MAGYAR PAEDAGOGIA

A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG
HAVI FOLYÓIRATA

NEGYVENÖTÖDIK ÉVFOLYAM

KORNIS GYULA
KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTETTE
NAGY J. BÉLA

BUDAPEST
A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG KIADÁSA
1936

A MAGYAR PAEDAGOGIA ÍRÓI 1936-BAN:

Barankay Lajos
Berky Imre
Dános Edit
Éltes Mátyás †
5 Faragó László
Friml Aladár
Gálffyné Tarczay Erzsébet
Gáspár Pál
Gyulai Ágost
10 Hajdu János
Horn József
Jankovits Miklós
Kelemen Krizosztom O. S. B.
Kemény Ferenc
15 Kemény Gábor
Kertész János
Koczogh András
Kornis Gyula
Láczer István
20 Loczka Alajos
Lux Gyula
Mátrai László
Nagy J. Béla
Nagy L. József
25 Nemesné Müller Márta
Noszlopi László
Padányi-Frank Antal
Prohászka Lajos
Relković Néda
30 Somogyi József
Szenes Adolf
Trócsányi Dezső
Váradi József
Vavrinecz Béla
35 Virányi Elemér

TARTALOM.

TANULMÁNYOK.

Lap

Barankay Lajos: Nemzet és műveltség ... 129
Gyulai Ágost: Emlékbeszéd Fináczy Ernő tiszteleti elnökről ... 65
Hajdu János: A nevelés gondolata Eötvös József báró költészetében .. 177
Horn József: Közgazdasági ismeretek a középiskolában ... 8
Kelemen Krizosztom O. S. B.: A vallás mint nevelési tényező az iskola életében ... 1
Loczka Alajos: Középfokú gazdasági szakoktatásunk ... 79

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Gálffyné Tarczay Erzsébet: A leányközépiskolák reformjához ... 138
Gyulai Ágost: Elmélet és gyakorlat a tanügyi igazgatásban ... 192
Kemény Ferenc: A nemzetközi nevelés- és oktatásügyi hírszolgálat köréből ... 199
Kemény Ferenc: Egy elfelejtett magyar „karakterológus": Rónay Jácint 19
Noszlopi László: Magyarrá nevelés ... 25

IRODALOM.

HAZAI IRODALOM.

A) A Kisebb Közlemények rovatában.

Utasítás a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935 : VI. törvénycikk végrehajtására. Kiadja a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 3.500/936. számú elnöki rendeletével. Ism. **Gyulai Ágost** ... 192

B) Az Irodalom-rovatban.

Arató István: A kőszegi ev. leánylíceum szakteremrendszere. Ism. **Nagy J. Béla** ... 217
Bielek Tibor és *Kontra László:* A falu egészségvédelme. Ism. **Kertész János** ... 42
Blaskovich Edit és *Domokos Lászlóné:* Az alkotó munka az Új Iskolában. Ism. **Gyulai Ágost** ... 153
Croner Elza: Spranger Ede személyisége és munkássága. Magyarra átültette és jegyzetekkel ellátta *Kemény Ferenc.* Ism. **Gyulai Ágost** .. 212
Dénes Szilárd: Hogyan hatott a tanítás Arany János lelki életére? Ism. **gy. á.** ... 218
Domokos Lászlóné és *Blaskovich Edit:* Az alkotó munka az Új Iskolában. Ism. **Gyulai Ágost** ... 153

Lap

Faragó László: A harmadik humanizmus és a harmadik birodalom. Ism. **kf.** 36
Fináczy Ernő: Didaktika. Ism. **Gyulai Ágost** 28
Greguss Pál: Bevezetés az örökléstanba. Ism. **Gyulai Ágost** 94
Harsányi István: A hazugság mint nevelési probléma. Ism. † **Éltes Mátyás** 156
Havas István: Egy évtized a polgári iskolai küzdelmek élén. Ism. **Vavrinecz Béla** 47
Horn József: A közgazdasági ismeretek könyve. Ism. **Trócsányi Dezső** 158
Jánosi József: Világnézeti típuskutatás és filozófiai megalapozása. Ism. **Berky Imre** 45
Katona Lajosné Thuránszky Irén: A magyar tanítónők Mária Dorothea-Egyesületének félszázados története. 1885—1935. Ism. **gy. á.** 161
Kemény Ferenc: A népjellem a nevelés- és oktatásügyben. Ism. **Váradi József** 96
Kisparti János (szerk.): A családi nevelés útjain. Ism. **Friml Aladár** .. 204
Kontra László és *Bielek Tibor:* A falu egészségvédelme. Ism. **Kertész János** 42
Kornis Gyula: A Királyi Magyar Pázmány Péter-Tudományegyetem alapítása háromszázéves évfordulójának jubileumi emlékkönyve. Ism. **Gyulai Ágost** 203
Kornis Gyula: Egyetem és politika. Ism. **Gyulai Ágost** 145
Kornis Gyula: Pázmány személyisége. Ism. **Gyulai Ágost** 33
Laurentzy Vilmos: Új magyar iskolapolitika. — A mezőgazdasági szakoktatás modern és racionális megszervezése és a polgári iskola reformja. Ism. **gy.** 43
Loschdorfer János (szerk.): Évkönyv az 1932/33. és 1933/34. iskolaévről. Ism. **Gyulai Ágost** 40
Lósy-Schmidt Ede: Kempelen Farkas szerepe és érdeme a vakok általános oktatásának megindításában. Ism. **Éltes Mátyás** 102
Magyari Piroska: A nagymagyarországi románok iskolaügye. Ism. **P—s** 99
Marczell Mihály: A nevelés művészete. Ism. **Váradi József** 150
Misángyi Ottó: A testnevelés jelentősége a közművelődésben. Ism. **Gyulai Ágost** 159
Noszlopi László: Jellemlátás és jellemigézés. Ism. **Váradi József** 161
Obermüller Ferenc: A miliő-iskola. Ism. **Koczogh András** 215
Olay Ferenc: Kisebbségi népoktatás. Ism. **Gyulai Ágost** 46
Ponesz Aranka: Pécs város középiskoláinak népessége 1900-tól 1935-ig. Ism. **Berky Imre** 162
Prohászka Lajos: A vándor és a bujdosó. Ism. **Mátrai László** 209
Rakitovszky István: Közgazdasági pedagógiai és nemzetnevelési alapelvek. Ism. **Trócsányi Dezső** 214
Somogyi József: Tehetség és eugenika. — *Josef Somogyi:* Begabung im Lichte der Eugenik. Ism. **Faragó László** 93
Spranger Eduard: Közerkölcs és személyes erkölcsiség. Ism. **kf.** 143

Lap

Sulyomi-Schulmann Adolf: A beszédhibák elhárítása, különös tekintettel a dadogásra. Ism. **Éltes Mátyás** 97
Varga Béla: A paedagogia alapkérdése. Ism. **Kemény Gábor** 151
Vecsey Lajos: A szombathelyi királyi líceum alapítása és első évei 1793—1808. Ism. **gyá.** 48
Vicsay Lajos: Óratervek a magyar történelem tanításához. Ism. **gy. á.** .. 100
Vives J. Lajos válogatott neveléstudományi művei. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta: *Péter János.* Ism. **y—f.** 101
Útmutatás a polgári fiúiskolák mezőgazdasági gyakorlóóráinak felhasználására. Ism. **Szenes Adolf** 33
Új magyar könyvek, füzetek és lapok 57, 113, 170, 223

C) A Vegyes-rovatban.

Hanauer István: A család védelméről. Ism. **gy. á.** 115

KÜLFÖLDI IRODALOM.

A) A Kisebb Közlemények rovatában.

Informations Pedagogiques Internationales (I. P. I.). Ism. **Kemény Ferenc** 199

B) Az Irodalom-rovatban.

Albert, Wilhelm: Grenz- und auslanddeutsche Unterrichtsskizzen. Ism. **kf.** 218
Blewitt, Trevor: The Modern Schools Handbook. Ism. **Nemesné Müller Márta** 52
Descoeudres, Alice: Héroïnes et Héros. Ism. **Éltes Mátyás** 169
Döpp-Vorwald, Heinrich: Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. Ism. **Jankovits Miklós** 111
Foerster, Fr. W.: Alte und neue Erziehung. Ism. **Gáspár Pál** 107
Förtsch, Arno: Freies Werkschaffen und Gestaltungstypen. Ism. **Nemesné Müller Márta** 167
Giese, Fritz: Psychologisches Wörterbuch. Ism. **Éltes Mátyás** 56
Gray, R. A.: Doctors theses in education. Ism. **kf.** 165
Hanselmann, Heinrich: »... aber er geht nicht gern zur Schule.« Lernmüde Kinder. Ism. **Éltes Mátyás** 54
Haralambides, Theodor: Die Schulpolitik Griechenlands. Ism. **kf.** 50
Proffitt, M. M.: High-school clubs. Ism. **kf.** 165
Ranschburg, Paul: Der Stand der jugendlichen Bestrebungen in Ungarn. Ism. † **Éltes Mátyás** 163
Relkovic, Neda: Bilder aus dem deutschen Schulwesen der sieben niedern Bergstädte des ungarischen Oberlandes im 16. und 17. Jahrhundert. Ism. **Lux Gyula** 164
Riekel, August: Drei Generationen. Ism. **Nemesné Müller Márta** 109
Spranger, Eduard: Probleme der Kulturmorphologie. Ism. **kf.** 104

Lap

Springernschmid, Karl: Deutschland geopolitisch gesehen. Ism. **kf.** 222
Szirmay-Pulszky, H. von: Genie und Irrsinn im ungarischen Geistesleben. Ism. **Somogyi József** 103
Turosienski, S. K.: Foreign and comparative education. A list of references. Ism. **kf.** 165
Wolf, Hans: Das Schulwesen des Temesvarer Banats im 18. Jahrhundert. Ism. **Relkovic Néda** 220
Wüllenweber, Fritz: Altgermanische Erziehung. Ism. **kf.** 221
Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement 1935. Ism. **kf.** 53
IVe Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Ism. **kf.** 55
Le Bureau International d'Éducation en 1935—1936. Ism. **kf.** 168

C) A Vegyes-rovatban.

Wolf, Hans: Das Schulwesen des Temesvarer Banats im 18. Jahrhundert. Ism. **kf.** (A temesi bánság oktatásügyének történelméhez.) 224

VEGYES.

A család védelméről. **gy. á.** 115
A gyermektanulmány, a képesítő vizsgálatok és az individuálpszichológia multjából. **kf.** 60
A magyar, a német és a latin nyelv régi dícséreti. Közli: **kf.** 61
A Szegedi Pedagógusok Körének megalakulása. **v—i—r.** 62
A temesi bánság oktatásügyének történelméhez. **kf.** 224
Az osztrák szövetségi iskola salzburgi képzőművészeti kiállítása. **Dános Edit** 59
Legújabb adatok a brit oktatásügyről. **Láczer István** 173
Montessori-tanfolyam 224
Olympiai játékok és pedagógia. **kf.** 172
Országos Brunsvik Teréz-Szoborbizottság 115
Továbbképző tanfolyam a szegedi tankerület nevelői részére 64
Új pedagógiai mozgalmak régibb előfutárjai. **kf.** 114

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

A Magyar Paedagogiai Társaság 1936-ban 124
Éltes Mátyás ravatalánál. **Padányi-Frank Antal** 175
Felolvasó ülés 1936 január 18-án és február 15-én 64
Felolvasó ülés 1936 március 21-én és április 18-án 116
Felolvasó ülés 1936 szeptember 19-én és október 17-én 176
Felolvasó ülés 1936 november 21-én 224
44. közgyűlés 1936 május 16-án 116
Kornis Gyula elnöki megnyitója. (Megemlékezés Fináczy Ernőről.) 116
Gyulai Ágost titkári jelentése 118

A VALLÁS MINT NEVELÉSI TÉNYEZŐ AZ ISKOLA ÉLETÉBEN.*

A nevelés — a mai általános formulázás szerint — meglévő kultúrértékek átszármaztatása a következő nemzedékre, mégpedig oly módon, hogy ez értékeket ne csak megőrizni, hanem továbbfejleszteni is tudja.

Egy-egy kor kultúrértékein értjük: világ- és életfölfogását, szaktudományait és filozófiáját, erkölcsi és jogi kódexét, politikai életformáit és szervezetét, művészetét és irodalmát, gazdasági és technikai színvonalát.

A nevelés különböző irányait az határozza meg, hogy a nevelői közösségek mit ismernek el a következő nemzedékre áthagyományozandó legfőbb értéknek.

A materialisztikus nevelésben az értékrangsor csúcsán a *gazdasági értékek* vannak. A cél: a kollektív ember eszményének gyakorlati megvalósítása. Ez az irányzat a vallással szemben ellenséges magatartást tanúsít.

A nacionalisztikus nevelésben az értékrangsor élén a *nemzeti életértékek* állanak: a testi kiválóság; a totális állam imperializmusa kifelé és befelé egyaránt. A cél a nacionalista ember. E rendszerben a vallásnak alárendelt, eszköz-szerepe van.

A liberális-humanista nevelésben az értékrangsor a tudomány, művészet, jogrend, szabadság útján megvalósult *szellemi értékekben* csúcsosodik ki. A cél: a szabad, saját lábán járó személyiség. Ezen irány nem ellensége a vallásnak, csak kevésre értékeli.

A keresztény nevelésben az értékrangsor gerince és éle a *vallási értékek* (Isten, lélek, örökkévalóság). A cél: a krisztusi ember, aki tűri az elkerülhetetlen rosszat, gyakorolja a jót és így kitart mindhalálig. Ebben az irányzatban békés harmóniába olvad az individuális és szociális, a naturális és supernaturális elem a teljességre és tökéletességre való törekvés által. „Ego veni ut vitam habeant et abundantius habeant" (Joan. 10, 10.), azért jötem, hogy életük legyen, mégpedig teljesebb, gazdagabb életük, — mondja Krisztus Urunk Szent Jánosnál.

Amikor a vallásos nevelésnek az iskola életében való módjára és döntő jelentőségére néhány szerény szóban rámutatok, ezt a gyakorlati föladatot gyakorlati módon is próbálom megoldani.

A tavasszal — egy rendtársamtól kísérve — nem sokkal hirtelen halála előtt Gombocz Zoltánnál, az európai nevű nyelvésznél jártam. Gombocz Zoltán oktatói és nevelői munkáján

* A Magyar Paedagogiai Társaságban 1936 január 18-án tartott felolvasás.

befelé néző szemmel végigpillantva ezt a kijelentést tette előttünk: „Minél tovább élek, annál tisztábban látom, hogy nem a tehetség, nem is a tudás, hanem a szívjóság a legnagyobb érték ezen a világon."

Amit ez a bölcs ember tűnő élete érett gyümölcseként megállapított, ugyanaz a meggyőződése a vallásnak és a vallásos nevelésnek, amidőn az erkölcsös ember, a jó ember eszményét, az Isten és a lélek viszonylatán fölépülő erkölcsi világrendet fölébe teszi egyéb kultúrértékeknek.

A keresztény pedagógia az erkölcsi világrend alapján állva a krisztusi lelkiség kultuszát műveli: *az evangéliumi életeszmény gyakorlati megvalósítására oktatja és szoktatja az új nemzedéket.* A vallásos nevelés soha egy pillanatra sem vallotta, hogy a szép ismeretek közlése, a nevelt sokszerű érdeklődésének fölkeltése, a nevelt intelligensebbé tétele szükségképen jellemformáló működés is. Hanem mint Ziegler Teobald, a strassburgi egyetem professzora írja: „in erster Linie wirkt auf den Willen überhaupt nicht der Unterricht, sondern sittlich erzogen werden die Kinder durch die Versetzung in ein sittliches Milieu...". Exempla trahunt. A példa vonz. Az ismeret és az élet, a tudás és a gyakorlat sehol szükségszerűbb kapcsolatban nincsenek egymással, mint éppen a vallási ismeretek és a vallásos élet terén. Mint Szent Jakab apostol mondja (Jac. 2, 26.): „fides sine operibus mortua est", a hit cselekedetek nélkül halott.

A keresztény iskola a vallási ismereteket a vallástani órákon közli a tanulókkal. Azonban már a tanórákon sem elégszik meg az egyszerű ismeretközléssel, sőt az értelmi igenlés megszerzésével, a meggyőzéssel sem, hanem a szívet, az akarati elhatározást, a növendékek életét befolyásoló érzelemvilágot is igyekszik megnyerni a közölt hitigazságok és erkölcsi törvények számára. Ezért ügyel a közlés módszerében arra, hogy a fölhozott példák útján a tanításnak állandó eleven kapcsolata legyen az élettel. Aki hallgatóinak képzeletét és érzelmeit annyira megindítja, hogy a közölt igazságok mintegy egyéni élményükké válnak a tanulóknak, annak célja elérését tekintve nyert ügye van.

Egyik hitoktató kis I. és II. osztályos elemiiskolásoknak Krisztus Urunk kínszenvedését magyarázta. Mielőtt belefogott, röviden, de szemléltetően összefoglalta, ki volt Jézus az emberek számára. Mikor a megfeszítés jelenetéhez ért, azt mondotta: „S lássátok, ezt a Jézust a keresztfára fektették s azokat a kezeket, amelyek annyi könnyet letöröltek, annyi beteget meggyógyítottak és annyi hozzátok hasonló kisgyermeket megcirógáltak és megáldottak, nagy szegekkel a keresztre szegezték". Ebben a pillanatban az egyik kis leány fölsikoltott, s pár lélekzetvétel mulva oly nehéz zokogás rázta az egész kis iskolát, hogy a hitoktató maga is megdöbbent s alig tudta a gyermekeket megnyugtatni.

A keresztény iskola a maga körében mindent elkövet, hogy a tanulók jó példát lássanak, vagyis hogy az idősebbek, kikre az iskolának befolyása van, a tanított igazságoknak, közölt ismereteknek megfelelően éljenek. Elsősorban gondolok a tanítókra és az iskola alkalmazottaira. De igyekszik a keresztény iskola a szülői értekezletek révén a szülőket is ilyen irányban befolyásolni. A maga tehetsége szerint rá akarja a közvéleményt is nevelni arra, hogy „maxima puero debetur reverentia", a legféltőbb figyelem illeti meg a gyermeket. Sőt ha ki nem térhet előle, kíméletesen rá kell mutatnia a vallásos iskolának azon botrányok gyászos következményeire is, amely közismert botrányok még a gyermeklelkeket is megzavarják. Természetesen itt is áll: „sine prudentia non est virtus". Okosság nélkül nincs erény.

Ezzel sem elégszik meg az iskola, hanem egyenesen beleállítja a gyermekeket a vallásos életnek őket is kötelező gyakorlataiba s a tanulók egyéni közreműködését tapintatosan ellen is őrzi. Közszólam: gyakorlat teszi a mestert. A Szentírás így fejezi ki magát: „Bonum est viro, cum portaverit iugum ab adulescentia sua". (Threni III, 27.) Jó az embernek, ha ifjúságától fogva hozzátört a fegyelem igájához, amely igáról egyébként az Úr Jézus azt mondja, hogy édes és könnyű teher. Természetesen annak a számára, aki hozzászokott és önként, szívesen, vagyis szeretetből hordozza. Igának iga, tehernek is teher, de a szabadság terhe, mert „Deo servire regnare est", Istennek szolgálni annyi, mint uralkodni. Uralkodni nemcsak a rajtunk kívül eső részén a természetnek, hanem a természetnek azon a szigetén vagy — mondjuk — egységén is, amelyet *én*-nek nevezünk. Megható figyelni, mint néz szemre-fejre a karonülő kisgyermek, hogy keresi a rejtély okát, költőiesen azt mondhatnám: azt a láthatatlan valakit, akit beszédes családja az asztali áldáskor néma csendben üdvözöl.

S a vallásos család gyermeke értelme ébredezésének kezdetén már meg is találja. Tessék csak megkérdezni az édesanyákat: makrancos kisgyermekük rendre intésekor — az ultima ratiót nem számítva — nem a Jézuska-e a legfelsőbb fegyelmező tekintély. Zsúfolt templomoknak pl. Szilveszter-esti megilletődött csendjében mindig eszembe jut, milyen páratlan fegyelmező erő a hit. Tessék csak kipróbálni, hol tudnák oly kevés ellenőrzéssel annyi ideig csendben és rendben tartani a gyermekeket, mint éppen a templomban. S ez az ideális fegyelmező erő elkíséri a templomból a vallásos kis diákot a tömeg szenvedélyes játékaiba és a gyermekszobának talán órákon át magános csendjébe is. Sőt fölsír a rég feledett emlék az egykori kis diák lelkében a későbbi kor szörnyű kísértéseiben is.

Mint plébános magános sétáimon sokszor megfigyeltem a magam falujának fiatalkorú dolgozóit, de a szomszéd falukét és pusztákét is. Az állatokkal szemben való brutális eljárást, ezeknek ütlegelését, halálra hajszolását vallásos családok gyer-

mekei részéről egyetlenegy esetben sem tapasztaltam. Isten után a lelkipásztorok és a finom lelkű nevelők a megmondhatói, hány atyját vagy anyját hirtelen elvesztő gyermeket tart meg a korán kezdett vallásos élet a helyes úton. És ha statisztikát vezetnének az ifjú bűnözőkről, láthatnák, hány ifjú lelket sodort végveszedelembe az a körülmény, hogy nem élvén vallásos életet, nem ismert erkölcsi korlátokat. Nekem panaszolta el egy, a falujából Budapestre került ifjú, hogy züllött itt le a csavargóig. Hogy lesett tőrrel a kezében a budai hegyekben egy vén útonálló társaságában a gyanútlanul közelgő áldozatra, hogy látta meg lelki szemével az első gyilkolás rémes várakozásában imádkozó öreg édesanyját, hogy jajdult föl és menekült el tőrét elhajítva.

A tanulót úgy állítja bele az iskola a vallásos életbe, hogy bekapcsolja az Egyház nyilvános istentiszteletébe, a liturgiába.

Az Egyházon kívül állók el sem tudják képzelni, milyen nevelő ereje, vonzó, fölemelő szépsége van a liturgiának. Most is emlékszem rá, mint sajgott föl a szívem kis falusi gyermekkoromban az egyik húsvét másnapján a lélekemelő szép ünnep múlása miatt. Mint plébános híveimet búcsújárni vittem Celldömölkre. Mikor visszaindultunk, az egyik leánytanítványom szomorúan hozzámfordult és így szólt: „Plébános úr, ne menjünk haza, olyan jó itt, mintha mindig *vasárnap* volna!“ Így fejezte ki sóvárgó gyermekszívének ünnepi érzését. Olyasvalami járta át a lelkét, mint Szent Péterét, mikor a Táborhegyen önfeledten fölkiáltott: „Uram, *jó* nekünk *itt* lenni....“

Az iskolai szünet örömén kívül mennyi változatosságot, színt és magasabb derűt visz a diák életébe az egyházi év a megváltás történetének vissza-visszatérő ünnepeivel. Vegyük csak a karácsony misztériumát. Hatása alól egyetlen gyermek sem vonhatja ki magát. Elsősorban a falu gyermekeire gondolok, hol az egyszerű szívnek kétkedést nem ismerő, szent hitével ünnepelnek. Hol a természetfölötti fény igen sokszor jobban bearanyozza a szegény kis karácsonyfákat, mint a gazdag szalonok megrakott karácsonyfáit a sziporkázó csillagszórók. De természetesen ez általános kijelentés ellenére is láttam városi, előkelő gyermeket sírni, amikor meghallotta, hogy a karácsonyfát nem a Jézuska hozza. Ezt az első fájdalmas kiábrándulást is milyen szépen rendbehozhatja az iskola. Igenis, a kis Jézus hozza a karácsonyfát, nyugtattam többször is kis diákjaimat, csak nektek, nagy gyermekeknek már nem oly kis gyermekes ésszel kell gondolkoznotok. Lássátok, Jézus eljövetele előtt, sőt most is azoknál a népeknél, akik Jézust nem ismerik, a kisgyermekeket, ha nem tetszenek szüleiknek, a hegyekről dobálják le, vadállatok, kóbor kutyák elé vetik őket. A gyermekek szeretetét az isteni Kisded, a Jézuska hozta le a földre. A karácsony szép ünnepét a Jézuska óta tartjuk. Az erdei fenyőknek Ő ad növekedést. Jó szüleiteknek munkáját Ő áldja meg, hogy nektek, az Ő kis testvérkéinek szép ajándé-

kokat vehessenek. Amikor ezeket mondottam, diákjaim tágranyilt, megfényesedett szemmel tekintettek rám: „Ime, hát mégis mindent a Jézuskának köszönhetünk?“...

A keresztény nevelésben kikapcsolhatatlan szerepe van az örömnek is. Szolgálhat-e alapul, lehet-e célja az öröm a tiszta erkölcsi törekvéseknek? A föltett kérdésre Bergsonnal válaszolhatjuk: „A filozófusok, akik az élet értelméről és az ember rendeltetéséről gondolkoztak, nem méltatták kellő figyelemre, mit a természet maga vállalt magára, hogy t. i. fölvilágosítson e felől bennünket. A természet ugyanis egy egészen világos jellel figyelmeztet bennünket arra, hogy célunkat elértük, rendeltetésünket betöltöttük. Ez a jel *az öröm*“. Márpedig mint Sertillanges írja: „A végett vagyunk a világon, hogy benne a mi életünk kibontakozzék, emberi és természetfölötti tökéletességében beteljesedjék.“ Ez az egybehangzó kifejlődés, ez a boldog célbajutás egyúttal az Alkotónak legmagasztosabb szolgálata is! Hiszen minden más szolgálatnak éppen ez a célja! A vallásos nevelés az ifjú élet ezen tökéletesedése elől hárítja el a fejlődést kényszerítő erővel gátló külső és belső akadályokat, azonfölül lelki ráhatás útján erőt és lendületet is visz magába a fejlődésbe. E szerint — és ez valóban úgy is van — az öröm a fejlődő ifjú életnek alapérzése, szükségképi boldog velejárója. Velem együtt hány lelkipásztor rájött magától: szerezd meg, tartsd kézben, neveld és irányítsd az ifjúság örömeit és megszerezted az ifjúság szívét, magát az ifjúságot, az emberi jövőt. Ez az értékes fölfödözés az oka, hogy a cserkészetet az elsők között éppen a paptanárok karolták föl Magyarországon. S Bergson megállapításának helyességét mutatja, hogy magát az ifjúságot pár évtized alatt világszerte meghódította a cserkészet, mert alkalmat adott neki sok szunnyadó rügyének, az iskola egyoldalú életében elnyomott, sok alvó tehetségének, gyakorlati készségének kifejtésére. Ennek a nagy fölszabadulásnak boldogító érzését semmi sem bizonyítja jobban, mint az erdők, tópartok cserkésztáborainak kicsattanó életöröme. És én valahogy úgy szeretem elgondolni a jövő iskoláját, mint egy állandó, nagy, nyüzsgő cserkésztábort. Jellemző az angolra, hogy még katonai szellemét is a sportra alapítja. A háborúban résztvett röpülőtisztektől hallottam: „Szinte hátborzongató volt az a kegyetlenül hideg önuralom, amellyel az angol röpülők vérre menő sportot űztek, játékot csináltak a légi harcból is.“

Az örömnek a nevelésben való fölhasználásában a keresztény iskolának nyilván nehezebb dolga van, mint az üzletnek és a romboló irányzatoknak. Ezek ugyanis a tömegszenvedélyeknek s az ösztönélet az állatokéval is közös, tehát alsóbbrendű örömeinek hízelegnek, hogy belőlük hasznot húzzanak, vagy mögéjük bújva futótűzként elterjedjenek. A keresztény nevelésnek a helyes önérzet fölkeltésére kell támaszkodnia, amidőn az ösz-

tönök fékentartására és a magasabbrendű örömekre nevel. Meg kell éreztetnie és értetnie az ifjúval: nézd, én azt nyujtom neked, én azt növelem benned, ami több benned, mint a teremtett világ; ami téged emberré, ami téged a világ urává tesz. Én a teremtő Isten képét és hasonlatosságát hivogatom ki egyre határozottabb vonalakban arcodon. Halhatatlan lelkedet teszem gazdagabbá, szebbé, jobbá.

