytelen, mert ezek az újító törekvések egymástól elszigetelten más és más irányból indultak ki s így objektív eredménnyel nem járhattak. Ha ezzel ellentétben a tankönyvírás számára felállítható volna egy pedagógiai és pszichológiai alapokon nyugvó általános elv, akkor e törekvések biztosabb eredményre vezetnének, mert az ilyen elveken épült tankönyv bizonyára ment volna a tankönyvek általános hibáitól. Elsőül említi ezek között a részletező mániát. Mindenki tisztában van azzal, hogy az iskolában sok fölösleges részletanyagot kénytelenek a gyermekek megtanulni, melynek hasznát később alig vehetik. A részletismeretek korlátozására azonban máig sem találtak kellő mértéket. Gyakran hallani erre vonatkozólag azt a véleményt, hogy a gyermek jellemére nézve igen hasznos, ha megtanul oly dolgokkal foglalkozni, melyek egyáltalában nem élvezetesek. A cikk írója éppen ebben látja az iskolai rendszer alapvető tévedését, mert ezáltal mindörökre belevésődik a gyermek lelkébe az, hogy a munka valami szükséges rossz. Ez a felfogás pedig amilyen ártalmas, olyan természetellenes, mert hisz a játékban tűnik ki, hogy a munka jó érzéssel jár együtt. Arra kell tehát törekedni, hogy az iskola tudatosan létesítse a gyermek lelkében a munka és jó érzés asszociációját. Az iskolában végzett munka mennyiségénél fontosabb a munka szeretetének kifejlesztése. Ezt a célját pedig csak akkor éri el, ha kiküszöböli az iskolából a magolást, magolás alatt a részletismeretek kényszerű betanulását értve. Tudvalevő, hogy egy pár héttel a vizsga után már senki sem emlékszik a részletekre. Ennek okát tévedés volna a gyermek rossz emlékezőtehetségében keresni, mert ennek oka kizárólag abban rejlik, hogy az iskolai tanulásmód nem felel meg a gyermeki lélek törvényeinek. A szokásos tankönyvek a betanulásra szánt anyagot kétségkívül igen tetszetős — s a szerző számára bizonyára élvezetes — logikai felosztásban tárgyalják. Azonban az ismeretszerzés a gyermekkorban nem ezen az úton történik. Mindig az egység az, ami érdeklődést kelt, a jelenségek egymásrahatása és összefüggése, csak másodfokon jöhet esetleg a szerzett ismeretek rendezése és osztályozása. Az ismeretszerzés tulajdonképen életprocesszus, s mint ilyen, mozgással jár. Ha azt akarjuk, hogy az ismeret bevéső dj ék, olymódon kell nyujtani, hogy a gondolkozási folyamatot mozgásba hozza. A kitűzött anyagot tehát összefüggő esemény- vagy történési sorozatba kell állítani, mely alkalmas az érdeklődés felkeltésére. A cikk írója az

ismeretközlésnek ilyen módját dinamikai módszernek nevezi s e módszer alkalmazását néhány példán mutatja be.

Meg kell tanítani pl. Svédország folyóit. A folyók felsorolása irány vagy torkolat szerint nem sok érdeklődést kelt. De mutassuk be, minő szerepük volt a folyóknak az ország betelepülésében: hogy az őslakók, kik eleinte a tengerparton laktak, mint kívánkoztak beljebb a folyók mentén, követve a lazacok vonulását és így tovább. A földrajzi tényezőket tehát nem elszigetelten tárgyaljuk, hanem mint kulturális együtthatókat.