Ezen a ponton kapcsolódnak bele a természetfölötti élet örömforrásai, a szentségek, a diákság nevelésébe. Egy fiatal, nem katolikus teológus ment egy paptanárhoz. Szombat délután volt. A paptanár ajtaja előtt egy csoport diák állt s imakönyvéből imádkozott. Gyónáshoz készültek. Amint a gyónásával végzett fiú kijött, a többiek biztatták a fiatal levitát: menjen csak be, majd ők várnak. A papjelölt azonban végigvárta a gyónásukról kijövő fiúkat. Hihetetlen az a meghatottság és átszellemültség, amelyet ezekben a diákokban a gyónás keltett, jegyezte meg vendéglátójának. S hozzá ezek csupa jeles diákok voltak s ráadásul nem is tanítványaim, toldotta meg a paptanár. Természetesen, aki csak a bűnelsorolást, a vallatást látja a bűnbánat szentségében, az szánakozhatik a gyóntatószékben térdelő diákon. De aki a léleknek terhétől való szabadulását, sebéből való gyógyulását, az elesett embernek fölemelését, az erkölcsi halálból föltámadását is észreveszi e szentségben, az [illegible] gyóntatoszekből fénylő arccal távozó diákokat.

Elmondhatom-e az első áldozás hatásának megvilágítására a kis Hathalmi Mariska történetét? Kedves, jó tanuló, jó szavaló gyermek volt. Amint udvarukon ugrándozott ez a harmadik elemis leányka, tövis szúrta meg a lábát. Beteg lett. Majd meggyógyul. De nem gyógyult. A földmérgezésből hogy is gyógyult volna, mikor a segítség már későn jött. De azért az első áldozók között állta végig a nagymisét. Az oltártól kiforduva mindig aggódó szemmel figyeltem ennek a kis hősnőnek emberfeletti erőfeszítését. Áldozásnál kigördülő két nagy könnycseppben oldódott föl a meghatottság és a merevgörcsök rettentő kínja. Fehér ruhácskáját akkor láttam rajta másodszor, mikor ott feküdt márvány arcával a koporsóban a halálnak ez a kis menyasszonya.

De nemcsak a halálra, hanem az életre, az élet nehéz keresztjének viselésére is megedz a szentségekhez való gyakori járulás. 1918 nyarán kéthónapi vakációra egy kis éhes bécsi fiúcskát küldtek plébániámra a melki bencés gimnáziummal kapcsolatos juvenátusból, amelyben a rendtársnak szánt diákjaikat mély vallásossággal nevelik a melkiek. Tiszta jeles III-ikos gimnazista volt a kis Michel. Igen helyes, okos, szeretetreméltó fiú volt. Egy hercegi család büszke lehetett volna reá, pedig csak egy szegény bécsi húsvágósegédnek a fia volt. Édesanyja kikísérte fiacskáját a bécsi állomásra, hátizsákját

vállára csatolta. Könnyes anyai csókjával útnak eresztette legkisebb gyermekét messze, idegen országba, hogy soha többé viszont ne lássa. Először a kutyával, azután a többi háziállattal, majd a mezei virágokkal s végül az emberekkel is megbarátkozott a kis bécsi. Szent István napjának délutánján veszett kedvvel játszott néhány magyar pajtásával. Nekem meg már a zsebemben volt a sürgöny, hogy gombamérgezésben meghalt az édesanyja. De nehéz volt annak a kis árva diáknak idegen földön azt mondanom azon a csillagos nyári estén: nézz föl, fiam, az égre! Ugy-e szép? Látod, mától fogva teneked még szebb az a kék ég, mert már a te jó *édesanyád* is ott fönn van. Vasútra vittem, visszatérve otthon már várt a második sürgöny: apa is haldoklik. Testvérkénket hazavárjuk. Az édesapa utolsó tekintetét a megérkezett s az ajtó küszöbét átlépő fiára vetette és meghalt. Mikor a visszatért, immár szomorú fiút megkérdeztem: Megnyugodtál, fiacskám, az Isten rendelésében? — csodálkozó gyermekszemét rám meresztette: Egy pap kérdezhet ilyet? — Hogyne, válaszolta, hiszen édesapám és édesanyám a jó Isten trónusánál imádkoznak értem.

Méltóztassanak megítélni, mit vesz el az ilyen kis keresthordozótól az, aki hitét elveszi.

Külön tanulmányt kíván a vallás jelentősége a pubertás korában. Nem szóltam az eszmények, Krisztus, Mária, a szentek hatásáról az ifjú lelkekre. Egy rövid értekezés keretében természetesen nem lehet az egész tárgyat kimeríteni.

A vallás, a hit valóban méltó arra, hogy legdrágább kincsként származtassuk át a következő nemzedékre. Az imádságos középkor, de a mai missziók is megmutatják, hogy a vallás félvad hordákat keresztény nemzeti államok polgáraivá tud fölnevelni s népeket — érdekeik párhuzamba állításával — egymás mellett testvéri életre tud szoktatni. Magától értetődően a hivő ember számára még sokkal többet: az örök élet zálogát jelenti a hit.

Méltóztassanak megbocsátani, hogy az egykori diáklelkipásztort elragadta a heve s mélyen szántó elméleti fejtegetés helyett bizony csak mozaikszemeket adott az életből, amely sokszor már a kis diákok számára is oly, szinte elviselhetetlenül nehéz. De mint előrebocsátottam, tárgyam természete is oka ennek, mert a vallás terén az elméletnek *igazán* csak annyi jelentősége van, amennyit a gyakorlatban meg tud valósítani, s a legszebben fölépített érvelésnél is meggyőzőbben beszél maga az élet.

KELEMEN KRIZOSZTOM O. S. B.

KÖZGAZDASÁGI ISMERETEK A KÖZÉPISKOLÁBAN.*

Az 1934. évi XI. t.-c. a közgazdasági ismereteket „gazdasági és társadalmi ismeretek" címén a középiskola rendes tárgyai közé iktatta. Ez a rendelkezés a középiskola művelő anyagában igen számottevő változást jelent és minden bizonnyal jelentékeny hatással lesz a magyar értelmiség életszemléletének további alakulására is. Az új tantárgy méltán számíthat tehát a nemzeti művelődés sorsa iránt érdeklődők figyelmére.

De szüksége is van az új tárgynak arra, hogy a társadalom és főként a középiskolai tanárság megértő érdeklődéssel fogadja. Nem mondhatjuk ugyanis, hogy e tárgy bevezetését a társadalom széles rétegei követelték, hiszen ez az ismeretkör a magyar értelmiség számára is még meglehetősen idegen. Azt sem mernők hinni, hogy az új tárgyat a középiskola minden kultúrpolitikusa és pedagógusa egyforma lelkesedéssel fogadta, mert a közgazdaságtan nemcsak anyagában, hanem logikai szerkezetében is eltér a középiskola hagyományos művelő anyagától. Bizonyára sokan vannak, akik attól tartanak, hogy ez a tárgy heterogénné teszi a középiskola anyagát és hozzájárul a tanulók túlterheléséhez. S vannak, mégpedig a közgazdaságtan művelői és barátai között is olyanok, akik azt a véleményt vallják, hogy a középiskola egyes tárgyait kívánatos ugyan gazdasági ismeretekkel kiegészíteni, de a közgazdaságtannak összefüggő, rendszeres tanítása a középiskolában még nem helyénvaló; sőt ily rendszeres tanításra ez a tárgy — egyesek szerint — középfokon nem is alkalmas. Ezeket az ellenvéleményeket és ellenérzéseket az a körülmény is táplálhatja, hogy a kiadott rendelkezés megfelelő külföldi példákra sem hivatkozhatik, mert a közgazdasági és társadalmi ismereteket külön tárgyként a külföldi középiskolák sem tanítják.

Mindezek a vélekedések most már csak hangulati nehézségeknek látszanak ugyan, mert a közgazdasági ismeretek tanítását a törvény kifejezetten elrendeli, mégis foglalkozni kell velük, mert ezek a hangulatok is komoly akadályai lehetnek a tanítás eredményének; különösen akkor, ha az új tárgy tanításának szükségességéről a középiskolai tanárság jelentékeny része maga sem volna meggyőződve, vagy azt a felfogást vallaná, hogy ez az ismeretkör középfokon eredményesen nem tanítható.

E lehetőségnek és következményeinek átgondolása bátorított fel arra, hogy mint más iskolafajnak a munkása, de a közgazdaságtan tanításának őszinte híve, a közgazdaságtan középiskolai oktatásának szükségességéről, várható eredményei-

* Felolvastatott a Magyar Paedagogiai Társaságnak 1935 október 19-én tartott felolvasó ülésén.

ről, lehetőségeiről és kívánatos módjáról tartsak e megtisztelő helyen előadást.

*

Hogy az új tantárgyat a középiskola szempontjából értékelhessük, vizsgálnunk kell elsősorban, hogy mennyiben szolgálhatja ez a tárgy a törvénynek a középiskola elé szabott céljait.

A középiskoláról szóló 1934. évi XI. t.-c. indokolása szerint: „A középiskola a nemzeti életben vezető szerepre hivatott értelmiség nevelésére szolgáló iskolafaj. Ezért nem szakműveltséget ad, hanem a nemzet korszerű művelődési eszményének és művelődési színvonalának megfelelő általános műveltséget, melynek birtoka képessé tesz a magasabb értelemben vett szellemi munkára, minden irányú tudományos tanulmányok folytatására és az élet szerteágazó problémáinak kellő megértésére és megítélésére."

Minthogy közgazdasági ismereteket ezideig középfokon csak egyes szakiskolákban tanítottak, e tárggyal a köztudatban önkénytelenül is egybekapcsolódik a szakjelleg. Ha pedig a közgazdaságtan a gazdasági irányú szakiskolák speciális tárgya, joggal feltehető vele szemben a kérdés, hogy mi helye van ennek a tárgynak az általános műveltség nyujtására hivatott középiskolában.

Szerény véleményünk szerint a közgazdasági ismeretek éppen azért kérhetnek helyet a középiskola tárgyai között, mert *a közgazdasági tájékozottság bizonyos foka az általános műveltséghez tartozik.* Nem lehet teljes a világképe annak, aki az életnek ezt a nagy és szövevényes jelenségkörét, amelyben mindnyájan benne élünk és amelynek alakulásától mindnyájunk sorsa függ, egyáltalán nem ismeri. Nem lehet tehát fenntartani az általános műveltségnek azt a megszokott fogalmát, amely a növény-, állat- és ásványvilág tőlünk távoleső tagjait, letűnt korok és idegen népek életének sokszor apró részleteit is felöleli, viszont oly intézményeket, amelyekre lépten-nyomon rászorulunk és olyan jelenségeket, amelyek körülöttünk szüntelenül zajlanak, kirekeszt magából. A közgazdasági ismereteknek a középiskola tanítástervébe való beiktatása tehát nem vetkőzteti ki a középiskolát sajátos jellegéből és részben sem teszi szakirányú iskolává, mert a közgazdasági tájékozottság bizonyos mértékét éppen az általános műveltség kívánja meg.

Ezt a műveltséget *a vezető szerepre hivatott értelmiség* semmiképen sem nélkülözheti. A nép vezetőitől elsősorban a maga mindennapi kérdéseire vár feleletet. A közgazdasági kérdések pedig ma már a népet is foglalkoztatják. A legutóbbi évtizedek ugyanis élesen rávilágítottak arra, hogy az egyesek gazdasági boldogulásának csak egyik tényezője az egyéni hozzáértés és iparkodás; a másik — mindenki sorsára kiható tényező — a gazdasági viszonyoknak vagy közgazdasági helyzetnek alakulása. Ez a bonyolult jelenségkör, mint valami misz-

tikus hatalom, foglalkoztatja az embereket, de történéseivel szemben az értelmiség nagy része is tájékozatlanul áll. Az iskola nem keltette fel érdeklődésüket az élet e jelentős területe iránt és nem képesítette őket az itt zajló jelenségek meglátására és megítélésére. Minthogy a közgazdaságtan ezideig csak egyes szakiskolák és főiskolai szakok tárgya volt, az értelmiség nagy része eddig teljesen elkerülte ezt a stúdiumot. Általánossá a közgazdasági műveltség csak úgy válhat, ha a középiskola is vállalja az e tekintetben reáváró feladatot.

„*A középiskola sajátos feladata, hogy minden irányú tudományos tanulmányok folytatására előkészítsen.*" Ez a követelmény főként *formális* természetű, mert a középiskolából kilépő ifjú megfelelő szellemi fejlettségét, eszének kellő csiszoltságát tételezi fel. Ezt a célt a középiskola hagyományos művelő anyaga igen jól szolgálja. De ebből a szempontból is előnyös lesz az új ismeretkör bevezetése, mert *a közgazdaságtan másféle gondolkodásmódot kíván és éppen ezért másirányú szellemi iskolázottságot is ad, mint a középiskola többi tárgyai.* A gondolkodásnak és érdeklődésnek ez a többoldalúsága pedig különösen azoknak válik majd hasznára, akik a főiskolán szellemi vagy kultúrtudományokat tanulmányoznak. De minden bizonnyal előnyös lesz ez a magyar értelmiség egész életfelfogására is. A középiskola eddigi művelő anyaga inkább csendes *szemlélődésre,* örök és változatlan törvények keresésére neveli az ifjúságot, mint a változó valóság megfigyelésére. Aki a matematikában, természettudományokban vagy a klasszikus kultúrák tanulmányozásában mélyed el, az rendszerint az életben is befejezettséget, harmóniát keres és idegenkedik az élet ama területeitől, amelyek tőle szüntelen éberséget és állandó aktivitást követelnek. Túlzás volna ugyan azt állítani, hogy a magyar értelmiségnek a gazdasági pályáktól és kérdésektől való idegenkedését a középiskola okozza, hiszen egészen nyilvánvaló, hogy ennek a húzódozásnak okai népünk multjában, faji sajátosságaiban, a társadalmi emelkedésről vallott hibás felfogásban keresendők. De nyilvánvaló az is, hogy a középiskola eddig keveset tett abban az irányban, hogy értelmiségünk érdeklődésének ezt a hiányosságát leküzdje. Kétségtelenül szép és vonzó világ az, amelynek szemléletére a középiskola tanítványait neveli, de — fájdalom — az élet korántsem ilyen, s az értelmiség szerepe sem merülhet ki a puszta szemlélődésben. Távol áll tőlünk, hogy a középiskola tanítási anyagának értékét bármily tekintetben is kétségbe vonjuk, csupán arra kívántunk rámutatni, hogy ez az anyag nem ellensúlyozza népünknek a nyugodt, biztos élet utáni vágyódását, sőt — megfelelő kiegészítés nélkül — talán maga is hozzájárul annak a lelki habitusnak kialakításához, amelynek kedvesebb a kis hivatal, mint a magánvállalkozás, s amelynek hordozója nehezen vállalja az önállósággal járó gondot és alkalmazkodást. Ez a lelki diszpozíció kisebb baj lenne, ha a középiskola csak tudósokat nevelne. A középiskolát végzettek legnagyobb része azonban

— főiskolai végzettséggel vagy a nélkül — gyakorlati pályára megy, mégpedig legtöbbször a gyakorlat leghatalmasabb területének: a gazdasági életnek ismerete és iránta való minden érdeklődés nélkül. A jól tanított közgazdasági ismeret tehát nagy szolgálatot tehet a magyar értelmiségnek azzal is, hogy érdeklődését a gazdasági élet tényei iránt felkelti és ezzel leküzdeni segíti azt a közönyt, sőt gyakran ellenérzést, amellyel a magyar értelmiség a gazdasági pályák iránt — a maga és a nemzet nagy kárára — viseltetik.

Attól nem kell tartani, hogy az új ismeretkör bevezetése a középiskolában a hasznossági értékelést teszi majd uralkodóvá. Sőt ha a tanár nemcsak ismereteket közöl, hanem kiaknázza a nevelésnek itt kínálkozó lehetőségeit, a közgazdaságtan az *erkölcsi nevelésnek* is hatékony tényezőjévé válhatik. Azt a jelenségkört ugyanis, amelyet a közgazdaságtan vizsgál, az *emberi együttműködés* hozta létre és tartja fenn. A békés és eredményes együttműködésnek pedig megvannak az erkölcsi feltételei. Aki belelát a gazdasági jelenségek alakulásába, annak látnia kell, hogy mit jelentenek az önzés elfajulásai és mit jelent számunkra az erkölcs fékező és szabályozó ereje. A közgazdaságtan tanárának nem nehéz kimutatnia, hogy a haszonvágy elhatalmasodása hogyan szűkíti meg az életlehetőségeket és hogyan bosszulja meg magát. Aki bepillant az árak és jövedelmek alakulásába, az látja, hogy a kartel, ha megokolatlanul magas árakat követel, csökkenti a fogyasztást, s ezzel csökkenti a termelést és a munkaalkalmakat is. S amennyivel a vevők többet fizetnek a megdrágított áruért, annyival kevesebbet vásárolhatnak más árukból. A hatás tehát hullámgyűrű módjára terjed tovább. Fel szokták ugyan hozni e helyzet védelmére, hogy az ilymódon elért nagy nyereségek ismét a vállalkozás csatornáiba folynak és a munkaalkalmakat táplálják. Ez igaz is lehet, de a termelés kiterjesztésére irányuló törekvések a fogyasztás egyidejű szűkítése mellett megbontják a termelés és fogyasztás összhangját és gazdasági válságot idéznek elő, s ez azután azokra is visszahat, akik a folyamatot megindították. A közgazdaságtan arra tanít tehát, hogy az emberek gazdasági együttműködése csak az erkölcsi értékek tisztelete és a belőlük folyó normák követése mellett lehet zavartalan.

A közgazdaságtan valóban szemléltető oktatást adhat arról, hogy mit jelent a mindennapi élet szürke erényeinek, mint például *a munkaszeretetnek, a jó beosztásnak, a takarékosságnak* gyakorlása vagy hiánya. Meggyőző módon mutathatja ki a különféle munkanemek és foglalkozások szükségességét és ezzel ránevelheti az ifjúságot mindennemű munka megbecsülésére. Mindazt, amit a tanuló az emberi *sorsok összefüggéséről* hallani szokott, itt közvetlenül szemlélheti, s lépten-nyomon igazolva láthatja, hogy az *egyesek magatartása mennyire kihat mások és a közösség sorsára is.* E nevelő hatások révén pedig a közgazdaságtan tanítása az *állampolgári nevelésnek* is nagy

szolgálatokat tehet. Az állampolgári nevelést különben már azzal is szolgálja, hogy a társadalom műveltebb rétegét a nemzet életében oly nagy szerepet játszó közgazdasági kérdésekben tájékozódásra és helyes állásfoglalásra képesíti. A politikai jogok kiterjesztése révén ugyanis ma az a helyzet, hogy a nemzeti élet nagy kérdéseiben az egyszerű polgárnak is állást kell foglalnia, de e kérdésekben gyakran az értelmiség tagjai sem eléggé tájékozottak. A nagyobb tájékozottság pedig növeli majd a közügyek iránti érdeklődést is, a kínálkozó nevelő hatások kellő kiaknázása pedig a közzel szemben fennálló kötelességek teljesítésére irányuló készséget. Más lélekkel teljesíti a polgár adófizetői kötelességét, ha tudja, hogy amit adóban befizetett, azt a közösségtől különféle szolgálatokban bőven visszakapja. Más szemmel nézi a takarékosság szürke erényét, ha látja, hogy eladósodottságunk mily erőveszteséget okoz állandóan az országnak. S a hazai termelés pártolását sem tekinti puszta frázisnak, ha feltárják előtte, hogy aki e követelmény ellen komoly ok nélkül vét, az a hazai életlehetőségeket csökkenti.

Az elmondottakból kitűnik, hogy a közgazdasági ismeretek megfelelő tanítás mellett nemcsak tájékozódást adnak az élet egyik nagy s az emberhez igen közelálló területén, hanem sajátosan művelik az emberi gondolkodást, a közügyek nagyrészében helyes állásfoglalásra képesítenek, ennek megfelelő cselekvésre indítanak és arra nevelik az ifjúságot, hogy a maga és embertársai munkáját, teljesítményeit ne magukban, elszigetelve, hanem a közösség sorsára való hatásában szemlélje.

Nyilvánvaló azonban, hogy mindezeket a célokat a közgazdasági ismeretek bármilyen tanításával nem lehet elérni. Az említett nevelő hatások csak *e tárgy rendszeres* tanítása mellett, *az anyag gondos kiválogatása és módszeres feldolgozása* esetén érvényesülnek. Közgazdasági ismereteket lehet úgy is tanítani, hogy a földrajzot, a történelmet, a mennyiségtant stb. gazdasági ismeretekkel egészítjük ki és hatjuk át. Ilymódon az a kép, amelyet a földrajz és a történelem a valóságról, illetőleg a fejlődésről nyujt, teljesebbé válik és a tanuló a gazdasági részletismeretek nagy tömegét sajátíthatja el. Ezek a részletismeretek igen hasznosak lehetnek, s talán arra is alkalmasak, hogy a tanuló figyelmét a gazdasági jelenségek egyes csoportjai iránt felkeltsék. Ámde amint fentebb kifejtettük, itt nemcsak, sőt nem is elsősorban arról van szó, hogy a tanuló enciklopédikus ismeretei gazdasági irányban is gyarapodjanak, hanem arról, hogy a tanuló *a gazdasági jelenségek összefüggéseit meglássa és a gazdasági élet egészéről áttekintést nyerjen.* A gazdasági élet területére pedig különösen áll az a régi megállapítás, hogy nem érti meg a részt, akinek az egészről nincs fogalma. Ezt az egész feletti áttekintést azonban nem lehet megszerezni különböző tárgyakon belül szerzett részletismeretekkel; ezt csak egy magában is szervesen felépített ismeretkör nyujthatja. A közgazdaságtan, mint minden

tudomány, tömérdek energiát fordít rendszerének kiépítésére. E felhalmozott szellemi energiának didaktikai hatásáról kár volna lemondani. Az a kép, amelyet részekre tagolnak, már nem kép többé. Csak rendszeresen tanítva fejtheti ki ez a tárgy is formális képzőerejét és mindazokat a nevelő hatásokat, amelyeket a fent előadottak szerint tőle elvárhatunk. S csak így lehet azt is elérni, hogy tanítása valóban hivatott kezekbe kerüljön.

Kétségtelen, hogy egy új tárgy beiktatása mindenkor nagyon meggondolandó lépés; a középiskolában különösen az. A tárgyak szaporítása valóban nem lehet ambíciója a középiskolai tanterv készítőinek. De ebben az esetben, úgy véljük, ez elkerülhetetlen, s azok az eredmények, amelyeket a közgazdaságtan tanítása ígér, meghaladják az érte hozott áldozatot. Ezért örömmel vettük tudomásul, hogy legfőbb tanügyi hatóságunk a gazdasági és társadalmi ismeretek tanítását a VII. osztályban — heti 3 órában — külön tárgyként tervezi.

Fel kell vetnünk azt a kérdést is, hogy nem okoz-e az új ismeretkör bevezetése túlterhelést, amitől a középiskola folyamatban lévő reformja éppen óvni akarja a tanulót.

A túlterhelést rendszerint az *adatok halmozása* idézi elő. A közgazdaságtan az anyag megfelelő kiszemelése és feldolgozása mellett nem terheli a tanulót sem adatokkal, sem meghatározásokkal, hanem összefüggéseket igyekszik vele meglátatni a gazdasági jelenségek között. A közgazdasági műveltség nem ismerethalmaz, mint egyesek hiszik, hanem a gazdálkodásból eredő társas kapcsolatok meglátása és helyes megítélése. E kapcsolatok megértése ugyan tények ismeretére támaszkodik, de e tényeket más tárgyak — különösen a földrajz és a történelem — nagyrészt úgyis ismertetik és bőven szolgáltatja a tanulók mindennapi tapasztalata is. A közgazdaságtan tanításának éppen az a célja, hogy ezeket a részben iskolában, részben iskolán kívül szerzett részletismereteket tudatossá tegye, megfelelően kiegészítse, rendszerbe foglalja, a tények és jelenségek kapcsolatait felderítse, s így a gazdasági élet *egészéről* áttekintést nyujtson; a tanulót az élet e nagyjelentőségű területén *tisztánlátásra* és *helyes állásfoglalásra* képesítse.

Ezek után rá kell térnünk arra a kérdésre, hogy milyen irányú legyen a középiskolai közgazdaságtantanítás. Csupán a tényeket írja-e le, vagy szabad-e megfelelő módon az elmélet igazságait is tanítania?

Ebben a tekintetben, sajnos, maguk a közgazdaságtan hívei sem értenek teljesen egyet.

A Magyar Közgazdasági Társaság 1921 április havában értekezletet tartott e kérdésben. Az értekezlet tanulságait a társaság akkori elnöke (Matlekovits Sándor) a következőkben foglalta össze: A közgazdaságtan filozófiai tudomány, mely nagy előismereteket tételez fel. Elméleti része, a gazdaság filozófiája, nem lehet tárgya a középiskolai tanításnak, mert az elmélet

számos kérdése (például az értékelmélet) annyira nem alkalmazkodik a középiskolák növendékeinek eszejárásához, hogy a velük való foglalkozás nemcsak fárasztja a középiskolai tanulót, hanem megútáltatja vele a közgazdaságtant és a későbbi tanulástól elriasztja. Ezért a közgazdaságtannak *rendszeres* oktatása középiskolákban nem célszerű, hanem a középiskolák egész anyagát akként kell kiegészíteni, hogy az erre alkalmas tárgyakon belül a közgazdasági ismeretek is helyet találjanak. Így különösen a földrajz, a történelem, természettudományok és mennyiségtan szolgáltatnak alkalmat közgazdasági ismeretek terjesztésére. Szociológiát pedig, amely még egyetemeinken sem kapott tanszéket, középiskolákban tanítani lehetetlenség.

Az értekezlet előadója más véleményen volt. Az egyes tárgyaknak gazdasági ismeretekkel való kiegészítésén felül szükségesnek tartotta, hogy a tanulók a közgazdaság fontosabb jelenségeiről *összefoglaló* tájékoztatást kapjanak, ami azonban ne legyen tudományos értelemben vett közgazdaságtan, hanem *a gazdasági élet rendszeres leírása.* Az előadó az elnöki összefoglalásban kifejezett állásfoglalással ellentétben szükségesnek tartotta a társadalmi ismeretek tanítását is. Sőt a szociológiában látta azt az ismeretkört, amely a középiskola összes tárgyait egységes életképbe foglalja.

Az első véleménynek igaza van abban, hogy sok értékes gazdasági ismeretet nyujthat az iskola más tárgyak keretében is, feltéve, hogy e tárgyak tanáraiban megvannak az ehhez szükséges személyi feltételek. De kérdés, megelégedhetünk-e e tekintetben töredékes, szórványos ismeretekkel. Nem fontosabb-e ennél, hogy a középiskolát végző ifjúnak a gazdasági élet egészéről áttekintést nyujtsunk, s őt az összefüggések ismerete alapján az egyes jelenségek helyes megítélésére képesítsük? Kialakulhat-e a sok részletből a gazdasági élet egységes képe, ha a részleteket más-más tanár tanítja és a saját tárgya szemszögéből különféleképen értékeli? Lehet-e remélni, hogy az a tanár, akinek nem tárgya a közgazdaságtan, a tárgyába utalt gazdasági jelenségeket és összefüggéseket eléggé egyszerűen és világosan tudja feltárni és helyesen értékeli is? S hova lehetne például a közgazdaság centrális jelenségét: az áralakulást úgy elhelyezni, hogy az onnan ki ne kívánkozzék és meg ne bontsa a másik tárgy egységét is?

A második vélemény szükségesnek tartja az összefoglaló, rendszeres tanítást, de — miként az első — minden elméletet ki akar belőle küszöbölni. Ennek a véleménynek a képviselőjét — úgy látszik — teljesen hatalmába ejtette az a pesszimizmus, amely a világháború alatt és után a gazdaságelmélet értéke felől általában uralkodott. Előadói javaslata szerint a közgazdaságtan tele van bizonytalansággal, tragikus küszködéssel, tömérdek csalódással. A középiskolás ifjúnak pedig olyan tények és törvények kellenek, amelyek nem hagynak fenn kételyt semilyen irányban. Ha ugyanis a kételkedés árnyéka a tanuló

lelkébe belopódzik, minden összedől, mert az ész ítélőképessége még fejletlen és nem bírja el a kritikai gondolkodást.

Ha e felfogás hirdetője elméleten az érték körül folyó harcokat, a gazdasági beszámítást, kamatelméleteket és a közgazdaságtan más ily vitás kérdéseit értette, akkor vele elég könnyen meg is egyezhetnénk. De elmélet például az árak kialakulásának, egymással való összefüggésének, a pénz értékalakulásának, a tőkeképződésnek, a vámok hatásának magyarázata is. Ezek tárgyalásáról pedig nem lehet lemondani, mert nélkülük a gazdasági összefüggések meg sem érthetők. Hogy a tanuló ezeket az összefüggéseket kellően megérti-e, s hogy mekkora fáradsággal jut el a megértésükhöz, az a tanítás módszerétől függ. Ha az említett összefüggések felismerése a középfokú szakiskolákban nem okoz különösebb nehézséget, nem okozhat a középiskolában sem. És kissé mechanikus gondolkodásra vall az a feltevés, hogy az ifjú az érettségi vizsgálatig csak egészen *exakt ismereteket* bír el, kritikai gondolkodása pedig abban a pillanatban születik meg, amikor átlépi az egyetem kapuját. Az ember szellemi fejlődése nem ismer ilyen mély határárkokat. Ha pedig az egyetem és a középiskola követelményei között volna érezhető ily szakadék, a középiskolának — legsajátosabb feladatából kifolyóan — arra kell törekednie, hogy azt lehetőleg áthidalja.

Helyes ellenben az a megállapítás, hogy a közgazdaságtan tanításának a középfokon elsősorban a gazdasági élet eleven és szemléletes *leírására* kell törekednie. A közgazdaság szerveit és intézményeit, mint például a mezőgazdasági és ipari üzemeket, különféle vállalati formákat, tőzsdét, jegybankot, gazdasági érdekképviseleteket stb. működésük szemléletes leírásával, a fontosabb gazdasági jelenségeket, például a pénzt, áralakulást, a piacokért folyó küzdelmet, a jövedelmek képződését okaik, lefolyásuk és hatásuk világos kifejtésével kell a tanulókkal megismertetnünk. Ezt a tanár olyan határozottsággal és pontossággal végezheti, hogy tanításában azok sem találhatnak kifogásolni valót, akik a középiskolából minden kétséget és bizonytalanságot száműzni akarnak. E leíró munkájával a közgazdaságtan bátran odasorakozhat a földrajz és a történelem mellé, s azt a képet, amelyet azok a körülöttünk zajló jelenségekről nyujtanak, új formákkal teheti teljesebbé.

A puszta leírással azonban meg nem elégedhetünk. Ezzel maga a tanuló sem éri be. A jól vezetett tanításban, amelynek sikerült a tanulók érdeklődését felkeltenie és aktív részvételét biztosítania, maguk a tanulók kutatják a jelenségek összefüggéseit és magyarázatait. Az elméletet tehát ki sem kerülhetjük. De okunk sincs rá, hogy teljesen mellőzzük, mert ha vannak is az elméletnek még nagyon vitás vagy a valóságtól már nagyon is eltávolodott tételei, vannak olyan megállapításai is, amelyek a jelenségek alakulásába és összefüggéseibe élesen bevilágítanak és kitűzött magasabb céljainkat: a tisztánlátást,

helyes megítélést, a gondolkodás fejlesztését sokkal inkább szolgálják, mint a tények puszta leírásai. Nem az a kérdés tehát, hogy az elméletet tanítsuk-e vagy mellőzzük, hanem hogy mit és milyen mértékben tanítsunk belőle. Ha például valaki egy nagyobb pénzelméleti munkába belepillant, könnyen megdöbbenhet attól a gondolattól, hogy a középiskolában *„pénzelméletet"* tanítsanak. Valójában azonban korántsem oly ijesztő ez a feladat. Ha ugyanis a pénzt tanítjuk, szólnunk kell a pénz vásárlóerejéről is. A közelmult bő lehetőséget nyujt arra, hogy a pénz vásárlóerejének változásait konkrét példákon is bemutassuk. Amikor ezt tesszük, okvetlenül felmerül a kérdés: mi idézi elő a pénz értékének változásait? Ha feltesszük a kérdést, miért hanyatlott a pénz értéke a háború alatt és után, hamarosan rájön a tanuló, hogy a pénz *értéke* a pénz *mennyiségével* szorosan összefügg; ha tehát a pénzt szaporítják és az árumennyiség változatlan marad, a pénz vásárlóerejének hanyatlania kell. Könnyen észrevétethetjük tanítványainkkal, hogy a pénz értékére hatással van az is, mennyire forog a pénz. Gyorsabb forgás mellett ugyanazzal a pénzmennyiséggel nagyobb forgalmat lehet lebonyolítani. Ezzel a pénz értékváltozásának főtényezőit fel is tártuk és megfogalmazhatjuk tanítványainkkal együtt a tételt, hogy: a pénz vásárlóereje attól függ, mennyi áru és pénz kerül forgalomba, s hogy mily gyorsan forog a pénz. Ha ezt megállapítottuk, még csak arra kell ügyelnünk, hogy tanítványaink azt ne higgyék, hogy az árak általában ugyanolyan arányban emelkednek, amilyenben a pénz mennyisége szaporodik; vagyis hogy például a pénzmennyiség megkétszerezése az összes árak 100%-os emelkedését idézi elő. Ettől az úgynevezett naiv mennyiségi elmélettől is könnyen megóvhatjuk tanítványainkat. Csak arra kell figyelmüket felhívnunk, hogy a pénzmennyiség megkétszereződése nem jelenti azt, hogy mindenkinek éppen kétszer annyi pénze lesz, mint azelőtt volt. Az egyesek jövedelme a pénzmennyiség szaporítása esetén különböző mértékben nő; az egyes javak ára tehát aszerint emelkedik kisebb vagy nagyobb mértékben, hogy a forgalombahozott újabb pénzmennyiség kiknek a kezébe kerül és ezek mire költik el. Kellően kifejtve e megállapítások nem állítják a tanulót leküzdhetetlen akadályok elé, hanem fejlesztik gondolkodását és igen fontos összefüggéseket világítanak meg előtte. Ezenfelül eloszlatják a tanuló lelkében azt a balhiedelmet is, hogy egyszerű pénzszaporítással lehet a nemzet anyagi jólétét emelni.

Annak természetesen nem sok értelme volna, hogy a középiskolában a határhasznok egyensúlyáról vagy a határhozadékok kiegyenlítődéséről értekezzünk. De sokszor még az ilyen, nem középiskolába való elméletek egyszerűsített magvát is bele lehet szőni a tanításba. Amikor a jövedelem beosztását tárgyaljuk, megmondhatjuk például, hogy jövedelmünknek minden egyes pengőjét vagy fillérét annak a szükségletünknek kielégítésére fordítjuk, amelynél megítélésünk szerint a leg-

nagyobb hasznot nyujtja számunkra. Ebben az egyszerű megállapításban benne van, ami az imént megnevezett elméletekből tanítványainkat érdekelheti.

Az elmondottakból következik, hogy szükség van az anyag gondos kiszemelésére és didaktikai szempontok szerint való feldolgozására. A középiskolai közgazdaságtan nem lehet az egyetemi tankönyvek egyszerű kivonata. Az sem lenne célszerű, ha az anyagnak elméleti és gyakorlati részre tagolását, amely a főiskolákon szokásos, a középiskola is követné. Teljesebb képet kap a tanuló, ha a tények és magyarázataik mellett a jelenségkör jogi szabályozását és a módosítására irányuló törekvéseket is megismeri. Helyes tehát, ha például a tanár az ipar szerepének, üzemi és vállalati formáinak megismertetése után az ipar gyakorlásának feltételeit és az ipar fejlesztésére irányuló intézkedéseket is tárgyalja.

Nagy gondot kell fordítani arra is, hogy az anyag változó részei állandóan felfrissüljenek. A külső kereskedelmet vagy a támogatására szolgáló eszközöket pédául ma nem lehet úgy tanítani, mint tanítottuk egy évtizeddel ezelőtt, mert fonák dolog és nem növeli az iskola tekintélyét, ha a tanuló azt látja, hogy amit az órán tanult, nincs összhangban a tényekkel.

Befejezésül legyen szabad még röviden a közgazdaságtan *tanításának módszeréről* is szólanom.

Amint már ismételten is hangsúlyoztam, e tárgy tanítása az előadás elején említett célokat csak megfelelő tanítási módszer alkalmazása mellett szolgálja sikerrel. Milyen legyen tehát ez a tanítási módszer?

Az a célunk, hogy a tanuló lelkében a *mai gazdasági élet képét* kialakítsuk. Arra kell törekednünk, hogy ez a kép minél *világosabb* és minél *teljesebb legyen.* Az érdeklődés felkeltésével arra is rá kell tanítványainkat nevelnünk, hogy azt a képet, amelynek alapszíneit és főbb vonásait az iskola adta meg, törekedjenek továbbra is kiegészíteni és az egyre változó valósággal összhangba hozni. Tanítványaink közgazdasági életszemléletének tehát *elevennek, fejlődésre képesnek* kell lennie; vagyis annak a közgazdasági műveltségnek, amelynek alapjait az iskola lerakja, a maga hordozóját állandó további kiegészítésre és megújításra kell ihletnie. Ezt pedig a régi *ráaggató* módszerrel nem lehet elérni. Az eleven életszemléletet, élénk érdeklődést, a folytonos kiegészítésre irányuló képességet és hajlamot csak a tanár és tanuló együttes munkája alakíthatja ki. A közgazdasági órának tehát *a tanulók állandó aktív közreműködésével* kell lefolynia. A tanítás módszere nem lehet a főiskolákon szokásos előadás, hanem a szó igazi értelmében vett *kifejtő módszernek* kell lennie.

A felsőbb évfolyamok tanulói már rendelkeznek sok gazdasági részletismerettel, amelyet részben az iskolában, részben mindennapi tapasztalataik során szereztek. Ezekből az ismeretekből kell a tanításnak kiindulnia. A meglévő ismereteket kell

a tanárnak előhívnia, megvilágítania, hiányaikat észrevétetnie és amikor kiegészítésük iránt a vágyat és törekvést felébresztette, e meglévő, de hiányos ismeretekhez kell az új ismeretet szervesen hozzáfűznie. Ilymódon a tanítás szilárd alapra: már meglévő tudásra és tapasztalatokra épít. Az új ismeret nem kerül gyökértelenül a tudatba, ami egyik feltétele annak, hogy ott valóban meg is maradjon.

Az új ismeretet konkrét példákon kell a tanárnak minél bőségesebben szemléltetnie. Azok a bonyolult kapcsolatok, amelyeket a legújabb gazdasági fejlődés létrehozott, csakis konkrét példákon szemlélve válnak hozzáférhetőkké a középiskolák tanulói számára.

A szabályt, a törvényszerűséget a tanár irányítása mellett lehetőleg maguknak a tanulóknak kell megállapítaniok, mert csak így fejlődik észrevevő- és ítélőképességük, s csak akkor válik az ismeret tudatuk szerves részévé, ha a maguk erejével jutottak az ismeret birtokába. A meghatározás sohasem kiindulópontja, hanem csak betetőzője lehet a tanításnak. Az ismeretszerzésnek mindig induktív úton kell haladnia.

A megértést sokszor nagyon megkönnyítik a történeti visszapillantások. A pénz vagy a bankjegy szerepét például sokkal könnyebben megértethetjük, ha rámutatunk fejlődésük korábbi szakaira. A jelen a multból alakult ki. A közgazdaság történelmi fejlemény. A gazdasági fejlődés pedig az egyszerűbb formákról haladt bonyolultabbak felé. Az ismeretszerzésnek is ez a természetes útja. A mult egyszerűbb formáinak ismerete könnyebben hozzáférhetővé teszi számunkra a jelennek szövevényes, sokrétű valóságát. E mellett a fejlődés ismerete magábanvéve is értékes. Növeli az ifjúság történeti kultúráját és ráneveli őket arra, hogy a mának jelenségeit a fejlődés távlatában szemléljék.

Rá kell nevelnünk az ifjakat arra is, hogy bármily meggyőzőnek vagy tetszetősnek látszik is valamely megállapítás, el ne mulasszák a valósággal egybevetni. A megállapítások érvényének vizsgálata nemcsak az igazság megismeréséhez visz közelebb, hanem arra szoktatja a tanulót, hogy a gazdasági jelenségeket tárgyilagosan szemlélje és óvakodjék az alaptalan általánosítástól. A megállapítások igazolása *pontosságra, lelkiismeretességre* és *tudományos eljárásra* neveli tanítványainkat. Aki pedig ránevelődött arra, hogy a maga elgondolásait és mások állításait a tényekkel vesse egybe, azt nem csábítgatják többé sem a jó-, sem a rosszindulatú népboldogítók szivárványhídjai.

A megjelölt módszer alkalmazására azonban csak az a tanár képes, aki tárgyában otthonos, aki a tényekkel és a tudományos irodalommal egyaránt élénk lelki kapcsolatban áll.

A közgazdaságtan ismertetett tanítása nem terheli a fiatal elméket holt meghatározásokkal vagy olyan véleményekkel,

amelyek számukra édeskeveset mondanak, hanem felkelti érdeklődésüket a gazdasági élet tényei iránt, megvilágítja előttük a tények összefüggéseit, kifejleszti bennük a jelenségek megítéléséhez szükséges szellemi képességeket és indítékokat ad a helyes cselekvésre is. Az ilymódon szerzett ismeret nem nehezkedik felesleges koloncként a tanuló emlékezetére, hanem lelkének eleven, ható része lesz.

A nemzet vezetőrétegeit átható szolíd közgazdasági műveltség pedig nemcsak közművelődési szempontból jelent értékes gyarapodást, hanem a jobb jövőnek útját is egyengeti.

HORN JÓZSEF.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Egy elfelejtett magyar „karakterológus": Rónay Jácint.

1. Velünk, magyarokkal, már a multban nem egyszer megesett, hogy a fiainknak úttörő vagy legalább is érdemes munkájukért kijáró elismerés elsikkadt, részben maguknak az érdekelteknek a nemtörődömséggel határos szerénysége, részben nyelvünknek elszigeteltsége miatt. Az utókornak azután nem csekély erőfeszítésébe került, hogy érdemeiket, esetleg elsőbbségüket világszerte elismertesse. Ilyen volt például *Irinyi János* (1819—95), aki mint a bécsi műegyetem hallgatója 1836-ban kísérletezés közben feltalálta a foszforos gyujtót; *Semmelweis Ignác* (1818—65), a gyermekágyi láz kóroktanának és elhárítási módjának felfedezője; *Puskás Tivadar* (1845—93), Edison szerint a világon a legelső ember, akiben a telefonközpont gondolata megszületett. Ilyen a bajai lakatosmester, *Kliegel József*, aki 1838-ban elkészítette az első szedőgépet, majd számológépet, gőzgépet, és olyan zongorát talált fel, amely automatikusan rögzíti meg a zeneszerzők rögtönzéseit. Említsük még *Jedlik Ányost* (1800—1895), aki a német Siemens előtt találta fel az elektromágneses forgást és a dinamógépet.[1] Ilyen, mindmáig nem eléggé méltányolt, feledésbe merült tevékenységet fejtett ki a filozófiai tudományoknak egyik jelentős és ma homloktérben álló területén,

[1] E helyen nem meríthetjük ki e dicső magyarok nevének lajstromát, hanem utalunk néhány mostanában megjelent érdemes idevágó írásra. *Kun Andor:* Tudod-e, mit köszönhet a világ a magyarságnak? (A magyarok világkongresszusa állandó szervezeti irodájának kiadása, 1935, 80 l.) *Méhes Gyula:* A magyar faj alkotóereje. (Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny, 1935, 104—110 l.) *Drucker György:* Nemzetközi szervezetek. A nemzetközi organizáció kialakulása. (1933, 315 l.) *U. az:* La Hongrie dans la coopération internationale (a *La Hongrie dans les relations internationales* c. Kötetben, 1935).

a karakterológiában[2] *Rónay Jácint* (1814—89, családi néven Leitzinger). Életrajzát *Acsay Ferenc* írta meg egy hatalmas kötetben,[3] amellyel méltó emléket állított egykori kiváló rendtársának. Az író nagy buzgalommal, szeretettel és hivatottsággal gyüjtötte össze és dolgozta fel a hozzáférhető gazdag nyomtatott és kéziratos anyagot, nyomon követi hősének felette mozgalmas életét és változatos pályafutását, s ezzel párhuzamosan tartalmilag és kritikailag ismerteti a közművelődésnek szinte minden ágára kiterjedő irodalmi munkásságát.

A karakterológiának atyja Schütz szerint *C. G. Carus* (1789—1869) német orvos, filozófus és festő, aki főleg a pszichológia, fiziológia és antropológia terén rendkívül termékeny irodalmi működést fejtett ki. A pszichológia főfeladatául a léleknek fejlődéstörténetét jelölte meg; a kifejező mozgások pszichológiai jelentőségéről szóló tanulmányaira a mai pszichológiai áramlat is hivatkozik *(Klages, Prinzhorn)*.[4] Első idevágó munkája: *Psychologie* (II. köt. 2. kiad. 1823, 472 l.). Ezt követte: *Vortesungen über Psychologie* (1831), majd 1846-ban *Psyche* Zur Entwickelungsgeschichte der Seele (új kiad. Klagestől 1926, XX + 319 l.), 1853-ban *Symbolik der menschlichen Gestalt* (új kiad. Th. Lessingtől 1925). Carusról azért kellett egy kissé bővebben megemlékezni, mert első helyen említett munkája (Psychologie II.) hatással volt Rónaynak *Jellemisme*[5] című, 1847-ben megjelent könyvére. A magyar szerző számos jegyzetben lelkiismeretesen utal idézeteinek forrására és három helyen határozottan Carusra: így a 33—4. l. alján egy német idézet után olvasható: „Carus.

[2] A karakterológia mint önálló tudományos munkaterület csak az utolsó három évtizedben határolódott el a differenciális pszichológiától. A jellemtannak az elnevezése *Schütz Antal* szerint *J. Bahnsentől* származik *(Beiträge zur Charakterologie*, 2 köt., 1876, új kiad. 1932). Irodalma újabban főleg Németországban rendkívül fellendült (l. *Bericht über die deutsche Charakterkunde der Gegenwart;* Internat. Zeitschr. für Erziehungswissenschaft, 1933—34; 239—51., 382—410., 538—551. l.). A magyarnyelvű szakirodalomból *Schütz Antal* akadémiai tanulmánya (Charakterologia és aristotelesi metafizika, 1927, 74 l.) és *br. Brandenstein Bélának* „A karakterológia alapkérdései" címmel megjelent cikksorozata (Budapesti Szemle, 1935, 692—95. sz.) érdemel említést (Rónayt azonban egyikük sem említi), továbbá *Bognár Cecilnek* ugyancsak a Budapesti Szemlében megjelent „A magyarság jellemrajza" c. tanulmánya (1935, 692. sz., 62—68. l.).

[3] *Rónay Jáczint János* címmel eredetileg a pannonhalmi Szent Benedekrend győri főgimnáziumának 1905/6. és 1906/7. évi Értesítőjében jelent meg két részben (79 + 184 lap) arcképekkel és fakszimilékkel, majd 1908-ban bővítve külön kiadásban (Győrött, Egyházmegyei könyvsajtó, 284 l.). Közli a Naplótöredékek nyolc kötetének tartalmát, Rónay megjelent műveit és irodalmi hagyatékát. Két Függelékben a róla megjelent közleményeket a hibás adatok helyreigazításával és a Naplótöredékekből merített „Reflexiók, szellemes mondások" gyüjteményét. E cikkünkben mi is bőven merítettünk Acsaynak alapvető könyvéből.

[4] Sőt hozzátehetjük, hogy ritka intuiciójával nála már két legújabb pszichológiai áramlat nyomaira is ráakadunk: a Psychologie II. kötetének 3. főrésze az *Individualpsychologie* címet viseli (343—72. l.); a gyermektanulmány keretébe tartozik ez a fejezet: *Untersuchung, Erforschung und Beurteilung der Geschicklichkeit jüngerer Menschen* (u. o. 451—58 l.) Carus összes művei *Nachgelassene Werke* címmel, hét kötetben, 1808—10-ben, Lipcsében, J. A. Barth kiadásában jelentek meg.

[5] Teljes címe: *Jellemisme* vagy az angol, francia, magyar, német, olasz, orosz, spanyol nemzet, nő, férfiú és életkorok jellemzése lélektani szempontból. (Győrött, 1847, özvegy Streibig Klára betűivel, 222 l.).

Psychologie II. 142"; a 46. l. alján: „Carus Psych. II. 136." és a 136. l. alján: „Carus. Psychologie II. 147." Ám ezek az idézetek, illetőleg utalások — mint látni fogjuk — semmit sem vonnak le a magyar szerzőnek érdeméből, művének úttörő jellegéből.[6]

E határozott utalásokon kívül a két szóbanforgó munkának gondosabb összehasonlítása még számos megegyezést mutat. Carus hatása tárgyi szempontból a fejezetek címeiben is megmutatkozik. Mint Carus a 99. lapon, Rónay a 171. lapon szintén „négy alap-nedvalkatot" sorol fel. Ez egyezésekkel szemben Rónay önállósága mellett — eltekintve attól, hogy más szerzőket is szóhoz juttat, főleg Kantot — két figyelemreméltó körülmény szól. Az egyik az, hogy míg Carus csupán 4 nemzet jellemzését közli, Rónay ezeken kívül még 3 nemzetről ad jellemképet (magyar, orosz, spanyol); másrészt valamennyit jóval részletesebben tárgyalja, különösen az angolt. Ez utóbbit az magyarázza, hogy Rónay éveken keresztül élt Angolországban.

2. A negyvenes években Győrött *Vaterland* címmel német újság jelent meg, majd a magyar érzelmű közönség biztatására Kovács Pál orvos és író szerkesztésében 1847 január 1-én *Hazánk* címmel indult meg. E lapnak 4—57. számaiban jelent meg eredetileg „Milyen a magyar?" címmel Rónay tollából a magyar nemzet jellemzése 22 közleményben, majd a 79—84. számban a „Milyen a nő?" című tanulmány, folytatólag a „Nő és a férfi" cikk és az életkorok jellemzése. Az egész mű külön kiadásban 1847-ben Győrött jelent meg. A *Jellemisme* megjelenésének évében közölte a Hazánk több számában folytatólagosan a „Miről lehet az embert megismerni?" c. cikksorozatait; ugyane címen folytatta ugyanott a szorosan vett *arcismét;*[7] 1848 májusban jelent meg az Akadémiában tartott székfoglalója, a *Társalkodóban Koponyaisme* címmel; ennek közlése szerint ugyanaz időben készülőben volt egy *Alakisme*[8] című műve. Mindez azt bizonyítja, hogy Rónaynak teljes áttekintése volt korának szellemi áramlatairól. A Koponyaismére alighanem ugyancsak Carustól kapott indítást, aki a Psychologie II. kötetének Függelékében (373—435. l.) terjedelmes tanulmnyt közöl: „Ueber D. Gall's Lehre".