A történelem az ok és okozat viszonyában álló jelenségek sorozata. A történelemtanítás feladata e szálak kifejtése és megértetése. A szokásos tankönyvek ezt a feladatot nem a megkívánt módon teljesítik, mert az eseményeket csak időbeli összefüggésben mutatják be s az egyes fejezetek elszigetelt mozaikok maradnak. Így aztán egyik szál sem fejtheti ki a maga dinamikai erejét. A szerző a dinamikai elv alkalmazását a következő példán mutatja be. Az északi település természetszerűleg a part mentén keletkezett, mert a víz természetes közlekedési tényező. Dánia kezdettől fogva Sund-állam volt, Svédország pedig keletitengeri állam. De a Sund volt a Keleti-tenger kulcsa, a Keleti-tenger pedig fontos kereskedelmi útvonal, melyre a dánok is igényt tartottak. A két állam földrajzi helyzete támasztotta azt az állandó feszültséget, mely időnkint háborúban tört ki. A svéd-dán háborúk ilyenformán — minthogy ugyanazon forrásból származnak — egy fejezetben tárgyalandók. Ez eseménysorozat címe önként adódik: *a)* Harc a szorosért, *b)* Harc a Keleti-tengerért.

A dinamikai elv érvényrejutása a tankönyvírásnak egységes irányt szabna és magával hozná a tananyag korlátozását. A tananyagból a fenti példákból láthatólag természetszerűleg elesnék mindaz, ami részlet, ami a tanulást a gyermek számára gyötrelmessé teszi, a tananyag szűkítésével azonban együttjárna a tudás mélyítése. *Ambrus Ilona.*

Montessori-tanfolyam Rómában. Montessori Mária dr., a kiváló olasz nevelőnő, a Montessori nevelési rendszer és az egész világon elterjedt Montessori-iskolák megalapítója, az olasz kormány felügyelete és támogatása mellett 1931 január közepétől június végéig tartja Rómában XVI. nemzetközi tanfolyamát. Résztvehetnek rajta tanárok, tanítók, tanítónők, óvónők, szülők és más érdeklődők. Montessori Mária maga hetenként 3—4 előadást tart, melyet megbeszélések követnek. Ezenkívül módszertani gyakorlatok, Montessori-iskolák, tanítások megfigyelése egészítik ki a tanfolyamot. A tanfolyam végén állami vizsgák lesznek s aki a vizsgát leteszi, a Montessori-iskolákban való tanításra képesítő oklevelet kap. Az előadásokat Montessori Mária olasz nyelven tartja, de lefordítják német, angol, francia, esetleg más nyelvre is. Ugyanilyen nyelven folynak a csoportonkénti megbeszélések is. A tanfolyam díja 36 angol font. Kedvezményes utazásról, esetleg lakásról, ellátásról gondoskodik a tanfolyam vezetősége. Felvilágosítással szolgál közvetlenül a római Opera Montessori Egyesület (Róma, Via Monte Zebio 35) vagy Kiss József tanár, Budapest VII, Damjanich-utca 43.

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1930 október 18-án *Kornis Gyula*, majd *Friml Aladár* elnöklésével tartott felolvasó ülésünk tárgysorozatán három előadás szerepelt. 1. *Kornis Gyula* elnöki megnyitója: *Kultúrpolitika és nemzeti kisebbségi jog.* 2. *Koszó János: A művelődésismeret mint a modernnyelvi oktatás alapja.* (Székfoglaló.) 3. *Tóth Zoltán: A gyógyító neveléstudomány legújabb irányelvei.*

Az 1930 november 15-i felolvasó ülésen *Weszely Ödön* elnökölt és *Tóth Géza* tartotta meg *A matematika lélekművelő értéke* c. székfoglalóját, utána pedig *Gyulai Aladár* olvasott fel *A szabadlevegős iskola irányai és főbb típusai* címmel.

*

Klebelsberg Kunó gróf vallás- és közoktatásügyi miniszter *Finászy Ernőhöz*, Társaságunk tiszteleti elnökéhez nyugalomba vonulása alkalmából a következő iratot intézte:

Budapest, 1930 október 21.

Méltóságos Professzor Úr!

Most, amidőn Méltóságod a magyar kultúra odaadó szolgálatában eltöltött öt évtizedes alkotó munkásság után nyugalomba vonul, indíttatva érzem magam rámutatni azokra a nagy értékekre, amelyek Méltóságod közszolgálati pályán való működését mindenkor kitüntették.

A magyar királyi vallás- és közoktatásügyi minisztérium középiskolai ügyosztályában Méltóságod másfél évtizedig munkálkodott közre a magyar középiskolai törvény végrehajtásában és ezen idő alatt nemes ideálizmussal, valamint nagy éleslátással és tapintattal vezette a nemzetiségi és felekezeti vonatkozásai miatt oly kényes magyar középiskolák ügyét. Mint a budapesti királyi magyar Pázmány Péter Tudományegyetem tanára mély tudományával és fennkölt egyéniségének sugalmazó erejével nemcsak tanította, de egyben nevelte is az újabb tanári nemzedéket; mint az Országos Közoktatási Tanács ügyvezető alelnöke nagyszámú tanügyi reform alapos előkészítője volt s a Magyar Paedagógiai Társaság elnöki székéből kifejtett tevékenységével a Társaságnak a köz szempontjából oly nagy fontosságú működését tudományos színvonalra emelte, sokoldalúvá szélesítette és a magyar pedagógiai elmélkedőket egyénisége vonzó erejével összetartotta.

Méltóságod nyugalomba vonulása alkalmából a magyar kultúrának tett ezen értékes szolgálatokért legőszintébb köszönetemnek adok kifejezést.

Klebelsberg Kunó s. k.

Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest VIII, Múzeum-körút 6. — (F.: Czakó Elemér dr.)

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

AZ ÚJKORI NEVELÉS TÖRTÉNETE (1600—1800)

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából írta:

DR. FINÁCZY ERNŐ,

a budapesti királyi magyar Pázmány Péter tudományegyetemen a pedagógia nyilv. rendes tanára.

A több mint 400 lapra terjedő alapvető művet nem nélkülözheti senki, aki az újabbkori pedagógiai elméletek és nevelési intézmények történeti alapjai iránt érdeklődik.

ÁRA FŰZVE 10 PENGŐ

MAGYARORSZÁG KÖZOKTATÁSÜGYE A VILÁGHÁBORÚ ÓTA

Összeállította:

KORNIS GYULA,

egyetemi nyilvános rendes tanár,
a Magyar Paedagogiai Társaság elnöke.

E most megjelent terjedelmes kötet tömör bevezető történeti fejezet után világos képet rajzol a magyar közoktatás intézményeinek jelen állapotáról a kisdedóvó-intézetektől kezdve fel az egyetemekig, ennélfogva minden pedagógusnak állandóan kezeügyében kell lennie.

ÁRA FŰZVE 25 PENGŐ
A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG TAGJAINAK 20 PENGŐ!

KIRÁLYI MAGYAR EGYETEMI NYOMDA

A MAGYAR MŰVELŐDÉS ESZMÉNYEI 1777—1848

Írta: KORNIS GYULA

E munka célja „a magyar művelődés letűnt eszményeit és megvalósításuk eszközeit kutatva kidolgozni ezek alapján a magyar kultúrpolitika történeti öntudatát; fényt deríteni arra, hogyan zajlanak bele a magyar szellem multjának hullámai jelen művelődésünk folyamába". A kétkötetes, 1294 lapra terjedő mű

ÁRA FŰZVE 32 PENGŐ

AZ ELSZAKÍTOTT MAGYARSÁG KÖZOKTATÁSÜGYE

Szerkesztette és bevezetéssel ellátta:

KORNIS GYULA

I. *Románia* közoktatásügye. Írták: Barabás Endre és Jancsó Benedek.
II. *Szerbia* közoktatásügye. Írta: Berkes József.
III. A *Felvidék* közoktatásügye. Írta: Pechány Adolf.
IV. *Az Ausztriához kapcsolt terület* közoktatásügye. Írta: Csuppay Lajos.

A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG KIADÁSA

ÁRA FŰZVE 6 PENGŐ.

BUDAPEST VIII, Múzeum-körút 6. Gólyavár.
Postafiókszám: 242.

Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. 1930. — Múzeum-körút 6. (F.: Czakó Elemér dr.)