Már előbb, az 1844 július—november—decemberi számban jelent meg a Tudománytárban „Mutatvány a tapasztalati lélektan köréből", majd 1846-ban a teljes mű Győrött. Noha Rónay fájlalja „a német mélység homályaiban kárbaveszett sok idejét",

[6] Igaza van Acsaynak (l. fent.), amikor ezt írja: Az egész mű még ma is irodalmi értékű, mert bár egyes részeket lehetne változtatni és kiszélesíteni, de lényegében teljesen híven eltalálta a jellemvonásokat... Mutatványa, Jellemisméje még manap is számot tesz irodalmunkban s új kiadást érdemelne (99. és 127. l.).

[7] A fiziognomika, mint a karakterológiai kifejezéstan egyik és talán legősibb része, kétségtelenül jelentős problémát vet fel (br. Brandenstein, id. h., 69. l.).

[8] Előfutára a mai viselkedéstannak *(Behaviorizmus)*. Amikor Rónay leírja, hogy a különböző nemzetbeliek a változó viszonyok és körülmények között hogyan *viselkednek*, már belenyúl ennek az új tudományágnak területére is.

e művének forrásai mégis *Kant* híveihez és követőihez vezetnek *(Fries, Reinhold, Krug, Heusinger)*. Ez a munka mintegy átmenet a néprajzi tanulmányokhoz, az 1847-ben megjelent Jellemisméhez. Ismét 3 év mulva, 1850-ben fejezte be a Hortobágy lóréi pusztáján „A lélektan természettani rendszere" című munkáját, amely 197 kéziratlapból áll. Ebben a természettudományoknak akkoriban megállapított elveit akarja belevinni a lélektanba[9] éppoly önkényesen, mint előtte a metafizika tette más elvekkel. (Részletes méltatását l. Acsaynál 108—22. l.)

Ha Rónay filozófiai tevékenységét kritikailag akarnók méltatni, Acsayval egyetemben (87—95. és 126—7.) meg kellene állapítani, hogy művei éppoly kevéssé voltak önállók, mint elődeié és kortársaié: elsősorban német forrásokból merített, de ezekből helyes felfogással összeválogatta mindazt, ami az igazságot legjobban megközelíti, és hű képet ad az ismereteknek akkori állásáról. Természettani rendszeren alapuló lélektanának alapelveit is idegenből vette át, de egyes részeiben elég önállóan alkalmazta; ő az egyetlen, aki e rendszerrel irodalmunkban helyet foglal.

Legfőbb és legterjedelmesebb munkájában, a nyolckötetes Naplótöredékekben az érzelmességre hajló, gyengéd és szeretetreméltó lélek tárul elénk, akinek politikai felfogása a legtisztább nemzeti öntudatból fakadt, aki jól ismerte nemzete hibáit a multban és jelenben, s jól tudta, hogy haladása csak a hibáktól való megszabadulás és a műveltségben való előhaladás árán lehetséges. A férfiasan teljesített kötelesség szavát érezzük minden sorában (Acsay F.).

Rónay a nyelvújításból, szóalkotásból is bőven kivette a részét és — amint a Jellemisme számos széljegyzete bizonyítja — különös kedvteléssel foglalkozott szómagyarázattal és összehasonlítással. Így például a 181. lapon a *gyermekség (Kindheit)* és *gyermekesség (Kinderei)* ötletéből ezt írja: „Ki megkülönböztetéseimet nem elégli, gondolja meg, hogy e részben kezdők vagyunk; tökéletes, vagy csak jó philosophiai műszavaink akkor lesznek, ha a philosophiát tanodáinkban magyarul tanítandjuk, mi hogy mielőbb megtörténjék, szívemből óhajtom!" Acsay a 127—41. lapon méltatja ebbeli tevékenységét és betűrendben sorolja fel nagyszámú új szóalkotását (nagyobbára önkényesen rövidített és újonnan alkotott szók); ezek között a sok mesterkélt mellett akadnak olyanok is, amelyek beváltak. Ilyen maga a *Jellemisme*[10] (1846), amely tudtunkkal itt első ízben szerepel nyelvünkben. 1847-ben jelent meg: „Milyen a magyar? *Jellem-*

[9] Carus is ennek a genetikus módszernek híve, v. ö.: Die Theorie der Entwickelungsgeschichte, welche so unendlich wichtigen Aufschluss in den Naturwissenschaften gegeben hat, auf die Psychologie anwenden (Vorlesungen über Psychologie, Leipzig, 1831, XII + 431 l., a IX. lapon).

[10] Schütz A. szerint (l. fent) a *karakterológia* német névadója J. Bahnsen. A jó magyar elnevezés tehát kerek 80 évvel előbb született meg.

ismertetés",[11] 1865-ben „*Jellemrajzok* az angol színészvilágból". Egyéb cikkek címei: *Arcisme, Koponyaisme, Alakisme* még ma is beválnak.

3. Most pedig az eredeti munka *(Jellemisme)* beosztásának sorrendjében röviden ismertetjük tartalmát. A szerző legelőször a *jellemet* határozza meg, amely „erkölcstanilag meggyőződésszülte elv- és észszerinti ingatlan cselekvést jelent... lélektanilag azon ismérvek összegét foglalja magában, amelyeken az embernembeli különbség alapszik" (3—4). Érdekes, hogy ezzel csaknem egyértelmű az a ma is elfogadott meghatározás, amelynek értelmében jellemen mindazoknak a kiemelkedő testi-lelki mozzanatoknak egységes egészét értjük, amelyek egy egyén vagy csoport sajátos, megkülönböztető jegyei. Jóval elvontabb Schütz Antalnak következő meghatározása: „Az értékelő mozzanatoktól elvonatkoztatott emberi egyedi sajátosságok egységes foglalata a maga egészében" (7. l.). A következő két fejezetben *(Nemzetjellemzés* és *Nemzeti műveltség)* kifejti, hogy amazt leginkább ízlésbeli, értelmi és akaratbeli műveltségükből lehet megismerni, de ne várjon senki állandó tulajdonokat. Ha meg akarjuk ismerni a nemzeteket, figyeljünk zenéjükre, keressük fel költőit (ez a magyarokra is szól). A *nemzeti nyelv* „hévmérője a nemzeti műveltségnek... és oly szoros összeköttetésben van a nemzeti élettel, hogy egyik a másik nélkül nem gondolható". Az *éghajlatról* — amelynek tárgyunkra való fontosságára újabban ismét ráterelődött a figyelem — helyesen megállapítja, hogy mennyire befolyásolja értelmi és érzelmi világunkat, sőt a test színét, alkatát, szervezetét: „A természet hat az emberre és az ember visszahat a természetre." A *tápszerek* után a *szokások* befolyását fejtegeti: „Amilyen a nemzet jelleme, olyanok szokásai, törvényei, álladalma, és amilyen ez, olyan a jövője." Ezután rátér az egyes nemzetek jellemzésére, de előbb mintegy átmenetül utal arra, hogy a nemzet jellemének legtisztább forrását a népnél találjuk, azután keressük fel a középosztályt, végül „a nemzetnek nyilvános helyeit, hol gondolatait és érzeményeit szabadon kifejezheti". A nemzetek jellemzése érdekében felhasználja a régebbi és korabeli írók és tudósok munkáit. Így a legterjedelmesebb magyar részben (60—132. l.) — amelyre térszűke miatt ezúttal szorítkozunk — a következő nevekkel, illetőleg folyóiratokkal találkozunk: Fényes, Csaplovics, Széchenyi, Fessler, Schlözer, Engel, Herder, Sacy, Bonfinius, Galeotti, Tudományos Gyüjtemény, Geist der Zeit. Bevezetőleg utal arra a befolyásra, amelyet az ország vidékeinek változó éghajlata gyakorol a lakosság testalkatára és jellemére, majd a külső megjelenés jellegzetes antropológiai vonásait teszi szóvá. Ezután számos adat felhasználásával és szemléltető példák alapján rátér a magyar fajnak szorosabb értelemben vett jellemzésére,

[11] Kelemen B. Magyar és német nagy kézi szótárában (3. kiad., 1929) egyik sincs meg, *a Jellemtan* sem, a *Charakterologia* természetesen még kevésbbé, bár a *Charakter* megvan.

amelyet eredeti sorrendben és lehetőleg saját szavaival ismertetünk, zárójelben a lapszámmal.

Katonai vitézségét, bátorságát, lelki erejét még ellenségei is egyaránt elismerik (66). A magyar kedélyes: könnyen szívre hat minden és szívből fakad minden (67). Ha ajkai dalra nyílnak, örömében felriad, vagy andalogva búsul fájdalmában (67). A magyar tud egymaga is táncolni (68). A magyar indulatos: szívét a legparányibb benyomás megingatja (71). Haragja hirtelen, első kitörése vészes (81). A magyart jellemzi az ellenszegülési hajlam. Közben ismerteti Regino apátnak, Bölcs Leónak, a Geist der Zeit-nek rólunk való jellemzését (70—71) és Bonfiniusnak szép megemlékezését nemzetünk vitézségéről (73). Fény és uralgás volt jelszava több századon át a magyarnak! A cím- és hivatalkór mindig fontos szerepet vitt nemzeti életünkben. Ez és a nagyravágyás teszi iríggyé (79). A magyar úr akar lenni: „született nagyságos úr" (74—5). A félelemmel rokon szeméremről sokan dícsérik a magyart (75). Sokan tán rossz néven veendik, hogy könnyelműnek mondom a magyart (77). Újabb időkben hévvel karoljuk fel mindazt, mit míveltebb nemzeteknél szépet, jót, hasznost lelünk, hazánkba hozzuk, s helyt, időt, körülményt, s mi legaggasztóbb, nemzeti jellemünket feledve, itt amúgy magyarosan össze-vissza halmozzuk (80). Irodalmunkat, társalgásunkat, divatunkat idegen szellem lengi által, s még életkérdéseinkben is idegennek van elsősége... Kövessük a művelt külföldet, de ne majmoljuk: haladjunk, de ne nemzetiségünk rovására... Különös népfaj vagyunk mi magyarok: egyik kezünkkel égig emeljük dicső magyarságunkat, a másikkal ostorozzuk (90—91). A magyar vendégszeretet, ünneplés, fényűzés leírása (82, 87). „Éh- és ihkór", áldomás-áldozat (89). Sokban bízik, soktól remél, s minél többet hisz, annál többet remél (83). A magyar inkább szerelmes, mint szerető (92). A fesztelen szabadság szeretete, kényszerítés nincs ínyére, a korlátokat csak kénytelen tűri... Parancsnak hódolni nem szeret, de hajt szép szóra (93). Tán egy nemzet sem említi annyiszor a hazát, hont, mint a magyar (95). Nemzeti büszkeség: büszke a magyar különösen arra, hogy ő magyarnak született (97). Ezután behatóan foglalkozik a magyar főnemességnek, birtokos nemesnek, polgároknak, fölművelőknek, köznépnek, végül a magyar nőnek jellemzésével, akinek legfényesebb erényei: hazaszeretet, hűség és háziasság; élénk, mint a francia, de nem oly könnyelmű; házias, mint a német, de nem oly takarékos; heves, mint a spanyol, de szenvedélyeiben nem oly kitartó (128—29).

Ezek az idézetek bizonyítják, hogy Rónay éles szemmel figyelte meg honfitársait és nagyjában helyes képet rajzolt róluk. Ha megállapításait összehasonlítjuk Széchenyi, Imre, Herman, Pekár, Weszely megfigyeléseinek eredményeivel, a következő főjellemvonásokban mutatkozik megegyezés: Hazaszeretet. Nemzeti büszkeség, önérzet. Szabadságszeretet. Vitézség, bátorság, lovagiasság, nyíltság. Vendégszeretet. Kedélyesség, kesergés.

Ha a *Jellemisme* tudományos jelentőségét igazságosan akarjuk megállapítani, bírálatunkban nem helyezkedhetünk e tudomány mai álláspontjára, hanem mérlegelnünk kell azt a körülményt, hogy a karakterológia száz évvel ezelőtt még csak gyermekkorát élte, s azóta nagy fejlődésen ment keresztül. Schütz Antalnak 1927-i jóslata, amely szerint a karakterológia „a közel jövő vároméanyosa", éppannyira valónak bizonyult, mint Brandenstein megállapítása: „A karakterológia elmélet lesz az egész emberről és életéről, s ezt az ember addig építi, amíg él" (88. l.). E fejlődésnek, gazdagodásnak megfelelően a karakterológia tartalom, irány és módszer dolgában számos elágazást mutat,[12] amelyeknek közös vonása az, hogy a karakterológiai tulajdonságok kiderítése teljesen tapasztalati empirikus kutatást kíván. Rónay Carusszal egyetemben ezt az alapvető leíró jellemtant, a *karakterográfiát* művelte, jellemrajzokat adott, és ezzel az életközelségnek ama síkján mozgott, amelyet büntetlenül ma sem lehet elkerülni. Minthogy munkáját a történelmi jelentőség mellett tudományos érték is megilleti, Rónayt joggal tekinthetjük a magyar karakterológia úttörőjének.

Kemény Ferenc.

MAGYARRÁ NEVELÉS.

Hazafias szempontból egész nevelésünk nagy kívánnivalókat mutat fel. Maga a hazafiasság, hazafias érzelem nem hiányzik ugyan sem nevelésünkből, iskolai tanításunkból, sem pedig népünk lelkéből. A magyar határozottan hazafias nemzet. Hazafiasságunk azonban nem helyes és nem realisztikus hazafiasság. Az önmegelégedettségünket és hiúságunkat megsemmisítéssel fenyegető valóságból ez a hazafiasság az ábrándok és illúziók világába menekül, nem cselekvésben, okos és szívós tevékenységben, hanem tétlen érzelmekben, sokszor csak görögtüzes álpátoszban és szólamokban nyilvánul meg. Ha őszinte is a hazafias érzelem, nálunk tétlen rajongásban folyik szét, sokszor álszent, üzletet kötnek vele, és elkerülik a gyakorlati, erkölcsi végkövetkeztetéseket. A helyes és realisztikus hazafias neveléssel, amely a hibáinkat és erényeinket egyaránt feltáró, az elbizakodottság és kislelkűség között aristotelesi helyes közepet jelentő önismereten, a hazai földdel kapcsolatban nemzeti értékeinket számontartó honismereten, a magyar valóság és magatartás kérdéseit vizsgáló magyarságtudományon alapul: alig foglalkozunk, tudományos és gyakorlati pedagógiánk ezeket a szempontokat feltűnően elhanyagolja. Holott nem kétséges, hogy

[12] Már Carus (Psychologie II., 354—55) megemlíti a következő differenciálást: Charakterschilderung, Charakterbeschreibung, Charakterzeichnung. Ugyanott (436—72) kisebb dolgozatainak ezt a közös címet adja: Psychologische Skizzen.

válságos korunkban létküzdelmet vívó, rokontalan és kicsiny népünknek a vesztett háború és országcsonkítás után, lefegyverezve, a neveléstől is elsősorban azt kell várnia, ami erőt, képességet és áldozatkészséget ad neki a fennmaradásra, sorsának javítására. Bizonyos elvi aggályok, a magyarrá nevelés feladatának félreértése, lényegének félreismerése, fogalomzavarok és a különböző problémasíkok összezavarása tartanak vissza a magyarrá nevelés elméletétől és gyakorlatától. Ezért ennek a cikknek szempontja és célkitűzése nemleges: félreértéseket akar eloszlatni; azt akarja megállapítani, mi *nem* a magyarrá nevelés; mi az, ami nem tartozik a nemzetnevelés lényegéhez, ami nem szükségkép jár vele együtt.

A magyarrá nevelés természeténél fogva megbecsüli a magyar fajt és vért, mert e földön a vér sorsa egyúttal a szellem sorsa is, a szellem csak a véren, a vitalitáson át, attól hordozva tud megnyilatkozni. Mégsem okvetlenül kell, hogy a magyarrá nevelés pedagógiája magáévá tegyen bizonyos, túlzott fajbálványozássá torzult ideológiákat, amelyek a fajbiológiai szempontokban látják a legfőbb mértéket még a szellemi javak számára is. A tudomány, erkölcs, vallás, művészet, kultúra csak részben nemzeti jellegű, másrészt az egész emberiségnek közkincse. Tévedés viszont a kultúrát egészében is kozmopolitának vélnünk, nemzetfelettinek, mert a kultúrának ama javai, amelyeket az utókor egyetemes emberi érték gyanánt tisztel, eredetileg mindig nemzeti talajból fakadtak. Homeros jellegzetesen görög, Shakespeare tipikusan angol, alkotásaiban is. Épp mert specifikus nemzeti és faji, népi sajátosságokat fejlesztettek ki magukban és műveikben, épp ezért tudtak adni többet, mint csak nemzetit, csak a saját nemzetük számára értékeset, épp azért adtak egyetemes emberit. Amint *Goethe* tanítja: minden dolog akkor éri el természetének tökéletességét, ha specifikus természetét túllépi. Ez a tényállás jelenti egyfelől azt is, hogy a nevelés végső célját, a humánumot, csak a nemzeti jellegzetességeken át tudjuk elérni; de jelenti másfelől az egyes népfajoknak és nemzeteknek kiegészítésre szoruló, önmaguk számára nem elégséges voltát is. A végső és legmagasabb mindig a szellemi és ennyiben részint nemzetfeletti, nem a csak nemzeti vagy éppen merőben fajbiológiai. Ezt azonban csak a nemzeti lélek és szellem mélységein át tudjuk elérni. Félreértése tehát a magyarrá nevelésnek, ha csak vitalisztikus és fajbiologisztikus ideológiákhoz kötve tudjuk elgondolni; de félreértés az is, hogyha valami kozmopolita humánumot tűzünk ki a nevelés végső céljául, és így a nemzeti szempont a nevelésben — a legjobb esetben is — csak valami járulék lesz, amelyet a végcél szervesen nem rejt magában. Az egyetemes kultúrának megnyílt magyar szellem, a magyar humanizmus, igenis lehet a nevelés végcélja.

Másik félreértése a nemzeti nevelésnek, ha pártpolitikai hatalmi érdekek szolgálatában állónak képzeljük el, ha csak

pártdiktatúrán alapuló étatizmusnak, állami totalizmusnak eszközét látjuk benne. A helyes és egészséges individualizmus éppúgy vagy inkább megfér a nemzeti nevelés gondolatával, mint a közösség túlszoros kötelékeit kívánó antiliberálizmus. A magyar szabadságszeretettel pl. leginkább Petőfi és Kossuth hazafiassága rokon, amely a nemzeti és népszabadság elvét igenli, szemben a hangyaállam és méhcsalád mai, totalisztikus eszményeivel. Ugyanígy a magyarrá nevelés jelenthet ugyan fokozott nemzetvédelmi készségre való nevelést is, de nem okvetlenül jelent egyoldalú katonai és spártai nevelést, militarizmust. A francia államelmélet, amely szerint az államban a civilek az urak, éppúgy megfér a hazafisággal, mint Japánban a katonai diktatúra.

Mivel a nemzeti szellem nem egyszerűen függvénye a fajnak, fajbiológiai tényezőknek, a nemzet hazafias tagjainak köréből nem lehet kizárni a vér szerint más fajból eredőket sem. Ez igazságtalanság volna velük szemben, akik történetünk folyamán egy Nagy Lajost, Hunyadit, Zrínyit, Petőfit stb. adtak nemzetünknek. Továbbá annyira idegen vérrel kevert népfaj esetében, mint a magyar, a legnagyobb veszedelem is volna merő fajbiológiai alapra helyezkedni. Csak annyit tehetünk, hogy az érzületükben igaz magyar, bár idegen származású egyedeket a gyakorlatban, a magyar életben megkülönböztetjük a csupán magyarul beszélő, de érzületükben nem magyar személyiségektől, és ezekkel az utóbbiakkal is barátságban élünk ugyan együtt, de megköveteljük tőlük, hogy ne legyenek élősdi álmagyarok, hanem nyiltan és őszintén a magyarországi nemzetiségek valamelyikének tagjai körébe sorozzák magukat. A magyar nevelés intézői azonban csak igaz magyar érzületűek lehessenek, *lelkükben* oláh vagy sváb vagy tót személyiségek csak a nemzetiségi iskolaügyekben vállalhatnak becsülettel szerepet.

Ismét más félreértés a magyarrá nevelést a keresztény világnézettel ellentétben állónak elképzelni, és csak valami újpogányságnak vagy nemzeti vallásnak, nemzeti mítosznak alapján felépíteni. Amint a valóságban nincs csak-nemzeti, sem csak általános emberi, hanem a kettő kiegészíti egymást, egymásnak feltétele, éppúgy lehet a vallás nemzetfeletti, anélkül, hogy nemzetellenes volna. A keresztény erények a nemzetnevelés és a lelki fajnemesítés nélkülözhetetlen kellékei; viszont pl. a középkori germánság ép, meg nem kopott vitalitása a hanyatló, népileg zagyva, vitalitásában gyenge rómaiaknál méltóbb hordozója lett a kereszténységnek. Célszerű népesedési politika, magasabb színvonalú parasztság, tiszta családi élet, küzdelem minden piszok és aljasság ellen stb., mindezek oly célok, amelyeket kereszténység és hazafiasság egyaránt a magáénak vallhat.

Nem szabad összetévesztenünk a magyarrá nevelést korunk uralomra törő kispolgári félműveltségével sem, amely népműveltséget emleget a magas műveltséggel szemben, és e szó-

lam mögé bujtatja titkos irígységét, amely a tudományos szakműveltséget és általában minden magas színvonalú, csak kevesek által elérhető műveltséget le akar alacsonyítani. Nem csupán tömegmagyarrá nevelésre van szükség, hanem magyar kulturális vezetőréteg nevelésére is.

Annak a kérdésnek részletes tárgyalása, hogy milyen módon és arányban egyesíthető pl. a tanítási anyagban a nemzeti nevelés szempontja és tárgyköre az egyetemes művelődési javak átadásával, már átvezet a módszer stb. problematikájához, és e rövid cikk keretén belül nem tárgyalható. Csak annyit jegyzünk meg általánosságban, hogy a magyarrá nevelés nem jelent az iskoláknak máris túlzsúfolt anyaga számára lényeges újabb megterhelést, sem nem jelenti fontos, de nem jellegzetesen magyar anyag mellőzését. Lényeges a nézőpont és a koncentráció. Az idegen anyagot mindig abból a szempontból tanítsuk, hogy mennyiben van szükségünk rá a magyar szellem és műveltség emelésére, kiegészítésére; ezt tudatosítsuk a tanulóval. A magyarság legyen a koncentrációs központ, mindent arra vonatkoztassunk. Így a magyarrá nevelés egységesítést és egyszerűsítést, nem pedig további didaktikai túlhalmozást fog jelenteni.

Noszlopi László.

IRODALOM.

Fináczy Ernő: Didaktika. F. E. egyetemi előadásai. Kéziratából sajtó alá rendezték tanítványai: *Balassa Brunó, Nagy J. Béla, Prohászka Lajos.* Budapest, 1935. A Studium kiadása. (N. 8-r., IV+168 l.) Ára 5·50 P.

Végigpillantva a magyar neveléstudománynak és általában a magyar pedagógiai életnek több mint félszázados fejlődésén, megállapíthatjuk, hogy a budapesti egyetem önálló pedagógiai tanszékének körülbelül egy emberöltő óta nagy szerepe és jelentősége volt a fejlődés rendszeres menetében és a mai, szépen virágzó nevelésügynek kialakulásában. Magyarország tudvalevőleg első volt az európai országok közül, melyek e tudományszaknak külön katedrákat állítottak, először a budapesti és a kolozsvári (majd szegedi) egyetemen, később Debrecenben és Pozsonyban (majd Pécsett). Nem szakította ugyan el alaptudományától, a filozófiától — hiszen ez nem is lehetséges —, de önállósította. Az egyetemek legáltalánosabb típusában, mely a német kultúra fejlődésével alakult ki Európában, a legtöbb egyetemen a legújabb időkig a filozófia és a pedagógia egy-egy tanszékben volt egyesítve, még akkor is, ha párhuzamos filozófiai tanszékek állottak fönn az illető egyetemen.

Az első önálló pedagógiai tanszék 1870-ben alakult a budapesti tudományegyetemen, a mult század nem is különösebben kiváló szellemű, de rend-

kívül szorgalmas és a maga idejében szinte túlbecsült tudósának, Lubrich Ágostonnak nyilvános rendes egyetemi katedrájával; a második 1872-ben, a kolozsvári egyetemen, Felméri Lajos professzori kinevezésével. Lubrich és Felméri idejébe esik a magyar neveléstudománynak mind szélesebb körben való elméleti és gyakorlati kifejlődése, a közoktatásügyi szervezet erőteljes, öntudatos föllendülése, az Országos Közoktatási Tanács megalakulása, egyes iskolatípusoknak, köztük főleg a pedagógiai programm-iskolának, a tanítóképzőknek fölvirágozása, a középiskolai oktatás nevelői mozzanatainak hangsúlyozása (Kármán Mór). Mindez azonban egyelőre nem az egyetemi pedagógiai katedrák tudományos működésének folyományaként, hanem inkább csak az általános pedagógiai érdeklődésnek, a nevelésügy fontossága iránti érzéknek Magyarországon mutatkozó ébredésével kapcsolatban jelentkezett, melynek az önálló egyetemi pedagógiai katedrák fölállítása is voltaképen egyik jelensége volt. A lendület az egyetemen kívüli körökből, főleg a tanító- és tanárképzés műhelyeiből indult ki, s kiváló gyakorlati pedagógusok (Gyertyánffy István, Kármán Mór, Molnár Aladár stb.) elméleti és irodalmi bekapcsolódásának volt köszönhető. A pedagógia egyetemi katedrája igazán központi irányító szerephez csak akkor jutott, mikor Lubrich halála után, 1901-ben egy európai színvonalú, kiváló szellemű és általánosan is nagyműveltségű szaktudós, Fináczy Ernő foglalta el a budapesti egyetem neveléstudományi katedráját. Ekkor kapott célt és formát a magyar neveléstudomány és Fináczy harmincéves egyetemi működésének eredménye a neveléselméletnek és neveléstörténetnek mint a magyar kultúrvilágban is méltó helyet elfoglaló tudományszaknak konkretizálása lett.

Igaz, hogy Fináczy hatvan szemeszterre terjedő egyetemi tanári működése idején eredeti classica philologiai beállítottsága folytán valódi munkakedvvel inkább a neveléstörténet felé fordult, amiről életének főműve, még tényleg életében megjelent, ötkötetes neveléstörténete tanúskodik. Neveléselméleti gondolatainak rendszerét, bár harminc éven át állandóan csiszolta s egyetemi kollégiumban több ízben előadta, ő maga sohasem bocsátotta közre könyvek alakjában, és csak élete utolsó hónapjaiban engedett néhány hűséges tanítványa unszolásainak, s egyezett bele e munkáinak közzétételébe. Tanítványai, az előttünk levő kötetnek gondos kiadói, a már súlyosan beteg tudósnak engedelmével először tanítómesterüknek tanítási elméletét, a *Didaktikát* szemelték ki meglévő kéziratai közül kiadás végett, ez azonban — bár a kiadvány előkészületei még Fináczy utolsó heteiben, a betegségében is szellemileg éber és féltő gondosságú tudósnak őrködése mellett mentek végbe — sajnos, már csak mint postumus mű láthatott napvilágot. Elméleti dolgozatai, illetőleg előadásai többi részének sajtó alá rendezése csak egy esetleg később megvalósítható kegyeletes akciónak lehet tárgya.

Mindenesetre örvendenünk kell, hogy a mesternek, kihez a Magyar Paedagogiai Társaságot majdnem félszázadra terjedő fönnállásának egész idején át a legbensőbb szálak fűzték, főbb elméleti gondolatai, melyekben leginkább volt alkalma lelkének gazdag tartalmát, töretlen pedagógiai idea-

lizmusát föltárni, volt elnökünk dicsőségére, nevelésügyi irodalmunk gazdagodására s újabb oktatói nemzedékek tanítói tudatosságban való gyarapodására, szerzőjüknek kristálytiszta stílusában előttünk állanak, s módunkban van megállapítani fejtegetéseiből, hogy Fináczy éppen neveléstörténeti nagy tanultságánál fogva jól látta s kitűnően értékelte a fejlődésnek hosszú és nehéz útját a történelemelőtti idők önfeledt tanítói tevékenységétől a magasabbfokú fejlődésig, mely a leendő állampolgároknak először alkalomszerűen, a környezet hatása alatt, később öntudatos oktatással nemcsak készséget, hanem bizonyos ismereteket is óhajt biztosítani. S éppen mert jól ismerte a fejlődés útját, azért tudott oly szilárd és határozott lenni a tanítás elveinek kifejtésében, mint amilyennek a didaktika e klasszikus művében mutatkozik. Fináczy könyvének elolvasása után tisztában vagyunk mi is azzal, hogy bármi „új"-at alkottak és teremtettek e téren akár természetes törekvések és fejlődmények, akár mesterséges kísérletek, nem változtak és nem változnak a léleknek azok az örök törvényei, amelyek szerint a kultúrjavak átadása nemzedékről nemzedékre végbemegy, vagyis nem változnak a tanítás és tanulás lelki folyamatai, bármilyen lenézően szóljanak is modernek és kísérletezők a didaktika klasszikusan kialakult ősi elveiről.

Mindezekkel a háborgásokkal szemben Fináczy úgy érzi, hogy az ő feladata a céltudatos oktatás tanait kifejteni, vagyis olyan oktatást, mely az egész nevelésnek lényeges és integráns része, mely a nevelés végcéljának megközelítéséhez, az erkölcsi jellemnek megalapozásához vezet, tehát a legmagasabb életeszménynek megvalósítását szolgálja. Ezért elmélkedéseinek elsősorban az az oktatás a tárgya, mely teljes tudatában van a végső erkölcsi célnak, s ehhez a célhoz tudja szabni az eszközeit. Minthogy pedig az ilyen oktatás csak szervezett intézményben, végső megállapítás szerint az iskolában mehet végbe, mégpedig olyan iskolában, mely nemcsak tanít, hanem nevel is, azért Fináczy didaktikája kizárólag az iskolai oktatás lényegével foglalkozik. Azokkal a mindenáron modern felfogásokkal szemben, melyeknek folyton csak új jelszavakat és frázisokat fuvolázó szirénhangjait éppen Fináczy Didatikájának postumus megjelenésével kapcsolatban halljuk, s melyek Fináczynak kikristályosodott, örökérvényű igazságokat kifejtő gondolatait lesajnálva, lekicsinyelve, elavultaknak törekednek minősíteni és bélyegezni, nem tudunk eléggé nyomatékosan rámutatni arra, hogy Fináczy már egy emberöltővel ezelőtt, az intellektualizmus virágkorában mennyire határozottan vallja azt, ami az úgynevezett modernek leghatásosabb gondolata óhajt lenni, hogy balvélemény az iskolát csupán ismereteket nyujtó intézménynek tekinteni, ahelyett, hogy a nevelést, a cselekvő akarat irányítását látnók legfőbb feladatának. Bizonyos, hogy Fináczy didaktikája a herbarti pedagógia visszfényében ragyog, de ez nem is éppen utolsó a fényforrások között, melyek e területre, a nevelés és oktatás birodalmára világosságot árasztanak.

A herbarti kiindulópont mellett is rendkívül érdekes és mély fejtegetésben jut el könyvünk szerzője gondolatainak szigorú logikáján át a tanítói

tehetség tanítói ingenium, a donum didacticum fogalmának tisztázásától a tanítási munka tudatosításának szükségességét megállapító tételéig. Jól tudja, hogy a tanítóknak és tanároknak túlnyomó része nem született művésze foglalkozásának s nem támaszkodhatik arra a bizonyos donum didacticumra; hogy igazán mit tesz tanítani, sok tanár nem is tudja és nem ismeri a tanítványaival való szellemi közösség magasztos érzését. Azért a didaktikának Fináczy szerint arra kell megtanítania a tanárt, — s ez alaptétele — hogy a tanítás nemcsak kívülről való rátapasztása és puszta közlése valamely ismeretanyagnak; az igazi tanításnál mindig szükséges, hogy a növendék lelkében megteremtsen valamit, ami eléje járul a közlésnek. Sok minden másra, inkább különleges természetű dolgokra is megtanítja a tanárt a didaktika, de különösen ennek a lelki kapcsolatnak megteremtésére. Fináczy meg van győződve arról, hogy az a tanár, aki ezt a magasabbrendű didaktikát tanulta, bármiként került is ki tanítási intuíció tekintetében az Alkotó kezéből, nem fogja magát közönséges mesterembernek érezni és tekinteni, hanem magasabb szempontból fogja megítélni tanítói hivatását, eszményi célokat fog maga előtt látni, melyek újabb és újabb erőkifejtésre ösztönzik és sarkalják.

Általában ez az emelkedett felfogás, a nagynevű szerzőnek mint írónak és gondolkodónak főjellemvonása, teszi az előttünk lévő művet is igazi Fináczy-alkotássá. A könyv legszebb részei azok a gondolatok, melyekben kifejteni törekszik, mesterség-e vagy művészet a tanítás munkája, illetőleg lemérni, hogy mennyi belőle a technikai mesterség s mennyi az intuitív művészet.

Szerzőnk tudományos dolgozatainak főereje másrészt mindenkor a fogalmak pontos megállapításában és tisztázásában rejlik. A logika az ő legerősebb fegyvere. Nem jelentéktelen ebből a szempontból a könyvnek az a része, mely a pedagógia és a didaktika közti viszonynak megállapításával foglalkozik. Ennek taglalása közben jut el azoknak a tételeknek megfogalmazásához, hogy a didaktikai elméletben tulajdonképen két fődologról van szó: értékekről vagy célokról és eszközökről vagy módszerekről, másként kifejezve arról, hogy melyik műveltség a legértékesebb az emberi és nemzeti nevelés szempontjából és hogy ez értékbecslő és értékítélő munka után az értékesnek elismert műveltséget miként lehet a gyermekkel, illetőleg ez úton az egész közösséggel elsajátíttatni. Ebben az értelemben véve a didaktika tulajdonképen kultúrfilozófia és kultúrpolitika is, s így annál becsesebb, mert felfogásában és kidolgozásában Széchenyi eszmeköréből származó gondolat ad szárnyat Fináczy törekvéseinek, s a legnagyobb magyar emlegette tudományos, illetőleg művelt emberfő mentől nagyobb számának himnuszát halljuk kicsendülni szavaiból, melyek a síron túlról mint sziklaszilárd hitvallást zengik felénk: „Csak az a nemzet lehet igazán művelt, melynek sok és jó iskolája van!“

Az eddigiekből nyilvánvaló, hogy Fináczy valóban elméleti didaktikát ad könyvében és nem speciális módszertant, még kevésbbé úgynevezett modern

didaktikát. Nem olyan didaktikát, mely folyton „új“ és „újabb“ iskolákat termel, vagyis eljárási módokat — a szellemi munka részére mankókat — eszel ki, mely tehát csupán gyakorlati. Nem kívánjuk ez utóbbinak bizonyos hasznát tagadni, csak megfelelő értékét óhajtjuk megállapítani: pepecselő munkájával talán reális, de lassú tempót diktál ott is, ahol a lélek szárnyalása gyorsabb és nagyszerűbb tud lenni.

Minthogy Fináczy történeti alapon látja leginkább biztosítottnak a maga elé tűzött feladat megértését, már a didaktikai elméletnek bevezetőül adott történetében alkalmat talál arra, hogy színt valljon az e téren is, mint mindenütt jelentkező — de örök törvények szerint szintén elavulásra született — modernizmussal szemben. Amennyire elfogadja a didaktikai kísérlet lehetőségét, olyannyira lehetetlennek tartja a kísérleti didaktikát, melyet a túlzó újító irányzatok ki akarnak építeni. Mert az oktatásra vonatkozó kísérletek hasznos szolgálatot tehetnek az oktatás módszerének, de a didaktikának semmiféle más alapvető problémájára feleletet sohasem fognak adhatni, sem arra, hogy mit kell tanítani, vagyis hogy a művelődési anyagban mi az értékes, sem arra, hogy minő legyen az oktatásnak viszonya az erkölcsi neveléshez stb.

Az oktatás fogalmának és feladatának tisztázása után különösen fontos és becses Fináczy könyvében az a fejezet, melyben az oktatás anyagának kiszemelésére vonatkozó vizsgálódásokkal foglalkozik, megállapítva a közműveltség lényeges alkotórészeinek, a nyelv, vallás, irodalom, tudomány, gazdaság és művészet anyagának ilyen irányú jelentőségét. Ebben a fejezetben természetszerűen érvényre jut Fináczy legbensőbb lénye is, mégpedig akkor, mikor az antik világ nagyszerű alkotásain, a klasszicizmus világában kialakult műveltségének megfelelően, részletesen és — bár objektivitásra törekedve — határozottan a klasszikus nyelvek tanításának jogosultságáról elmélkedik.

Az oktatás anyagának elrendezése és összekapcsolása, a successio és szimultaneitás kérdései már kevésbbé nyujtanak fogas problémákat könyvünk szerzőjének. Éles elméje ezeknek a kérdéseknek a fejtegetésében is érvényesül, ezek a részek azonban egyéni színt inkább Fináczy széles látókörétől s a bőven fölhasznált gyakorlati példáktól nyernek. Ugyanez áll az oktatás anyagának feldolgozására vonatkozó tételeiről, az oktatás technikájáról és módszeréről, főleg az oktatás lélektani alapjáról, az érdeklődésről mondottak tekintetében. A szokványos didaktikák anyagában rendesen alig vagy egyáltalában nem említett imponderabiliák között, melyek a tanár nevelői és tanítói egyéniségében rejlenek, s melyeket formulákba, tételekbe foglalni nem lehet, főképen a tanár egyéniségéről az oktatásban Fináczy maga is rövidebben szól, mint a didaktika pozitív anyagának egyes fejezeteiről; de mindenesetre érdeme, hogy nem mellőzi. Voltaképen ez a vázlatosan tárgyalt fejezet a legérdekesebb, főleg annál a nagy tárgyilagosságnál fogva, mellyel a tanári egyéniség jelentőségét mérlegeli. Sem a módszer mindenhatóságába vetett, herbarti és zilleri rendületlen hit, sem a naturalistáknak, a személyiség pedagógusainak túlzó bizalma a tanár ihletettségében és szuggesztív hatásában nem lehet

a helyes álláspont. A kettőnek szerencsés vegyületéből alakul ki a helyes és eredményes oktatás.

Fináczy Ernő magas színvonalú didaktikai fejtegetésein minden emelkedett szellemre törekvő tanítónak és tanárnak életében egyszer végig kell mennie, s akkor meg fogja érteni azt a nemes végszót is, melyet a mester a magyar oktatók részére örökül hagyott, hogy legyen meg minden tanítóban és tanárban az a szeretet, az az áldozatkészség, az a nemes idealizmus, mely nélkül a világot az ifjúságnak, a jövő nemzedéknek nevelése útján megújítani nem lehet.

Bizonyos, hogy a tanításnak ez az első és egyetlen rendszeres és klasszikus elmélete magyar nyelven, mely maga is az állandó tanítás nemes és ihletett munkája közben született, nagybecsű alkotás, melynek gondolatain három évtized magyar tanárnemzedéke nevelődött és mely még ma is régóta érzett hiányt pótol tudományos irodalmunkban. Éppen azért a szélesebbkörű magyar olvasóközönségen kívül, melynek először van módjában a tanításnak elméletébe a pedagógia egy nagy tudósának és művészének meglátásain keresztül bepillantania, különösen szerencsésnek nevezhetjük az elkövetkező tanári és tanítói nemzedékeket, melyeknek a kiváló egyetemi professzor és ideális magyar pedagógus a síron túli világból is elküldi e művében hivatásuk eszményi magaslaton álló gyakorlásának törvénykönyvét.

Gyulai Ágost.

Kornis Gyula: Pázmány személyisége. Budapest, 1935. Franklin-Társulat. 66 l.

Mikor a budapesti Pázmány Péter-tudományegyetem fakultásainak rektorválasztói egy évvel ezelőtt az egyetem háromszázados jubiláris ünnepségeinek irányítására s általában az egyetem emlékezetes és nagyjelentőségű esztendejének vezetésére a szokottnál ezúttal díszesebb rector magnificusi tisztre méltónak találták a bölcsészeti karnak akkor már két világrészben kiváló tudós hírnévnek örvendő filozófustagját, Kornis Gyulát, bizonyára nem is gondoltak arra, hogy önkénytelenül is mily vonzó új témát kínálnak föl neki azzal, hogy természetszerűen felidézik előtte az egyetemalapító egyházfejedelemnek, Pázmány Péternek hatalmas alakját, és szinte intuitív módon méltó tárgyat jelölnek ki „Az államférfi" és „Apponyi világnézete" című művek szerzőjének pszichografikus művészete számára. A tudós professzornak nem volt hát nehéz a választás, mikor rektori megnyitójára tárgyat kellett kijelölnie. Akik jelen voltak az egyetem 1935/36. évi megnyitó ünnepén, mély benyomásoknak lettek részesei a Pázmány Péterről szóló rektori beszéd meghallgatásakor, s örömmel látták kibontakozni Kornis Gyula magas színvonalú fejtegetéseiből, lapidáris mondataiból a pompás jellemrajz során a XVII. századi kultúrpolitikusnak és iskolaalapítónak óriási alakját és egyéniségét. Mikor pedig az ünnepi évnek I. szemeszterében a rektor az egyetem mind a négy fakultásának hallgatói részére „Pázmány Péter szelleme" címmel tartott előadásaiban már egészen a történetíró tudományos apparátusával és a lélekrajzoló filozófusnak művészetével feldolgozva, teljes anyagában kaptuk meg az időszerűvé vált

érdekes történeti téma kifejtését, s tanúi voltunk annak, mint elevenedik meg előttünk élőszóval, a lélekelemző eljárást a multba visszavetítő módszer segedelmével a XVII. század egyik legtevékenyebb személyiségének plasztikusan megrajzolt képe, akkor már előre örültünk a készülőfélben levő szép, új könyvnek, melynek megjelenését óhajtottuk és vártuk, megjelenésekor pedig előre tudtuk, hogy az egyetemi jubiláris esztendő egyéb ünnepi kiadványai között tudományos és irodalmi szempontból is legértékesebb a *Pázmány személyisége* című monográfia lesz.

Ily előzmények után, ily várakozással eltelve vesszük most kezünkbe Kornis Gyula könyvét, mellyel — mint már jó ideje minden évben újra meg újra — ezidén is nemes és értékes ajándékot kap a szerzőtől a magasabbrendű olvasmányra vágyódó művelt közönség.

Az előttünk levő könyv több annál, mint amit egyszerű címe megjelöl, bár megértjük, hogy e kifejezés: *személyiség*, a legmagasabb kategória, melybe a lélekbúvár egy nemzet jeles fiát, általában az aktív embert besorolhatja. Kornis, a pszichológus és pedagógus, nem is késik lapidáris rövidséggel, de kellő hangsúllyal előrebocsátani tanulmányának beveztésében az egyéniség és személyiség viszonyára vonatkozó s az eddigi hasonló pedagógiai meghatározásokkal és körülírásokkal szemben is újszerű megállapításait. Ezek szerint „az egyéniség az embernek veleszületett, a természettől adott, ösztönös lelki alkata, amely az én-től még kimunkálásra vár. A személyiség ellenben a már öntudatosan objektív, időfelettinek érzett értékeket s ezekből következő célokat szabadon és felelősségérzéssel megvalósító egyéniség. Az ösztönös egyéniség a társadalomban, a másokkal való kölcsönhatásban akkor válik magasabbrendű, értékes és irányító tényezővé, ha a személyiség fokára emelkedik. Így az objektív értékeket öntudatosan megvalósító személyiség az emberi valóságnak legmagasabb életformája, mely a benne szunnyadó természeti képességeket értékes célok szolgálatában teljesen kibontakoztatja."

Kornis könyvében, mikor Pázmány Péternek a föntiek szerinti személyiségével foglalkozik, lélektani és politikai, de egyben szellemtörténeti tanulmányt is kap az olvasó: pszichológiai és politikai arcképet egy nagy személyiségről és szellemtörténeti korrajzot a XVII. század barokk világáról. Egyúttal tudománytani szempontból is becses és értékes tanulságot, pompás bepillantást a tudós szerzőnek kutató munkájába, szinte utólérhetetlen példáját a módszeres tudományos eljárásnak, mellyel a régmult idők nagy férfiának szellemi világába, egy komplikált politikai és társadalmi léleknek legtitkosabb redőibe is be tud tekinteni. Kornis Gyula valóban történetírói kritikát és a lélekbúvár intuícióját egyesítve olvasta Pázmány Péter munkáit s főleg személyes érdekű iratait, levelezését, melyet összes munkáinak hatalmas sorozatában körülbelül egy emberöltővel ezelőtt tett közzé alapítója iránti kegyeletből a budapesti egyetem, s melyet mindmáig voltaképen ki sem aknázott a történetírás. Kornis könyvében kitűnően érvényesülni látjuk, mily lelki mélységeket lehet föltárnia egy-egy történeti érdekességű, de a nagyközönség nyilvánossága elől voltaképen mégis elásott levelezésből annak, ki mint maga-

sabbrendű cél-olvasó kutatásainak röntgensugárszerű világosságánál olvassa a rég elavultnak látszó maradványokat. Tudományos módszere a legkisebb adatoknak is figyelembevételével és egységbe tömörítésével föltétlen sikert biztosít Pázmány politikai és társadalmi szerepének, voltaképen az első magyar tudatos kultúrpolitikus pályájának szintetikus megrajzolásában.

Kiindulásul kifejti Pázmány katolikus értéktudatát s eszejárását, mellyel a tudomány logikai s a vallás gyakorlati érdekeit, mint a barokk kor szervező hatalmi embere, egyensúlyba hozta, mégpedig a műveltség útján való lélekformálás eszközével s ezirányú tevékenységének koronájával, egy „szent és szükséges alkotásnak", az egyetemnek megalapításával. Hőse e katolikus értéktudatával szembeállítva, magyar nemzeti értéktudatának kifejtését sem feledi el, vagyis azt, hogy Pázmány miként hangolta ismét együvé nagy alapítása, az egyetem révén a katolicizmust és a magyarságot a Cultura Ungariae gondolatában. Világosan megláttatja szerzőnk, hogy Pázmány magyarságából és nemzetiségéből, magyar nemesi önérzetéből mint alakul ki tevékenységének főcélja: az öntudatos katolikus magyar intelligencia megteremtése. Pedig az ország politikai helyzete, a kor eseményei, a török hódoltság virágkora szegény magyar földünkön nem kedveznek a nagy kultúrpolitikus eszményi terveinek. Politikája a török és német malomkő között őrlődik. Hol van még a végső cél: a török kiűzése? Félszázadnál több időnek kell még elmúlnia és sok magyar vérnek elhullania ennek a hő óhajnak megvalósulásáig. Pedig Pázmány alkotó szelleme már a XVII. század első évtizedeiben is békéért sóvárog, mert a háború fogyasztja a magyart. Ebből a szempontból érteti meg szerzőnk azt is, hogy miért védelmezi az öntudatosan erősen magyar érzésű Pázmány még a protestáns Erdély önállóságát is. Különösen érdekes fejezete Pázmány személyisége rajzának az, mellyel az európai nagy politikában való szerepét világítja meg. Az újság és időszerűség érdekességével lepnek meg azok a részletek, melyekben szerzőnk Pázmánynak korát évszázadokkal megelőző népszövetségi és örökbéke-terveit ismerteti. „A tervezet egy igaz magyar álmodozása: az utókor számára Pázmány hazafias érzésének megható történeti dokumentuma", mondja Kornis Gyula. S a terv annál becsesebb, mert a hazája sorsáért aggódó nagy lélekben minden machiavellizmusnak kizárásával, sőt inkább a legőszintébb színvallással, a katolicizmus diadalmának és a Habsburg-ház megerősítésének óhajával, szerinte a magyarság legfőbb és egyedüli érdekének tudatában keletkezett.

Személyiségének további rajzában ugyanazon forrásszerűséggel ismeri meg az olvasó Pázmány emberismeretét és emberszeretetét, korszerű felfogását az államesméről és uralkodói eszményről, politikájának és egyházkormányzatának népbarát szellemét, mely a jobbágyság nemzetfönntartó szerepének meglátásában tetőzik. Nemzetének nagy lélekbúvára bontakozik ki a bíboros egyházfőnek ezekből a politikai gondolataiból, melyeknek időszerűségét a magyar föld fiának s vele az ország sorsának jövőjére vonatkozó mai, nemzetmentő küzdelmeink idején föl nem ismerni nem lehet.

Sok érdekes részlet után, melyek Pázmánynak a politikában való őszinteségét és egyenességét, férfias jellemének legrokonszenvesebb vonásait tárják föl, lelki alkatának azt a sajátosságát mutatja be szerzőnk, mely Pázmány aktív élete sikereinek főforrását jelenti. Az *akarat* hőse jelenik meg előttünk bátorságával, koncentráltságával, szívósságával, szervező tehetségével s mindezekben nyilvánuló vulkanikus magyar lelki alkata mellett az akarat emberének fontos járulékával, az önuralommal. Az öregedő Pázmány életbölcseségének jellemvonásai: történeti érzéke és konzervativizmusa, előrelátása és tudatos jövőformálása, óvatossága és tervszerűsége teszik tökéletes egésszé a sokoldalú meglátás fényében rajzolt lelki arcképet. Pázmány, már az örökkévalóság jegyében, az életszemlélet legmagasabb régióiba emelkedik, fölényes magasságból nézi az emberi gyarlóságokat, és képe — pedagógiai szempontból is legrokonszenvesebb világításban — az ifjúság barátjaként s az öregek oltalmazójaként ragyog föl még egyszer előttünk.

Az irodalmunk kiváló történeti essay-i sorába tartozó lelki jellemrajz szerzője a legnagyobb magyar államférfiak egyikének lelki alkatát mutatván be az egész művelt világ jelenlétében tartott nemzeti kultúrünnep alkalmából, minden önáltatás és nagyítás nélkül méltán fejezheti be fejtegetéseit Pázmánynak és világhírű nagy kortársának, Richelieu-nek, s egyben legfőbb kulturális alkotásaik: a nagyszombati egyetem és a francia akadémia nemzeti értelemben való nagy jelentőségének egybevetésével s ez alapon újra és még egyszer Pázmány történeti személyiségének és jelentőségének megállapításával. E megállapítás érteti meg velünk Kornis művének végszavait s egyben a Pázmány lelki rajzából áradó tanulságot, mely szerint „hatalmas személyiségéből ma is termékeny történetformáló energiák sugároznak felénk: az ő fényes példája mutatja meg legjobban, hogyan kell akkor, amikor a nemzet történeti láthatára a legsötétebben beborul, sorsának céltudatos jobbrafordításán csüggedetlenül gondolkodni és önzetlenül cselekedni". *Gyulai Ágost.*

Faragó László: A harmadik humanizmus és a harmadik birodalom. (Apollo-Könyvtár, 2.) Budapest, 1935. (112 l.)

Tekintélyes irodalmi felkészültséggel és fordulatos dialektikával megírt tanulmány, doktori disszertáció; szerzője lelkes híve és meggyőződéses hirdetője az antik, főleg a görög kultúrának, amelynek fejlődését, hatását követi a német népnek újabb történetében a mai napig. A humanisztikus hagyomány és humanitás eszmény bevezető elemzése után — helyesen utalva arra, hogy manapság, a világháború s főleg a békeszerződések hatása alatt, korlátlanul uralkodik a nacionalizmus ideológiája, amely a németség lelkéből is egy új humanitás-eszményt bontakoztatott ki — szemügyre veszi a századfordulón jelentkező új életérzés tipikus megnyilvánulását: Georgét, költészetét és új tudományát. Ezek a törekvések a tudomány új áramlataiban bontakoznak ki, a tudomány humanizmusában, amely szűntelen kapcsolatban az élettel a közösség emberét állítja homloktérbe és ezzel átvezet a Harmadik Birodalom szellemvilágába.

Szerzőnk a 7. lap jegyzetében ezt írja: „... távol áll tőlünk, hogy a harmadik birodalommal mint politikummal foglalkozzunk... Számunkra a Harmadik Birodalom csak *ideológiát*[1] jelent; ezért is írjuk kezdőbetűit nagybetűkkel." Majd a 18. l.: „És az új német birodalom, amely a költői (George) akarat előtt célként lebeg, a vér erejéből, a föld méhéből... kell, hogy megszülessék." Ám ez az ideológia, a *Blut und Boden* mindenhatósága, szerintünk nem választható el a politikától, amely a könyvnek „A harmadik birodalom humanizmusa" című zárófejezetében (101—109. l.) is folyton kiütközik. Így amikor Hitlernek *Mein Kampf* című munkájából idéz: „A faj vér plusz szellem" (102) és ismét a 106—7. lapon.

Az a benyomásunk, hogy — legalább pedagógiai viszonylatban és vonatkozásban — aránylag kelleténél részletesebben (9—43. l.), de azért mindvégig érdekesen ismerteti Georgénak, a német szimbolista költők vezérének, műveinek és körének hatását. Ezeknek birodalomteremtő akarata Hölderlin vágyai nyomán feszül, világnézetük a nietzschei Übermensch fejét övezi körül glóriával.[2] Számukra a tudománynak csak annyiban lehet jogosultsága, amennyiben az *életet* szolgálja és ezen keresztül az *ember* lesz minden tudás egyedüli mértéke. Szerintük a költő hivatása az egyedüli hivatás. Követelésük: a közösség embere, ám azért a kiemelkedő egyének tisztelete a hitvallásuk, de nem származás, hanem képesség teszi őket hivatottá. A ma humanizmusának építőköveit is ez a kicsiny költői kör hordta össze. Kozmikus gondolkodók, akik az emberiség megváltását hirdetik. Egyébiránt szerzőnk maga is a „George-kör szélsőséges műveire" utal.

A humanizmussal kapcsolatban, annak mintegy gyakorlati kiágazásaként, természetesen sűrűn kerülnek szóba a pedagógiai vonatkozások is, amelyekre nézve a görögség adott örökérvényű mintát; például a görögség lelkiségére jellemző, hogy érdeklődésüknek középpontjában mindig az ember állt; ők „mindenekelőtt a nevelés népe", bennük „a nevelő, emberformáló szenvedély maximuma lobog" (69. l.); „A görög nevelés klasszikus alakját és eszményeit az állam szociális életközössége teremtette meg" (76. l.); továbbá Platon (33., 94. l.). Mi erről a területről szerzőnknek csupán egy felette időszerű állásfoglalásáról emlékezünk meg, amely a mi felfogásunkat is fedi. Az 59. l. f. a régi és az új iskolával foglalkozva, helyesen utal ugyan ez utóbbinak egynémely előnyére, de a 61. l. csakhamar hozzáteszi, hogy „a munkaiskola mozgalmában a heteronomisztikus kultúrtendenciák szabadon tombolnak: az objektív értékek és így maga a kultúra is leesnek az eszmék magasságából és az életfolyamatba süllyednek"; majd a 63. l.: „A Krieck-féle nevelésfilozófia tehát oda konkludál, ahol a munkaiskola értékinstrumentalizmusával találkozik: végül is maga az életfolyamat lesz az egyedüli

[1] Ezzel szemben v. ö.: „A humanizmus a németség számára ma *nem absztrakt ideológiák*, teoretikus megállapítások pedagógiai következménye, hanem a jelen feladatainak megoldására irányuló akarat támogatója." (108. l.)

[2] Jellemző erre nézve a 16. l. közölt költeményrészlet, amelyben „Ich bin" csak 12-szer szerepel: Ich bin der Eine und bin Beide... Ich bin ein end und ein beginn.

érték és a pedagógia, lemondva a biztosan vezető célok útjának követéséről, magának az életnek a mozgásába, a hömpölygő áradat habjaiba süllyed."

A címnek megfelelően sok, sőt legtöbb szó esik ebben a tanulmányban a humanizmusról (antik, jaegeri, német), amely fejlődésében vörös fonálként vonul végig és e sorok íróját, aki az ideális realizmus híve, néhány szerény kritikai megjegyzésre kényszeríti. Először is: Mit értünk humanizmuson? Szerzőnk szerint (5. l.) „ősi értelemben eszmét jelent, embereszményt, nevelésideált, amely a görögség és a római nemzet alkotásain tájékozódik... Valamennyi humanizmus alapvető közös vonása, hogy a görögök és rómaiak mint nevelők hatottak rá". Egy másik meghatározás szerint a humanizmus névvel a művelődéstörténetnek azokat a szakaszait jelöljük, amelyek legfőbb nevelő céljukat *a kor elgondolása szerint* való tökéletes ember, a *mindenkori* emberideál kiformálásában látják, amely a *humanitás* nélkül meg nem állhat. Ma is sokat beszélnek, írnak „új humanizmus"-ról, sőt „reformhumanizmus"-ról, amelyek állítólag két forrásból: az életkeresésből és a tudomány követeléseiből táplálkoznak. Ám ha közelebbről szemügyre vesszük és a valóság alapján végiggondoljuk ezeket az újabb áramlatokat, csakhamar észrevesszük, hogy ezúttal visszaélnek a humanizmus magasztos, tiszta fogalmával, mert hiányzik belőlük a humanizmusnak jellegzetes, lényegbeli alkotórésze: a humanitás! *Il y a fagots et fagots.* Ha az emberiségnek és a nevelésnek egész történetét végigtekintjük, azt látjuk, hogy mindig színhelye volt a gondviselésszerű erők: ember, élet, egyén, közösség küzdelmeinek, amelyek különböző keverésben, adagolásban irányították a nemzetek sorsát, az emberiség földi boldogulását. Így van ez ma is, és befejező soraiban szerzőnk is megállapítja, hogy „a Harmadik Birodalom humanizmusa átalakítja az ősi jelentése szerint mindig csak individuális jellegű humanizmust egy közösség-dogma igazolását szolgáló kollektivisztikus társadalom-elmélet, vagy helyesebben társadalom-vallás emberhitének kánonává" (109. l.) Ha jól értettük, ebben foglaltatik a tanulmány címével egyező fejtegetéseknek végső következtetése, eredője.

A fentiekben igyekeztünk legalább egy-két oldalról megvilágítani azt a sokrétű, helyenként szövevényes, de mindig a dolgok mélyére hatoló okfejtést, amellyel e derék és lelkes munkában találkoztunk, és amely ennélfogva a szellemtudományok híveinek és művelőinek körében megérdemelt érdeklődésre számíthat. *kf.*

Útmutatás a polgári fiúiskolák mezőgazdasági gyakorlóóráinak felhasználására. (Különös tekintettel a szaktanárral vagy gyakorlóterülettel nem rendelkező iskolákra.) Kiadta 5128/1935. eln. számú rendeletével a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter, a m. kir. földmívelésügyi miniszterrel egyetértőleg.

A mezőgazdasági ismereteket az 1918-i, ma is érvényben levő tanterv vezette be a polgári fiúiskolák rendes tárgyai közé, mégpedig osztályonkint, heti 1—1 órában. Már a tanterv is, de különösen a tantervhez kiadott uta-

sítás gyakorlati célokat tűz e tantárgy tanítása elé. Ez a gyakorlati cél még inkább kitűnt az 1929-ben kiadott 630—05/116. sz. miniszteri rendeletből, amely osztályonkint heti egy munkadélutánnak az órarendbe való beállítását rendeli el. A munkadélutánoknak természetesen az lett volna a céljuk, hogy az iskoláknak rendelkezésére bocsátott gyakorlóterületen a mezőgazdaság gyakorlati fogásait sajátítsák el a tanulók. Ez a feladat azonban nem volt megoldható, részben azért, mert az iskolákban nem volt az ilyen gyakorlatok vezetésére képes tanár, másrészt mert nem volt megfelelő gyakorlóterület. Ahol a község adott az iskolának 1—2 holdnyi területet, ez vagy olyan messze van, hogy a tanár és a tanuló holtra fárad, mire odaér, vagy olyan selejtes föld, hogy az eredménytelenség szegi kedvét a tanárnak és a tanulónak egyaránt, vagy ahol megfelelő volna a terület, ott nincsen bekerítve és a tolvajlások rontják a munkakedvet. Szóval habár a mezőgazdaságtan a polgári fiúiskolának egyik legnagyobb óraszámú tantárgya, a tanítás eredménye egyáltalában nem felelt meg a hozzáfűzött várakozásnak. A tanárhiányon a szegedi tanárképző főiskola iparkodik segíteni, részben nyári tanfolyamokkal, részben azzal, hogy a mezőgazdaságtan egypár év óta kiegészítő szakként szerepel, tehát most már ennek a tárgynak tanítására is képesít a főiskola. A szükséges gazdasági területet Szeged városa bőkezűen bocsátotta a főiskola rendelkezésére. Egypár év mulva a tanárhiányon már segít a főiskola. Nehezebb a gyakorlóterület kérdése, ezen akar a szóban levő Útmutatás segíteni. Új, inkább formális célt tűz a mezőgazdaságtan tanítása elé, amely elérhető gyakorlóterület nélkül is. Az Útmutatás szerint a magyar iskolarendszernek egyik fontos feladata, hogy kifejezze hazánknak határozott mezőgazdasági jellegét a gondjaira bízott magyar jövendő nevelésében is. Különösen vonatkozik ez a polgári iskolára, amely akkor tesz eleget ennek a követelménynek, ha a tanulókban kifejleszti az agrárgondolatot, ha érdeklődést kelt a földművelés állapota iránt és megérteti igényeit. Ilyen értelemben kell a polgári iskolának a gazdasági jelleget kidomborítania, mégpedig országos viszonylatban, mert erre a lelki beállítottságra a városi gyermeknek még nagyobb szüksége van, mint a falusinak. Oltsuk be ennek kapcsán lelkükbe, hogy a falu és a város népe egymásra van utalva, és csak szoros együttműködéssel, kölcsönös megértéssel vihetjük előre gazdasági sorsunkat. Az Útmutatás is fontosnak tartja még erre a feladatra is a gazdasági területet. Ha azonban az iskolának sem kertje, sem pedig olyan udvara nincsen, amelyen néhány négyzetméter felásott terület tanításunk szolgálatába állítható lenne, akkor a tanterem ablakában elhelyezett egy-két ládikába elvetett különféle magvakkal és a belőlük kikelt növények gondozásával foglalkozzunk. Különösen fontosnak jelzi az Útmutatás a kirándulásokat, amelyek a tanítás szemléltetésére szükségesek.

Az Útmutatás hétről-hétre beosztva felsorolja az elvégzendő vagy megtekinthető gazdasági munkálatokat. Természetesen kénytelen volt a tantervnek sokat kifogásolt helytelen tananyagbeosztásához alkalmazkodni. Így kénytelen volt az I. osztályt túlzsúfolni, az odavaló konyhakertészeten kívül idetenni a

trágyázástant, a talajművelést, amiket kémiai ismeret nélkül tudatosan tanítani nem lehet. Ellenben a IV. osztályba teszi a selyemhernyótenyésztést és a házinyúltenyésztést, ami legjobban megfelelne a 10—11 éves gyermek érdeklődésének. Az Útmutatásban kijelölt anyag alkalmas lesz arra, hogy hozzáértő tanár a kijelölt formális feladatot megközelítse. De a tanterv és utasítás fontosabb gyakorlati célja mégis csak úgy lesz elérhető, ha az iskolák megfelelő gyakorlóterülettel rendelkeznek. Az 1927. évi XII. t.-c. 13. §-ának *e)* pontja szerint a község köteles a polgári iskola létesítéséhez, a gyakorlati gazdasági oktatás céljaira az iskolához közel eső, művelésre alkalmas, legalább két katasztrális hold területtel hozzájárulni. *Szenes Adolf.*

A Budapest székesfővárosi IX., Mester-utcai irányító polgári iskola kiadványainak I. kötete: **Évkönyv az 1932/33. és 1933/34. iskolaévről.** Szerkesztette *Loschdorfer János* szakfelügyelő-igazgató. Budapest, 1934 (4-r., 178 + XXI lap).

A budapesti irányító polgári iskola első kiadványa külső megjelenésének szépségével és értékes tartalmával érdemes módon folytatja, illetőleg egészíti ki a Polgáriiskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolájának nagysikerű kezdeményét, melyet már 1928 előtt, utolsó budapesti éveiben föléledt eleven és intenzív munkájával és *Az Élet Iskolája* c. kiadványának közzétételével megindított a munkáltató, cselekedtető tanítás módszerének inaugurálásával, s melyet Szegeden az átalakult, illetőleg továbbfejlődött tanárképzéssel kapcsolatban a munkaiskola jegyében folytatott ottani kiadványainak sorozatával: metodikai kézikönyveinek 10 kötetével, s melyet *A Cselekvés Iskolája c.*, immár IV. évfolyamát élő, igen gazdag tartalmú folyóiratával még hatékonyabbá tett.

A székesfővárosi irányító polgári iskola lelkes és hivatott megszervezője és vezetője, Loschdorfer János, mintaiskolájának megszervezése előtt napokon át tanulmányozta a szegedi gyakorló polgári iskolát, mely akkor már egész Csonka Magyarországon kedvelt és tekintélynek örvendő szellemi vezetőjévé és irányítójává lett a polgári iskolai tanítás ügyének. Loschdorfer e látogatás után igen helyesen mintaképül választotta a szegedi intézménynek hivatását és munkairányát, hogy iskolája majdan Budapest székesfőváros polgári iskoláira nézve ugyanolyan szerepet töltsön be, mint a szegedi intézet az ország állami, községi, sőt felekezeti iskoláira nézve is.

Az új budapesti alkotás, látjuk első nyilvános lépéséből, az Évkönyvnek előttünk levő I. kötetéből, méltóvá lett mintaképéhez, s most már vele testvéries együttműködésben van hivatva a polgári iskola ügyét újabb virágzás felé vinni.

Csodálatos, hogy a megújult szellem s az erős akarat és törekvés a mostoha gazdasági viszonyok és a kedvezőtlen anyagi helyzet ellenére is, az ebben rejlő akadályokat leküzdve, mily becses és voltaképen igen költséges szakirodalmi alkotások létrejöttére adott alkalmat és módot mind a két iskolának.

A budapesti irányító polgári iskola Évkönyve még csak első kísérlet e téren, de egyszerre nagyjelentőségűvé válik határozott pedagógiai és didaktikai irányával, az iskolának minden pedagógiai kísérleti műhelyéből s annak tudatos munkásságából fakadó gazdag tartalmával, mely egy nagyon szépen kiállított, gazdag képanyag és sok vázlatrajz által még tanulságosabbá tett hatalmas kötetben látott napvilágot.

Tartalmát Szendy Károly polgármesternek még közoktatásügyi tanácsnoki vezető állása idejében írt előszaván kívül 15 terjedelmes didaktikai tanulmány alkotja, legtöbbje az irányító iskola egy-egy módszeres tanári értekezletén elhangzott és tárgyalt előadás, melyek mindegyikének feladata azonban az, hogy részint az illetékes fővárosi polgári iskolai szaktanároknak az értekezleten való személyes részvétele útján, részint ez Évkönyv tanulmányozása révén, irányító eszméivel és útmutatásaival értékessé váljék a főváros polgári iskoláinak munkájában.

Az egész munka szellemét, a székesfővárosi polgári iskolák megújulásának irányát maga az Évkönyv szerkesztője fejti ki a fővárosi polgári iskolai igazgatók értekezletén még 1933-ban tartott s itt első cikk gyanánt közölt előadásában, melynek címe: *A munkaiskoláról*. Ez a mindenesetre legnagyobb jelentőségű dolgozat az Évkönyvben, mert ez jelöli ki a programmot, melyet az irányító iskola maga elé tűzött.

Az ú. n. *munkaiskola* nem új gondolat. Külföldön régen ismerik. Nálunk már 1871-ben hasonló gondolatokat pendít meg Salamon Ferenc, nagynevű történetírónk *Közoktatásunk reformja* c. művében. „Valódi tanulás csak egyféle van, — úgymond, — az önerőnkön való tanulás. A tanulás csak saját eszünk és saját kezünk munkája lehet.“ Így nem kellett hát idegenből átplántálni hozzánk. Mindössze csak az volt a baj, hogy a munkaiskola a legújabb időkig jelszó maradt tartalom nélkül. Loschdorfer a határozott utat mutatja meg, melyen a jelszót meg lehet valósítani, mint ahogy a gyakorló polgári iskola még Szegedre költözése előtt, Budapesten, 1928-ban Jávor Albertnek Az Élet Iskolájában megjelent, *A nemzeti munkaiskola gondolata* c. nagy tanulmányában is megmutatta.

A nagy út végpontja és főállomásai ki vannak tehát tűzve kétszer is. A tanárság feladata a kijelölt utat kiépíteni a gyakorlatban. Ennek az építő munkának némely részletei tárulnak elénk az Évkönyvnek Loschdorfer tanulmányát követő didaktikai és módszeres dolgozataiban. Szerzőik — valamennyien az irányító iskola kiváló tanárai — a következők: Maga *Loschdorfer* egy általános tanulmányával: *A koncentrációról a polgári iskolai nevelő-oktatásban általában* és egy szakcikkel: *A koncentrációról a polgári iskola női kézimunkaoktatásában*, melyet mint ennek az oktatási ágnak szakfelügyelője írt; továbbá *vitéz Sághelyi Lajos* és *Leidenfrost Gyuláné* a földrajztanításra vonatkozó két-két dolgozattal, *Kerékgyártó Ilona* és *Tolnai Erzsébet* két-két történeti, illetőleg történettanítási dolgozattal. *Mayer Blanka* két szorosan vett általános pedagógiai dolgozattal: *Az iskola belső világáról* és *Az osztályfőnöki óráról*, továbbá két igen szép és módszeresen, pontosan kidolgozott, valóságos

tanulmányszámba menő kirándulási tervezet, a *Csepel-sziget* és a *városligeti történelmi épületcsoport* meglátogatására.

Mindezek vagy módszertani értekezleti, vagy szemináriumi előadások voltak, melyek a kötet szerkesztőjének vezető dolgozatában kifejtett általános munkaiskolai elveit alkalmazzák a gyakorlatban.

A megfelelő helyeken bőven felhasznált, félszáznál jóval több, igen szép illusztráció és a külön mellékletként 21 lapot kitevő vázlatrajzok nemcsak szép és hasznos, hanem igen szükséges, lényeges részét is alkotják a kötetnek, melynek megjelenése alkalmából a tanügy minden barátja föltétlenül teljes elismeréssel adózik az irányító iskolának. *Gyulai Ágost.*

Dr. Kontra László, Dr. Bielek Tibor: A falu egészségvédelme. A M. Kir. Országos Közegészségügyi Intézet 5. sz. közleménye, 1934. Az előszót írta: **Dr. Johan Béla.** Pécs, Dunántúl Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt. 112 l.

A M. Kir. Orsz. Közegészségügyi Intézet igen jól választotta meg kiadványainak sorozatát. Az 5. számú kiadvány igen nagy szolgálatot tesz a falusi egészségvédelemnek. Ebben a munkában Kontra László, a gödöllői járás tisztiorvosa teljesen és keresztülvihetően megoldotta a vidék egészségvédelmének nemzetmentő munkáját, Johan Béla pedig előszavában elmondja azokat a nehézségeket, amelyek a falusi egészségvédelmi oktatás terén fennállottak. A falusi egészségvédelmi munka hazánkban 1927-ben vetődött fel először konkrét formában. Azóta megszerveztek néhány úgynevezett egészségi mintajárást, melyeknek székhelyein megkezdhették a járási orvosok komoly kiképzését. Az elméleti oktatásban nem volt hiány, azonban a gyakorlati tanításra volt nagy szükség, melyet ilyen módon oldottak meg. Az országban most már több mint 30 egészségvédelmi körzet alakult s kellő támogatás mellett körülbelül 10 év alatt az országnak egészségügyi szempontokból elhanyagolt része megfelelő orvosi felügyeletet és egészségügyi ellátást fog kapni.

A falusi egészségvédelmi szolgálatban működő orvosok számára készült ez a munka, mely nemcsak tájékoztató, hanem tankönyvnek is beillik. Kontra László és Bielek Tibor igen jó munkát végzett. A mű két főrészre oszlik, úgymint az egészségvédelem céljaira, népmozgalmi adatok gyüjtésére, családvédelemre, az orvosok és védőnők munkájára s a tanácsadás fontosságára. A második rész, melyet Bielek Tibor állított össze, az anya- és csecsemővédelemmel, az óvodás és iskolás gyermekek egészségügyi ellenőrzésével és a különféle betegségek elleni védekezéssel foglalkozik. A könyvhöz táblázatok is vannak mellékelve, ezek különböző színűek és a következő feliratokat tartalmazzák: Családi törzslap, ezen egyéni adatok nyilvántartását végzik az arra illetékes közegek, elsősorban az egészségügyi szolgálatban levő személyek: orvos, védőnő, esetleg ahol ilyenek nincsenek, ott a tanítót vagy óvónőt bízzák meg a lapok kezelésével, kik az időnként odaérkező orvosnak könnyen tudnak tájékoztatással szolgálni a lapon nyilvántartásba vett adatok útján. Továbbá van az úgynevezett egészségügyi testvér jelentési tabellája, csecsemő- és kisded-

törzslapja, az anya- és csecsemőgondozás lapja, terhes lap, melyen a szülőnőket tartják nyilván, iskolás gyermekek egészségügyi törzslapja, „Kedves Szülők!" feliratú kérdőív, melyen felhívják a szülők figyelmét, hogy gyermeküket az iskolaorvos meg fogja vizsgálni és hogy a vizsgálat alaposabb és gyorsabban lebonyolítható legyen, előzőleg a szülőket a gyermekre vonatkozólag ezen a lapon kikérdezik, végül a tbc-sek törzslapja és a venereás betegek lapja. Ha ezek a lapok az ország falusi lakosságáról készen volnának, nem volna probléma például az egykének a vizsgálása, mert az adatok rávilágítanak sok mindenre.

Ez a könyv, melyet a szerzők nagy hozzáértéssel és még nagyobb lelkesedéssel állítottak össze, akkor fogja elérni igazi célját, ha átérzik a benne foglalt kérdéseknek nagy fontosságát. Általában az a féltő gond, mellyel az Országos Közegészségügyi Intézet népességünk megmentésén dolgozik, megérdemel minden támogatást. Adatgyüjtő munkásságunk minden vonatkozásában kiváló, csak a közegészségügy terén voltak nagy mulasztások, a Közegészségügyi Intézettel azonban lerakták az alapjait egy olyan adatgyüjtő tevékenységnek, mellyel a magyar faj jövőjét legjobban biztosíthatjuk.

Kertész János.

Laurentzy Vilmos dr.: Új magyar iskolapolitika. Budapest, 1933. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 52 lap.) — **Laurentzy Vilmos dr.: A mezőgazdasági szakoktatás modern és racionális megszervezése és a polgári iskola reformja.** Budapest, 1934. Pedag. Szeminárium. (8-r., 40 lap.)

Mindkét dolgozat a kormány nemzeti munkatervének 87. pontjában foglalt gondolatból indul ki, hogy a racionalizálást a közoktatásügy területén is érvényesíteni kell. Szerzőnk e célból föntidézett című első füzetében először a mai közoktatásügyi szervezetbe tartozó intézményeknek és problémáiknak jó áttekintését adja. Új dolgokat e részben nem mond, csak a tényeket állapítja meg röviden, a meglevő állapotokat ismerteti, néhány szóba foglalt ügyes kritikai megjegyzésekkel. Ez utóbbiakban nagyon sok helyes és régen pium desideriumként szereplő gondolat és óhaj jelentkezik. Így például az általánosan művelő oktatási rendszerhez tartozó intézmények közül az elemi iskolák kettéágazásának szükségessége falusi és városi iskolák szerint, a közgazdasági szempontok érvényesítése a középiskolai tanítás anyagában, a tanítóképzés célszerű szervezésének vitás kérdései, a jogakadémiák létjogosultságának kérdése, a modernizmus és a nemzeti gondolat kiegyeztetése a művészeti főiskolákon, az egyetemi oktatás nevelői oldalának kidomborítása stb. Hasonlóan összegezi, kritikai megjegyzésekkel és a problémák kijelölésével kísérve, a különleges gazdasági szakoktatás magyar iskolarendszerét. Érinti a középfokú mezőgazdasági iskolatípus teljes kiépítésének szükségességére és a kereskedelmi iskolák differenciálására vonatkozó, a mezőgazdasági akadémiák és a közgazdasági egyetem viszonyából előálló problémákat stb. Ebben a szakaszban sajátosan és egyelőre, legalább mai állapotában, helytelenül a polgári iskolát is idesorozza a különleges gazdasági szakoktatás iskolarend-

szerébe, holott a négyosztályú polgári iskola, bármennyire hangoztatjuk is az élettel való kapcsolatának szükségességét, tényleg inkább általánosan művelője a kispolgárság társadalmi rétegének. Alapgondolatainak megfelelően a racionalizálás szempontjából tárgyalja szerzőnk a továbbiakban az egyes iskolatípusok arányosításának, a tanügyi közkormányzásnak s a személyi és anyagi ügyeknek problémáit is. Szóval széleskörű kritikai szemlét kapunk az ország teljes iskolapolitikájának mai állapotáról és a meglátott problémáknak olyan tömegét, melyet minden pedagógus és kultúrpolitikus valóban létező problémák gyanánt el is fogad, úgyhogy ezeknek megoldása egy nagy, egységes kultúrpolitikai kormányzat programmja lehet. Igaz és bátor szavak tolulnak szerzőnk tollára a személyi és anyagi ügyek problémáinak tárgyalásában is. Szerzőnk ezután a maga eszméi szerint racionalizáltan gondolja el az egész magyar iskolaszervezetet, és tabellákba, részben alternatív tabellákba foglalva mutatja be az általa tervezett iskolarendszert és az iskolaügyi kormányzatot. Majd három fejezetben külön-külön foglalkozik a magyar gazdasági szakoktatás három ágával: a mezőgazdasági, a kereskedelmi és az ipari oktatás kérdéseivel. A mezőgazdasági oktatásról szóló fejezet, mely különálló felolvasása volt szerzőnknek, az ezen ághoz tartozó összes iskolatípusokat ismerteti; részben az előző fejezetekből már ismert, de részletesebben kifejtett gondolatokat nyujt, így pédául a négyosztályú polgári iskolának általa elképzelt, de általában s főleg a polgári iskolai tanárság körében népszerűtlen, fejlődési lehetőségeiben korlátolt jövendő szerepéről. E fejezet, melyet a mezőgazdasági iskolafajtáknak és intézményeknek egy összefoglaló tabellája kísér, egyúttal propagandát óhajt kifejteni a középfokú mezőgazdasági iskolák számának szaporítására, célszerű reformálására és kifejlesztésére. Hasonló módon dolgozza föl szerzőnk a következő két fejezetben a kereskedelmi és ipari oktatásnak egész szervezetét s a jelen állapotok ismertetésével kapcsolatban fölmerülő kérdéseket.

Nem tagadható, hogy szerzőnk, ki kereskedelmi akadémiai tanár létére is bemutatta nagy érzékét a mezőgazdasági oktatásügy kérdései iránt (többek között például Apácai Csere Jánosról mint agráríróról és Apácai „Calendarium perpetuum"-áról szóló cikkeivel és sok más, e tárgykörbe vágó tanulmányával is), lelkesen és megfelelő szakszerűséggel foglalkozik efféle témákkal, amit bizonyít a füzete végén felsorolt, különféle pedagógiai és gazdasági szakfolyóiratokban, kisebbrészt napilapokban megjelent közel félszáz cikke és közleménye. Sajnos, szóbanforgó füzetének gondolatai, bár főképen a gazdasági és gazdaságos oktatásra vonatkoznak, még bizonyára sokáig utopisztikusak fognak maradni, éppen az egész világ gazdasági helyzetének s benne a mienknek reménytelensége miatt.

Ugyanez a véleményünk másik füzetéről is, mely részben a fönt ismertetett „Új magyar iskolapolitika" c. füzet III. fejezetének gondolatkörében mozog, azonban sokkal részletesebb és behatóbb tárgyalással és szorosabb kapcsolaban a polgári iskola jövőjének kérdésével. Jó meglátásokkal s pontos adatokkal ismerteti a jobb sorsra érdemes polgári iskolának a létért való

küzdelmét, mely kétségtelen jelensége az utóbbi évtizedek magyar iskolaügyének, annak a paradoxonnak ellenére, hogy a polgári iskola ma is az aránylag legnépesebb alsó tagozatú középfokú iskola. Részletesen foglalkozik ezután a mezőgazdasági oktatás mindennemű ügyeivel s határozottan kialakult felfogását egy 26 pontban megfogalmazott reformjavaslatban foglalja össze. Hat tabella egészíti ki és világosítja meg még inkább a füzetben foglalt fejtegetéseit. Szerzőnknek erős nemzeti érzésre valló, a magyarságnak annyi balszerencse közt boldogulását szem előtt tartó gondolatai komoly pedagógus-lélek érdeklődéséből fakadnak s minden esetleges ellenvélemény mellett is rokonszenvet s elismerést érdemelnek. *gy.*

Jánosi József: Világnézeti típuskutatás és filozófiai megalapozása. A Pázmány Péter Irodalmi Társaság kiadása. Budapest, 1934. 96 l.

Jellemzően modern megnyilvánulása korunknak a világnézeti problémáknak homloktérbe nyomulása, amire a zavaros történeti helyzet, az individualitások és kollektivitások homályos valóságlátása a legfőbb magyarázat. Jánosi tanulmánya így azokra a kísérletekre akar rámutatni, amelyek elsősorban az individualitások szempontjából tisztázni, tudatosítani akarják az ember történeti helyzetét, s filozófiai megokolását akarják nyujtani a konkrét állásfoglalásoknak a tárgyi történésekkel és a szellemi folyamatokkal szemben.

Bevezetésében a világnézettan jelentőségéről és időszerűségéről beszél, ismertető részében pedig sorra veszi a világnézettan alapvető megoldási kísérleteit. Az irodalomban, különösen a német irodalomban való tájékozottsága nyilvánvaló. Az összes jelentős problémafelvetéseket érinti, a felosztásokat előadja, sőt magyarázni is megkísérli, ez utóbbi azonban nem mindenütt sikerül. Elszürkül ott, ahol a felosztási alapok sokfélesége változatos típusokat hoz létre (Jaspers), vagy ott, ahol a felosztási alap első tekintetre nem szembeszökő (Spranger). Legjobban sikerült Grünbaum művének a jellemzése, legkevésbbé Leisegangé. Érezte ezt maga a szerző is, mert Leisegangra újra meg újra visszatér s a pszichologizmus elleni harcában (a IV. részben) kimerítően foglalkozik vele, megérteni azonban semmiképen sem tudja, mert nem tesz különbséget gondolkodástan és logika között. Leisegang, ha nem is világosan, de érezte ezt a különbséget, ezért is adta főművének a *Denkformen* címet. Megsejtette tehát, hogy nem a logikák különbözők, hanem az emberek gondolkodásformái, amelyekkel sajátos utakon keresik az *egy* igazságot, amely felé *minden* út vezet.

Jánosi megoldási kísérleteinek alapvető hibája az, hogy szerinte „a filozófia létmegismerés kíván lenni" (83. l). Ez azonban legfeljebb a metafizika és nem általában a filozófia célja, mert ez utóbbiban igen sok, a léttől teljesen elvonatkoztatható problémakomplexum is van, amelyek közül a legfontosabb az érvényességek világa. Ennek szem előtt tartásával kellett volna Jánosinak a különböző megoldási kísérletekről számot adnia, kritikájában pedig az értékérvényességekre vonatkoztatni az eddig létszférában mozgó világnézeti típusalkotásokat. E szempont emelkedettsége nyilvánvaló, mert hiszen

a létezésnek az értékekhez kell igazodnia, ha értékes, azaz igazán emberi létezés kíván lenni.

Említettem már, hogy a szerző különösen a német irodalomban feltűnően tájékozott, de ezzel — legalább is magában a műben — tájékozottsága ki is merül. Hogy a külföldi irodalmat a németen kívül nem tárgyalja bővebben, az talán megbocsátható, de semmi sem menti tanulmányának azt a hibáját, amellyel a magyar világnézeti irodalomról meg sem emlékezik. Vagy talán nem ismeri Kornis, Halasy-Nagy, Tankó, Schütz, Dékány stb. idevonatkozó műveit? Nekünk a mai szomorúan ellenséges világban kötelességünk minden magyar értéket számontartani, s jól teszi Jánosi, ha az ő különben kiváló tulajdonságaival ezután megírandó műveiben ezt a gondolatot is szem előtt tartja. *Berky Imre.*

Dr. Olay Ferenc: Kisebbségi népoktatás. Budapest, 1935. A Magyar Nemzeti Szövetség kiadása. (8-r., 64 l.)

Olay Ferenc, az elszakított területeken lakó magyarság kisebbségi jogainak tüzes védelmezője, az utódállamok ellenünk való kulturális bűneinek fanatikus ostorozója, ismét könyvet írt e tárgykörből. Könyve a pedagógusokat a szerző eddigi műveinél is közelebbről érdekelheti, mert áttekintő képet nyujt a kisebbségi népoktatásról Európában és Amerikában, vagyis arról, hogy ezen, minden nemzetre nézve legkényesebb és leglényegesebb kérdés szempontjából, a hatodik életévtől a tizenkettedikig terjedő időben, mely életkor leginkább van hivatva megalapozni egy magára maradt kisebbség sorsát nemzeti nyelvi tudása és nemzeti érzése kialakulása tekintetében, mit tesznek az uralmon levő államok az idegenajkú töredékeknek, néha — mint a mi elszakított véreink esetében — milliónyi tömegeknek új sarjadékával. Újra és újra fájdalommal panaszolja azt a katasztrofális és kiszámíthatatlan kárt, amely a magyarságot éri, mikor az utódállamok urai az elszakított területeken lakó gyermekek anyanyelvükön, magyarul való oktatásának jogát és lehetőségét igyekszenek céltudatosan és minden rendelkezésre álló eszközzel megsemmisíteni, tudván és rettegvén azt a magyar kisebbségre is ráillő igazságot, amelyet Mistral, a nagy provence-i költő a maga egykori *félibre*-küzdelmeiben így fejezett ki: „*S'il tient sa langue, il tient la clé, qui de ses chaînes le délivre.*"

Könyvünk szerzője vizsgálódásai során sajnálattal megállapítja, hogy az a szellem, mely a kisebbségek sorsának intézésében világszerte uralkodik, nem jelent oly kedvező légkört vagy éghajlatot, melyben az emberi jogoknak ez a legszerényebb fája meg tudna élni. Kimutatja, hogy nemcsak Magyarország utódállamai, hanem a főhatalmak is, melyek a párizskörnyéki békeszerződéseket rideg parancsszóval megalkották és garantálták s a nemzeti kisebbségek jogainak biztosítása céljából nemzetközi szerződéseket kötöttek az új államokkal, a gyakorlatban hűtlenek lettek a nagy garral hirdetett wilsoni elvekhez, megcsúfolták őket, s a kisebbségi oktatás a behúnyt szemű Justitia istenasszony nagyobb dicsőségére védtelenül áll az országok legtöbbjében, a nagyhatalmak kiszolgáltatják a kisebbségeket az elnemzetietlenítés legvesze-

delmesebb eszközeinek. Szerzőnk ez ellen az állapot ellen emeli föl szavát újolag és ismételten.

Okoskodása az, hogy mivel nemcsak a régi történeti Magyarország, hanem a mai Csonka-Magyarország ellenségeinek is egyik fővádja, mellyel a nagyvilág fóruma előtt ellenünk áskálódnak, az, hogy nemzetiségeinket annyira elnyomtuk és ittmaradt kis töredékeit annyira elnyomjuk még ma is, hogy még elemi jogaikat, tehát a népoktatáshoz való jogot is megtagadtuk és megtagadjuk tőlük: tényekkel, adatokkal és számokkal igazolja a vád tarthatatlanságát, sőt valótlanságát. Megvizsgálja azért bőséges számszerű statisztikai adatok alapján a háborúelőtti Magyarország nemzetiségi és Csonka-Magyarország kisebbségi népoktatásügyét, szembeállítja ezzel az utódállamoknak és a többi hatalmaknak hasonló tárgyú intézkedéseit. Bírálatukba nem bocsátkozik, de a számok, melyek hivatalos kiadványokból vannak véve, nem csalnak s önmagukban is ékesen beszélnek a világ legnagyobb igazságtalanságairól.

A háborúelőtti és háborúutáni Magyarország idevágó helyzetrajza és az utódállamok intézkedéseinek bemutatása után, 15 európai és 5 amerikai állam adataira építve következtetéseit, megállapítja, hogy — eltekintve néhány északeurópai és délamerikai államtól, melyek a kisebbségi jogokat a népoktatás terén is a legszabadabb és legemberibb módon értelmezik — a világ vezető hatalmasságai általánosságban az integrális nacionalizmus alapján állanak, és kisebbségeiknek a népoktatás terén csak kivételesen nyujtanak módot arra, hogy kulturális egyéniségüket megőrizzék. Szinte ezen az általános szellemen alapszik az, hogy a kisantant országai az erkölcsi és nemzetközi jogszabályokat, szokásokat teljesen mellőzve, mindent elkövetnek arra, hogy a védtelenül kiszolgáltatott magyar kisebbségeket beolvasszák saját fajtájukba. Azért a győztes nagyhatalmak maguk is bizonyos felelősséget viselnek a könyörtelenül elnyomott magyar kisebbségek sorsa miatt.

Ennek a keserű valóságnak újabb föltárásáért, azért a fáradhatatlan és odaadó küzdelemért a magyar kisebbségek kultúrája érdekében, melyet ezzel a könyvével is lankadatlanul szolgál szerzőnk, ma és mindenkor, az utókor és a történelem fóruma előtt is, hála illeti meg a magyar nemzet részéről Olay Ferencnek férfias egyéniségét és acélos magyarságát. *Gyulai Ágost.*

Havas István: Egy évtized a polgári iskolai küzdelmek élén (1925—1934.) Elnöki beszédei, cikkei és kisebb tanulmányai. 214 l.

Havas István tíz éven keresztül volt a Polgári Iskolai Tanáregyesület elnöke. Ez alatt az idő alatt megmutatta, hogy józan, becsületes gondolkodással, nemes áldozatkészséggel és önzetlen munkával milyen sokat lehet elérni a magyar kultúra szolgálatában. A most megjelent vastag kötet összegyüjtve adja tíz év munkásságát.

A műnek I. része: *Beszédek, nyilatkozatok.* Ebben a részben megismerjük a nehéz viszonyok között is elveiért küzdeni tudó pedagógiai reformert. Soha meg nem szűnő energiával hirdeti, hogy a polgári iskolának különleges hiva-

tása van. Tisztán látja ennek az iskolatípusnak rohamos kifejlődését, melynek végeredménye a nyolcosztályú polgári iskola lesz. Ettől várja ipari, kereskedelmi és mezőgazdasági életünk megerősödését, mert csak a magasabb műveltség hozhatja meg az egészségesebb gazdasági életet. Széchenyi, Eötvös és Csengery Antal szelleme lebeg előtte mindig. Mindenre kiterjed a figyelme: a státus nehéz helyzetére, a szegedi új főiskolára, az önálló polgáriskolai főigazgatóságra, a Tanárok Házára, a balatonfüredi üdülőre, Csengery szobrára.

II. *Értekezések, előterjesztések, cikkek.* A műnek ebben a részében munkássága már közelebb jut a megvalósuláshoz. Különös tettrekészséggel küzd a nyolcosztályú polgári iskola gondolatáért és a székesfővárosi irányító polgári iskola megvalósulásáért. Hogy miért, azt megérteti az az új szellem, amelyet a Mester-utcai polgári iskola áraszt ki magából a legszebb elismeréssel. A munkaiskola és a dolgoztatva tanítás az alapja minden elgondolásnak. A tantervrevízió, a fogalmazástanítás, az önképzőkörök átszervezése, az ifjúsági irodalom felfrissítése: mind munkásságának jelentékeny állomásai.

III. *Emlékezések.* Ebben a részben nagy egyéniségeknek művészi tökéletességgel megírt jellemrajzait adja. Brunsvik Teréz, Fináczy Ernő, Weszely Ödön, Klebelsberg Kunó, Herczeg Ferenc, Ferenczy Zoltán, Benedek Elek helyét a magyar irodalomban páratlan irodalmi készséggel állapítja meg.

IV. *Művek bemutatása.* Ez az utolsó rész a szerzőnek tíz év alatt megjelent könyvbírálatait közli. Biztos meglátás, nagy tárgyilagosság, széleskörű olvasottság jellemzi ezeket a cikkeket.

A terjedelmes munka az utolsó évek pedagógiai irodalmában méltó helyet foglal el és az olvasónak mindig újabb meg újabb erőt ad a további küzdelmekhez. *Vavrinecz Béla.*

Vecsey Lajos: A szombathelyi királyi líceum alapítása és első évei 1793—1808. (A Vasi Szemle könyvei. Szerkeszti Dr. Pável Ágoston. 2. szám.) Szombathely, 1934. Kiadja a Vasvármegyei Múzeumok Barátainak Egyesülete. (8-r., 95 lap.)

Szombathely városát, bár ma már 36.000 en is túl van lakosainak száma, még 1869-ben is csak 9666 lélek lakta. S mégis fontos művelődési központja volt Magyarország nyugati részeinek már a XVIII. század végén és a XIX-nek elején. Ezt igazolja Vecsey Lajosnak derék dolgozata a több mint két emberöltő óta a szombathelyi gimnáziumba beolvasztott líceum alapításának és első tizenöt évének lelkiismeretesen és érdekesen megírt történetével. A líceum különleges iskolatípus volt. E típust a későbbi fejlődés szükségességének magán viselt bélyegével a Mária Terézia alatt kibocsátott első Ratio Educationis szelleme teremtette meg, mikor a két tagozatban (grammatica és humanitás) öt, később hat osztályból álló gimnázium, vagyis a középiskola és az egyetem közé beékelődött az akadémia jogi és filozófiai tagozata, a líceum, mely részben a mai középiskolák VII. és VIII. osztályának felelt meg s bizonyos mértékig önálló pályákra készített elő. Ilyen, se főiskolai, se középiskolai

típus volt a szombathelyi líceum is. Szerzőnk ez iskola első tizenöt évének eseményeit akarja felszínre hozni, az alapítás körülményeit és az iskola kialakulásának történetét. Nem könnyű a feladata, mert igen gyér adatok állanak rendelkezésre, nem az intézmény külső eseménytörténetére nézve, mert ehhez a helytartótanácsi és főigazgatói jelentések, továbbá Szily Jánosnak, Szombathely első püspökének levelei elég anyagot szolgáltatnak. Az intézet belső életét megrajzolni: ez a feladatnak nehezebb része, mellyel szerzőnk megbirkózni óhajt, minthogy az intézetnek a Dunántúl nyugati részében betöltött kulturális szerepe nem volt jelentéktelen.

A kis Szombathely egyrészt annak köszönhette akadémiai tanfolyamát, hogy a győri akadémiát Pécsre helyezték át, ami a nagy távolság miatt megnehezítette a Dunántúl északi és nyugati részén lakó tanulóifjúságnak az új székhelyre került intézet fölkeresését, másrészt annak, hogy a tanügy iránt országos lelkesedés kezdett megnyilvánulni, ami egyébként akkor európai tünet volt, s ez a lelkesedés a vasmegyei és a szomszédos megyebeli nemeseket is annyira áthatotta, hogy könnyen meghozták az intézet felállításához szükséges áldozatokat. Főleg az volt azonban a döntő mozzanat e kérdésben, hogy a Mária Teréziától 1777-ben megalapított szombathelyi egyházmegyének mindjárt első püspökében, Szily Jánosban olyan főpásztora akadt, ki minden erejével az eszme mellé szegődött, erős kézzel elhárította a fennálló akadályokat, s 1793-ban megnyílt Szombathelyen a bölcsészeti tanfolyam. Több mint félszázadig volt ezután a líceum szívesen fölkeresett otthona a nemes és nem nemes tanulóknak, mindaddig, míg 1850-ben a Thun Leó-féle iskolareform, az Organisations-Entwurf a líceumot a gimnáziumba végleg be nem olvasztotta.

Ennek a rövidre fogott szombathelyi kultúrtörténeti fejezetnek első szakaszát kapjuk Vecseynek minden lehető forrást felkutató s anyagát filológiai pontossággal feldolgozó történeti tanulmányában. A külső történetre vonatkozó részben a líceum alapítását beszéli el, továbbá a tanárok kiválasztását, a líceum megnyitását, épületének fölépítését, a líceumnak és gimnáziumnak 1795-ben történt egyesítését, a Szily János püspök és a szabad felfogással vádolt Zarka János s a később országos hírnévre szert tett Kultsár István tanár között lezajlott viszálykodásokat, a hitszónoki állás megszervezését, a francia háborúk által okozott zavarokat, a 12 éven át közös igazgató vezetése alatt álló két iskolának, a líceumnak és gimnáziumnak újra szétválasztását 1808-ban, — vagyis 15 év eseményeit.

A dolgozatnak nagyobbik s neveléstörténeti szempontból értékesebb része az iskola belső életéről szól, főleg a líceum tanulmányi rendszeréről. Témái az első és második Ratio Educationis intézkedései a líceumi iskolatípusra vonatkozólag, az egyetemre képesítés, a tantárgyak és a tanterv, a vitatkozások szerepe, az iskolaév és a szünet kérdése. Majd a líceum előljáróit és tanárait ismerteti személyenkint, sok új adattal és részlettel számos emberről, köztük néhány országos hírnevű férfiúról, mint például Kreszneric Ferenc tanárról, az etimológus-szótáríróról és Paintner Mihály főigaz-

gatóról. Külön fejezet szól a tanulókkal kapcsolatban a tanulmányi ügyekről, a vallás-erkölcsi életről, a fegyelmi állapotról. A tárgyalt 15 évnek különféle érdekes szempontokból összeállított kimutatásai, a tanulók teljes névsora és a dolgozat forrásainak bő lajstroma egészítik ki a füzetet.

Gazdag anyaga, pontossága, szempontjainak sokoldalúsága neveléstörténetünk értékes részlettanulmányává teszik e dolgozatot. Sok ilyen kis monográfiára van még szükség, hogy iskolázásunk történetének összefoglalása valamikor majd tökéletes szintézisben megírható legyen. *gyá.*

Theodor Haralambides: Die Schulpolitik Griechenlands. Studie zur Kulturgeschichte Neugriechenlands von 1821—1935. Berlin, 1935. Junker und Dünnhaupt Verlag. 207 lap.

Ez a munka Új-Görögország iskolapolitikai törekvéseinek vizsgálatát tűzte ki céljául: kideríteni igyekszik azokat a kapcsolatokat, amelyek a nevelésügy, az állam és a többi művelődési területek (vallás, tudomány, közgazdaság, társadalmi élet stb.) között fennállnak, minthogy — úgymond — az igazi nevelés nem pusztán az iskolaépületekben folyik, hanem a népközösség egész életének befolyása alatt áll. A totalitás ez alapelvének szememltartása mellett a szerző a nemzeti szempontot emberi határok között a pártok feletti állásponttal igyekszik összeegyeztetni. Nagy tudományos és széleskörű szakirodalmi felkészültséggel lát munkájához, amely rendszeresen és jól áttekinthető tagolásban a következő menetet követi. Az első, rövidebb részben általánosságban vizsgálja az iskolapolitikát, amelyet a szellem és kultúra többi tényezői között központi hely illet meg; megállapítja alapkövetelményeit és a kultúrpolitikusra háruló feladatokat; foglalkozik a nevelésügy autonómiájának kérdésével. A következő főrészben Új-Görögország sajátos iskolapolitikai problémáit tárgyalja: művelődéstörténeti visszapillantás az országnak szellemi és társadalmi örökségére a XIX. század elején, iskolapolitika e század folyamán, az 1889., 1928. és 1929. évi iskolareformok ismertetése, az utóbbiak bírálata kapcsolatban az azóta bekövetkezett fejleményekkel és felmerült kívánságokkal, végül a szerző maga terjeszt elő részletesen kifejtett és megokolt reformtervezetet.

Az immár sürgős újításokat a következőkben sorolja fel: 1. Az igazi népiskola fokozatos fel- és kiépítése, hogy az ifjúságnak az a kilenctizedrésze, amely csak népiskolát látogat, kellő nevelésben és művelődésben részesülhessen. 2. Intézményes, egyetemes hivatásbeli tájékoztatás és tanácsadás a népiskolában és a gyakorlati hivatásbeli iskoláknak terjesztése, népszerűsítése. 3. Gondos kiszemelése a magasabb elméleti és tudományos kiképzésre alkalmas tanulóknak és a középiskoláknak fokozatos átalakítása az ország szükségleteinek megfelelően. 4. A nemzet életére elsőrendű fontosságú a nőknek szellemi, testi és hivatásbeli iskolázása. 5. A nyelvkérdés megoldása nemzeti értelemben szintén sürgős. 6. A tanítókon kívül a papság, az egészségügyi hatóságok és általában a tisztviselők kiképzésére a legnagyobb gond fordítandó. 7. Az egész (általános és hivatásbeli) iskolaügy egységes szervezése és veze-

tése. Mindent összefoglalva: a mai Görögországnak nagy szüksége van testi kiművelésre, belső nevelésre és a közéletnek modern szervezésére. Három főprobléma vár tehát megoldásra: az ország anyagi jóléte, a nép szellemi színtájának emelése, a nemzet egységének biztosítása új nemzeti és művelődési eszmények kitűzésével.

Már ebből is kiderül, hogy a szerző elégedetlen a görög közoktatásügynek mai állapotával, amelyért a gazdasági viszonyok mellett a háborúkat és a belpolitikai viszályokat teszi felelőssé: „Legbensőbb meggyőződésünk, hogy Görögországnak, ahol régóta olyan káros pártpolitikát űztek, új emberanyagra van szüksége, amelynek csak az lehet a hivatása, hogy pártokon felülállva ítélkezzék és cselekedjék... A kártevő politikai szenvedélyeinktől való felszabadulás fogja csak útját egyengetni az új nemzeti eszménynek" (14., 163. l.). Ám azért el kell ismerni, hogy Görögországban máris egynémely értékes modern alkotással találkozunk. Ilyen például az athéni egyetemmel kapcsolatos tudományos pedagógiai kutatóintézet és kísérleti mintaiskola, amely a középiskolai tanárok és a kiválóbb népiskolai tanítók számára is hozzáférhető (117., 154. l.). A „legfelsőbb művelődési tanács"-ra kettős feladat hárul: egyrészt biztosítania kell az egységes irányt az egész oktatásügy számára, amelynek egyes útjai ma még különféle minisztériumok alá tartoznak; másrészt ez utóbbiak képviselőinek, egyetemi tanároknak, a kereskedelem, ipar stb. kiküldötteinek bevonásával a kultuszminisztérium kebelében gondoskodik a reformok előkészítéséről és végrehajtásáról (114. l.).

A szerzőnek részletekre kiterjedő reformtervezetei behatóbb méltatást érdemelnek; áttekinthetően szemlélteti pedagógiai elgondolását, amely szemmeltartja a legújabb mozgalmakat és intézményeket s főleg német mintákra támaszkodik (érveléseit sűrűn támogatja Sprangernek számos művéből vett idézetekkel). Idevágó fejtegetéseiből álljon itt néhány tanulságos elvi részlet, amely honi törekvéseinkkel is párhuzamba vonható. A hatosztályú népiskolát ki kell bővíteni egy hetedik, „általános gyakorlati" évvel, amelyhez idővel egy nyolcadik osztály is járulhatna; a hatodik osztály után lehetővé kell tenni a középiskolába való átlépést. A hetedik osztályt végzettek számára háromévfolyamos polgári iskolákra van szükség. Nagy társadalmi és nemzeti feladat vár a hivatásbeli tanácsadó és a vidéki népfelvilágosító központokra. A tanítóképzők helyére 1934-ben porosz mintára szervezett pedagógiai akadémiák haladó értelemben fontos fordulópontot jelentenek. A tanügyi közigazgatás dolgában a Kerschensteiner-ajánlotta viszonylagos önkormányzatnak híve, amely rugalmasságánál fogva legjobban megfelel a görög nép nemzeti-demokratikus jellemének: „Decentralizáció az iskolaügyben jól összefér a fontos központi szervek fenntartásával a közoktatásügyi minisztériumban, amelynek főfeladata mindig az legyen, hogy megállapítsa az ország iskolapolitikájának irányelveit, s az ügyek intézésében, végrehajtásában mintául szolgáljon a többi minisztériumok számára." A továbbiakban egy tudományos-pedagógiai mintakönyvtár felállítását javasolja a minisztériumban (182. l. f.). Ezzel kapcsolatban álljon itt egy még 1929-ben megpendített, de anyagi okok miatt egyelőre függőben

maradt eredeti és értékes vállalkozás. E szerint az újgörögségnek a régi görög és a modern külföldi kultúrával való kapcsolata érdekében évenként újgörög nyelvre lefordítandó lenne a régi klasszikusoknak és a mai tudományos irodalomnak öt remekműve. Újabban az athéni tudományos akadémia igyekszik ezt a hézagpótló javaslatot felkarolni.

Az egész munkán végigvonul a hazája jövőjéért aggódó, boldogságáért küzdő gond és gondoskodás, amely helyes meglátásával minden üdvös iskolapolitikát szorosan a kultúrpolitikához kapcsol, ennek az összkultúrának és főleg tengelyének: a nevelés- és oktatásügynek fellendítésében látja a helyzet kulcsát. Világosan felismeri és hangsúlyozza a vallásos elemnek fontosságát a kultúrában s a nép életében, és Görögország belső felépítésének sürgős feltételeként a mély együvétartozás érzését jelöli meg. Szóval mindig a totalitást tartja szem előtt: figyelme kiterjed a szellemi s anyagi élet minden tényezőjére, megnyilvánulására, mert ezeknek szálai mintegy szintetikusan az összkultúrában futnak össze. Ha ehhez hozzávesszük a munkában felhalmozott anyagot és rendszeresen feldolgozott adatokat — az irodalom két helyen 288+20, nagyobbára görög művet sorol fel, amelyek egyúttal eleven és virágzó görög tanügyi irodalomról tanúskodnak —, méltán tekintjük Haralambides munkáját minden vonatkozásban alapvető és megbízható forrásnak. *kf.*

The Modern Schools Handbook. Kiadta: *Trevor Blewitt.* London, 1934. Victor Gollancz Ltd.

Nagy vonzóerővel hatott rám a könyv előszavának az az ígérete, hogy a fenti gyűjteményes munka az angol új iskoláknak minden jellegzetes típusából ad bemutatót. Mégis nehezen határoztam el magamat arra, hogy ezt a könyvet elolvassam. Önkénytelenül bizalmatlanná tett az, hogy az egyes cikkeket maguk az iskolafenntartók írták s hogy a könyv a szülőknek szól. Hisz ez — bár a legjobb értelemben — mégis határozottan reklámcélokat jelez. Kétségtelen, hogy ez a körülmény némileg befolyásolta az ismertetéseket, mégis tagadhatatlanul értékes olvasmány ez a gyűjteményes kiadás, mégpedig nemcsak azért, mert a kiadók eleve minden tőlük telhető módon elejét vették annak, hogy egyes iskolafenntartók az előnyök egyoldalú kiemelésével homályosítsák el tisztánlátásunkat.

Mindenekelőtt csodálkozva látjuk, hogy Angliában mily sok és sokféle magánintézet vallja magát büszkén „új iskolá"-nak. Minket meglep a szereplők száma, s íme, ugyanakkor a kiadó bocsánatot kér mindazoktól, akiket helyszűke miatt nem tudtak e könyvben szóhoz juttatni. Meglep az a feltétel nélküli szabadság is, mellyel sokan a mai rendszer normájától eltérő világfelfogásukat és pedagógiai meggyőződésüket vallják és meg is valósítják. Az iskoláknak elég nagy részében nem folyik felekezeti vallásoktatás, *A. S. Neill* pedig, a „Summerhill School" igazgatója, azt a meggyőződését érvényesíti, hogy „a gyerekeknek egy bizonyos korban szükségük van arra, hogy gorombáskodjanak". Nemcsak az a feltűnő, hogy a hatóságok mennyire tisz-

telik a magániskolák teljes szabadságát, hanem meglepő az is, hogy a szülők átértik, s ha elfogadják, támogatják is a vezetők célzatait.

Természetesen vannak a bemutatott intézetek között többé-kevésbbé maradiak is, amelyeknek haladó volta főleg abban rejlik, hogy a gyermek egyéniségére nagyobb tekintettel vannak, hogy tanulóiknak teljesebb életlehetőségeket nyujtanak, vagy pedig hogy bizonyos, meghatározott irányban eltérnek a nyilvános iskolák jellegétől. Ez persze nem jelenti azt, hogy az angol nyilvános iskolák közt nem találnánk igen haladókat.

A bemutatott iskolák 2—19 éves tanulókkal foglalkoznak. Koedukációs vagy leány- és fiúiskolák, bennlakó vagy bejáró, elemi és középiskolák, továbbá óvodák. A haladást általában kevésbbé a tanítási módszerek terén látjuk (a szülő-közönséget ez kevésbbé érdekli), mint inkább a nevelésben, a társas érzék fejlesztésében, a testkultúrában, a művészi érzék fejlesztésében, a szép, kulturált életmódban. Ezek az új iskolák a sokszázéves multú híres angol intézetek friss, bátor hajtásai. Ez a felfelé ívelő mult és a még ma is páratlanul nagy nemzeti gazdagság tette lehetővé, hogy a magánintézetek ennyire felvirágozzanak. De mindez nem lenne elegendő, ha nem járulna hozzá az angol ember szerencsés alaptermészete, vagy talán épp nevelésből eredő jellege, amely mindig kész arra, hogy meg is valósítsa azt, amit jónak lát.

Ez a könyv is bizonyítéka annak, hogy Angliának aránylag igen kevés a lélektani kiadványa és igen kevés az elméleti pedagógiai irodalma, de annál több az értékes, élő kísérlete, a becsületesen megvalósított és közelebbi megismerésre érdemes nevelői munkája. *Nemesné Müller Márta.*

Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement 1935. Genève, 1935. Bureau International d'Éducation. 446 lap. A Bureau kiadványainak 43. száma. Ára 12 frank.

Ez az évkönyv ezúttal harmadik ízben jelenik meg és 47 ország közoktatásügyi minisztériuma részéről rendelkezésre bocsátott adatok alapján egységes elvek szerint való feldolgozásban magábanfoglalja az 1933—34. évnek mozgalmait, eseményeit, állapotát a nevelés és közoktatás terén. A bevezetés (7—25. l.) a miniszteri jelentésekből (28—401. l) levonható tanulságokat a következő beosztásban és címszavak szerint tárja elénk. Általános megjegyzések: iskola és élet, reformkorszak, a pedagógiai tények korrelációja. Közigazgatás és iskolapolitika: törekvés összpontosításra, az iskola az állam szolgálatában, közgazdasági válság és oktatásügyi költségvetések. Népoktatás: az iskolázás meghosszabbítása, a tanulók létszámának emelkedése, új népiskolák felállítása, iskolaépületek, reformok. Középoktatás: megoldandó problémák, tanulók tódulása, a felvétel feltételei, a középfokú iskolák koordinációja, tantervi és módszerbeli reformok. Szakoktatás: rendszeresebb szervezés, a szakoktatás társadalmi színtája. Főiskolák: védekezés és túltermelés ellen, továbbfejlesztés, egyetemi reformok, a magasabb művelődésnek hozzáférhetővé tétele. Testnevelés: ennek felvirágzása (a 21. l. külön megemlíti, hogy Magyarországon

a mindennapi testgyakorlatokról gondoskodnak). Mezőgazdasági iskolák: kifejlesztésük állandóan foglalkoztatja a tanügyi hatóságokat. Tanerők kiképzése: világszerte mélyítésére, tökéletesítésére törekednek.

Ami a szorosabb értelemben vett anyagot illeti, azt országonként nagyjában azonos szempontok szerint közlik. Ezt Magyarországra nézve (209—215. l.) a következőkben szemléltetjük: statisztikai adatok (terület, lakosság, a minisztérium vezetője és osztályfőnökei név szerint, a közoktatásügyi költségvetés összege és részletezése iskolafajok szerint, ugyanígy a tanerők kezdő- és végzőfizetése és mindkét nembeli tanintézet tanulóinak és tanerőinek táblázatos kimutatása). Ezt követi az egész magyar közoktatásügy 1933—34. évi állapotáról szóló és Baranyai Zoltán követségi tanácsos által a III. nemzetközi oktatásügyi értekezlet elé terjesztett összefoglaló jelentés, amely tárgyi szempontok sorrendjében híven számol be a jelentősebb eseményekről: 78 nyolcosztályú népiskola, 27 pedagógiai szeminárium, új egységes középiskola (gimnázium) és tantervek, kísérlet 40—45 perces tanórákkal, szelekció (érettségi), a közgazdasági egyetem és a tanügyi közigazgatás újjászervezésével kapcsolatban a népiskolai tanfelügyeletnek mélyítése. „*Les méthodes actives*" címmel a következőket olvassuk: „A cselekvő, munkáltató tanításnak megvalósítása nemcsak a középiskolákban folytatódik, hanem a felsőbb népiskolákban, a tanítóképzőkben és a kereskedelmi iskolákban is. Ez a pedagógiai elv — amelynek alapjait Magyarországon egy kitűnő pedagógus, Salamon Ferenc már 1875-ben megvetette — a magyar pedagógusok körében buzgó és hű hívőkkel rendelkezik."

Mintegy függelékül következnek: a Bureau évi jelentése Piaget igazgató tollából, az intézmény szervezete személyi adatokkal és a nemzetközi értekezleten elfogadott határozati javaslatok: *a)* az iskolakötelezettség meghosszabbítása, *b)* a középiskolákba való felvétel és *c)* az oktatásügyi kiadások csökkentése dolgában.

A nyomdailag mintaszerűen kiállított Évkönyv megbízható forrásmunkának fog bizonyulni mindazok számára, akik pedagógiai vagy kultúrpolitikai téren buzgólkodnak. *kf.*

Prof. Dr. Heinrich Hanselmann: „...aber er geht nicht gern zur Schule." Lernmüde Kinder. Zürich, 1936. Schweizer. Spiegel-Verlag. (8-r., 160 l.) Ára 3 svájci frank.

A zürichi egyetem gyógypedagógiai tanszékének neves tanára termékeny és igen olvasott szakíró. Hatalmas művét, az *Einführung in die Heilpädagogik* címűt, 1931 óta 2. kiadásában adta ki, amelyet alapvető munkának tekintenek és széltében olvasnak a szakemberek. De nemcsak a szakembereknek írt Hanselmann értékes tudományos könyveket, hanem a nagyközönségnek: szülőknek és pedagógusoknak is. A fentemlített munkájában is ilyen általános érdeklődésre számot tartó kérdést fejteget. Azokkal a gyermekekkel foglalkozik itt, akiknek nevelése különösebb nehézséget nem okoz,

de akik mégis állandóan sok gondot adnak a szülőknek azért, mert nem akarnak iskolába járni. Bár értelmi elmaradásban nem szenvednek, az iskolával szemben mégis valami ellenszenvet tanúsítanak. Mi lehet, vagy jobban mondva: mik lehetnek az iskolával szemben megnyilvánuló ilyen kifáradásnak az okai? Mit lehet tenni ennek a megakadályozására? Ezeket a jelenségeket boncolgatja Hanselmann nagy alapossággal, megértéssel s az idevágó tapasztalati tények egész seregének felsorakoztatásával. Könyvéből a szülők és a tanítók értékes útmutatást nyerhetnek az iskolát megúnt gyermekek rendbehozására. Érdekes a kiváló szerzőnek az a munkássága, amellyel a normális pedagógia és a gyógypedagógia határterületeire nyúló kérdéseket igyekszik megfejteni. A magyar szakirodalomban is ismertetett művei közül kiemeljük a *Jakobli*-t, melyben az elkényeztetett gyermekekkel foglalkozik, továbbá a *Geschlechtliche Erziehung des Kindes* címűt, amelyben főleg a serdülés korába érő gyermekek és ifjak problémáit fejtegeti.

Nekünk, magyaroknak, *Náray-Szabó Sándor* kultuszállamtitkár jut eszünkbe ezeknek a könyveknek olvasása közben, aki 35 esztendővel ezelőtt indította meg a *Gyógypedagógiai Könyvtár* című könyvsorozatot, amelyben közérdekű tudnivalók formájában hat füzet jelent meg, s amelynek utolsó kötete *A gyermekek gyakorlatilag fontosabb rendellenességei*-t tárgyalja *Décsi Károly* idegorvos tollából.

Nagy kár, hogy ezek a közérdekű tudnivalók nálunk akkor megakadtak. Hogy szükség van ilyenekre, bizonyítja az is, hogy Hanselmann műveit a szülők és a pedagógusok egész Európában nagy érdeklődéssel olvassák, és hogy a címben említett könyve eddig 30 ezer példányban fogyott el.

Eltes Mátyás.

ORSZ. KÖZ. KÖNYVTÁR

IVe Conférence Internationale de l'Instruction Publique, Genève, 1935. Procès-verbaux et résolutions. Genève, 1935. 150 lap. A Bureau kiadványainak 45. száma.

A tavaly júliusban Genfben megtartott nemzetközi oktatásügyi kongresszusról a Bureau már eddig három kötetben számolt be, amelyeket folyóiratunknak 1935-i évfolyamában ismertettünk. A mostani kötet mintegy összefoglalás- és kiegészítésként közli a 10 ülésről felvett jegyzőkönyveket a felszólalások tömör jelzésével, a napirend három főtárgyáról a kongresszus elé terjesztett bevezető szakjelentéseket, az amazokra vonatkozó határozatokat és a Bureau működését 1934—35-ben, igazgatójának, Piaget Jánosnak tollából, végül országonként a résztvevő képviselők névsorát (Magyarországot l. a 17. és az 54. l.). A tárgyi szempontok szerint csoportosított határozatok (helyesebben: ajánlások) közül, amelyek megkönnyítik a szakférfiak tájékoztatását, külön kiemeljük a nép- és középiskolai tanerőknek folytonos továbbképzésére és a közoktatásügyi tanácsok szervezetére vonatkozókat (97., 108., 119—22. l.). Rendkívül tanulságos és felette örvendetes magának a Bureau-nak minden részletre kiterjedő jelentése, amely ennek az időszerű és életrevaló intézménynek sikerekben gazdag működéséről és állandó térhódításáról számol be és a következő általános figyel-

met érdemlő megállapításokkal végződik: „Az oktatásügy világszerte évről évre átalakul. Az események nyomása alatt nem csupán az iskolai intézmények adminisztratív alkata módosul és alkalmazkodik szüntelen, hanem reformálják a tanterveket és módszereket is. Annyira, mint ebben az esztendőben, még sohasem éreztük az emberi dolgoknak változandóságát és annak a lehetetlenségét, hogy a fejlődésnek menetét egyszersmindenkorra statikai keretek közé szorítsuk. Évkönyvünk és a minisztériumok jelentései, amelyeket összehasonlítani megkíséreltünk, a tanerők képzésére vagy az iskolák szervezetére vonatkozó kérdőíveinkre beérkezett válaszok, az összehasonlító módszertanra vonatkozó munkáink: szóval valamennyi kiadványunk ugyanerre a megállapításra vezetett. Mi tehát jobban meg vagyunk győződve, mint valaha, egy olyan nemzetközi tájékoztató és kutató intézmény hasznos voltáról, amely egyetemes áttekintések megállapításával, a jelen pedagógiai mozgalmak időszaki táblázatainak megszerkesztésével foglalkozhatik és ezzel lehetővé teszi mindenki számára a többiek tapasztalatainak értékesítését. Mi mindig hittünk *Bureau*-nk szükséges voltában, de mióta valóságban munkálkodik, látjuk és tudjuk, hogy milyen kézzelfogható és mindennapi szükségletnek felel meg.“ Ezt a hivatásbeli bizonyítványt fenntartás nélkül aláírhatja mindenki, aki a genfi pedagógiai intézmények eddigi, sikerekben gazdag tevékenységét elfogulatlanul szemléli és mérlegeli. *kf.*

Prof. Dr. Fritz Giese: Psychologisches Wörterbuch. 3. Aufl., mit 53 Figuren im Text. C. Marhold Verlagsbuchhandlung, Halle a. S. (Kis 8-r., 208 l.) Ára 6·40 M.

A gyermek fejlődő lelkében, egyéniségében, akarásaiban, tetteiben, érzelmeiben sokszor találkozunk nehezen érthető megnyilvánulásokkal, sajátos tünetekkel, még az egyébként normális gyermeknél is. Régente mindezeknek a jelenségeknek fokozatos fegyelmi büntetésekkel akarták elejét venni, de ma már a lélektanban keressük a tünetek magyarázatát és megoldását. Legtöbbször meg is találjuk. Ezért a pedagógusnak, ha lelkiismeretes munkát akar végezni, sokszor — mondhatnám azt is, hogy naponta — kapcsolatot kell keresnie a lélektannal, különösen pedig a gyermeklélektannal, hogy a gyermekeknek esetleg eléje táruló sajátos lelki megnyilvánulásait, eltévelyedéseit megértse. Ilyen esetekkel a szépirodalomban is találkozunk. Klasszikus példa erre Molnár Ferencnek a *Pál-utcai fiúk* című művében leírt Gittegylet. Terjedelmes lélektani művek azonban nincsenek mindig kéznél, a keresgélés pedig sokáig tart. Ilyenkor érzi az ember az ilyen rövid, világos lélektani szótárnak a hiányát, illetve a meglevőnek nagy hasznát.

A Giese-féle lexikon ezt a munkát megkönnyíti a pedagógusoknak. Nem csoda, hogy aránylag rövid idő alatt a harmadik kiadás jelent meg belőle. De nemcsak pedagógusnak hasznos a szótár, hanem nagy hasznát veszik pszichológusok, orvosok, jogászok, pszichotechnikusok, iparosok, gazdászok, sőt a művelt közönség is, ha olvasás közben valamelyik lélektani fogalomnak a megmagyarázására van szükségük. Az irodalmi utalások lehetővé teszik egy-egy

kérdésnek alaposabb tanulmányozását is. Az életrajzok között részletes ismertetést közöl a mű Ranschburg Pálról és az általa felfedezett homogén gátlás törvényéről.

Hasonló kis szaklexikonra nálunk is szükség lenne, annyival inkább, mert az Enyvvári Jenő-féle már elavult és el is fogyott. *Éltes Mátyás.*

Új magyar könyvek és füzetek.

Kornis Gyula: Pázmány személyisége. Bp. 1935. Franklin-Társulat. (N. 8-r., 68 l.)

Babirák Mihály és **dr. Kokovai Lajos: A székesfővárosi községi polgári iskolák kialakulása és társadalmi jelentősége.** (A Budapest-székesfővárosi IX., Mester-utcai irányító polgári iskola kiadványai. Szerkeszti: *Loschdorfer János.* IV. kötet.) Bp. Évszám nélkül. Ifj Kellner Ernő könyvnyomdai műintézete. (N. 8-r., 112 l. és 2 táblázat.)

Borotvás-Nagy Sándor: Az elaggott érettségi. Különlenyomat a Protestáns Tanügyi Szemle 1936. évi 1. számából.) Debrecen, 1936. Városi Nyomda. (N. 8-r., 8 l.)

Dr. Dékány István: Pedagógiai elvek. Bevezetés a nevelői gondolkodásba. (Pedagógiai Szakkönyvek. Szerkeszti: *Dr. Dékány István.* I. kötet.) Bp. 1936. Kiadja az Orsz. Középiskolai Tanáregyesület. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt. (N. 8-r., 98 l.) Ára 3 pengő.

Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit dr.: Az alkotó munka az Új Iskolában. *Ferrière Adolf* előszavával. (Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Könyvtár. Szerkeszti: *Weszely Ödön dr.* 1. sz.) Bp. 1934. Kiadja a Magyar Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság. (N. 8-r., 180 l.)

Eng Helga dr.: Gyermekrajz. Fordította *Székely Károly* és *Rojkó Antal.* (Különlenyomat a Kisdednevelésnek 1935-i évfolyamából.) Bp. 1935. A Kisdednevelés kiadása. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt. (N. 8-r., 144 l.) Ára 6 pengő 50 fillér.

Evva Gabriella: A magyar nőnevelés két úttörője. Karacs Ferencné és Karacs Teréz nőnevelési nézetei. (Értekezések a M. Kir. Ferenc József-Tudományegyetem Pedagógiai Intézetéből. Új sorozat. 4. szám.) Szeged, 1933. Első Kecskeméti Hírlapkiadó és Nyomda Rt. (N. 8 r., 76 l.)

Dr. Farkas László: Módszeres földrajzi kirándulás a Néprajzi Múzeumba. 1 vázlatrajzzal. (A Tanítás Problémái. Szerkeszti: *Vajthó László.* 9. szám.) Bp. Évszám nélkül. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (K. 8-r., 20 l.) Ára 80 fillér.

Hárs János: Hogyan számolt magyarországi György mester 1499-ben? Különlenyomat a Kereskedelmi Szakoktatásból, 1935/36-i évf. 6. sz. Bp. 1936. Franklin-Társulat. (N. 8-r., 32 l.)

Dr. Katona Lajosné Thuránszky Irén: A magyar tanítónők Mária Dorothea-Egyesületének félszázados története. 1885—1935. Bp. 1935. Kiadja a Mária Dorothea-Egyesület. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r.,88 l.)

Kemény Ferenc: A népjellem a nevelés- és oktatásügyben. (Különlenyomat a Magyar Tanítóképzőnek 1935-i évfolyamából) Bp. 1936. Sárkány-Nyomda Rt. (N. 8-r., 32 l.)

Magyari Piroska: A nagymagyarországi románok iskolaügye. Szeged, 1936. Árpád-Nyomda. (N. 8-r., 138 l.)

Marczell Mihály dr.: A nevelés művészete. (A bontakozó élet, VII.) Bp. 1935. Az Élet kiadása. (K. 8-r., 284 l.)

Mayer Blanka: Magyar nyelvi oktatás a székesfővárosi irányító polgári leányiskolában. (A Budapest-székesfővárosi IX., Mester-utcai irányító polgári iskola kiadványai. Szerkeszti: *Loschdorfer János.* II. kötet.) Bp. 1935. Ifj. Kellner Ernő könyvnyomdai műintézete. (N. 8-r., 196 l.)

Misángyi Ottó: A testnevelés jelentősége a közművelődésben. Bp. 1935. Stephaneum-nyomda rt. (N. 8-r., 104 l.)

Patay Katalin: Kerschensteiner pedagógiai rendszere. Bölcsészetdoktori értekezés. Bp. 1935. Müller és Berger könyvny. (N. 8-r., 84 l.)

Rakitovszky István: Közgazdasági pedagógiai és nemzetnevelési alapelvek. (Különlenyomat a Kereskedelmi Szakoktatásnak 1933—35-i évfolyamából.) Bp. 1936. A Franklin-Társulat nyomdája. (N. 8-r., 86 l.)

Relković, Neda: Bilder aus dem deutschen Schulwesen der sieben niedern Bergstädte des ungarischen Oberlandes im 16. und 17. Jahrhundert. (Sonderabdruck aus der Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 25. Jahrg. Heft 3—4.) Berlin, 1935. Weidmannsche Buchhandlung. (N. 8-r., 143—174. l.)

Rucsinszki Henrietta: A vegytan és ásványtan tanítása a székesfővárosi irányító polgári leányiskolában. (A Budapest-székesfővárosi IX., Mester-utcai irányító polgári iskola kiadványai. Szerkeszti: *Loschdorfer János.* III. kötet.) Bp. 1935. Ifj. Kellner Ernő könyvnyomdai műintézete. (N, 8-r., 174. l.)

Dr. Josef Somogyi: Begabung im Lichte der Eugenik. Forschungen über Biologie, Psychologie und Soziologie der Begabung. Mit 47 Abbildungen und 25 Tabellen. Leipzig und Wien, 1936. Franz Deuticke. Druck von Árpád Buchdruckerei, Szeged. (N. 8-r., 520 l.)

Szent-Iványi Béla: A pietizmus Magyarországon. (Különlenyomat a Századoknak 1935-i évfolyamából.) Bp. 1936. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 92 l.)

Váradi József: Széchenyi és a honismeret. Bp. 1935. Kiadja a Magyar Társaság Falukutató Intézete. Sárkány-Nyomda Rt. (N. 8-r., 12 l.)

Vives J. Lajos válogatott neveléstudományi művei. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta *Péter János.* Kézdivásárhely, 1935. A fordító kiadása. Nyom. a Minerva sajtóján. (N. 8-r., LXIV+426 l.) Ára 250 lej.

VEGYES.

Az osztrák szövetségi iskola salzburgi képzőművészeti kiállítása. 1935 nyarán nyílt meg Salzburgban a gyermekművészeti kiállítás. Három iskola (Bécs, Traiskirchen és Liebenau) növendékeinek munkájából állította össze Stoitzner igazgató, állami képzőművészeti szakfelügyelő, Denglernek, az Austro-American Institute of Education igazgatójának segítségével. A Bundeserziehungsanstalt-nak hat iskoláját 1919-ben katonaiskolákból alakították át tehetséges, szegénysorsú, 10—18 éves fiúk és leányok részére. Az iskola célja az egyén képességeinek lehető legmesszebbmenő kifejlesztése. Kiállították Gruber A., Grutschnig K., Weissgräber K. és Standek Sarolta növendékeinek 1934—35. évi munkáját, mégpedig az átlagos gyermekét éppúgy, mint a legtehetségesebbét.

A kiállítás anyaga rajz, festmény, fa- és linóleummetszet, agyag-, fa- és fémmunka. Az osztrák szövetségi iskola rajzai az Egyesült Államokban néhány évvel ezelőtt tartott nemzetközi rajzversenyen több első díjat nyertek. Ausztriában a modern rajztanítás úttörője Czizek tanár volt. A kiállításon aránylag kevés a természet utáni rajz, sok a fantáziát kívánó, mégpedig szabad tárgyválasztás és megadott téma önálló kiválasztása. Tehát a gyermek egyénisége fejeződik ki minden rajzban, s ez nagyon fontos, mert a gyermek nem azért rajzol, hogy ügyességét mutogassa, hanem azért, mert a rajz a gyermeknek önként való megnyilatkozása és gondolatainak kifejezése. A szabad tárgyválasztás témája rendszerint sport, játék, kép az iskolai életből; az előre meghatározotté történelmi jelenet, mese vagy színdarab illusztrálása, reklám, bélyeg, alkalmi üdvözlőlapok, tapéta tervezése. A rajzok mozgalmasak, élénkek, színesek. Változatosságukhoz hozzájárul a tus és tónusos papír használata. Csak néhány rajzon, inkább az alakok elhelyezésében és a keretezésben érzik a tanár irányítása. Tulajdonképen vitás, kapjon-e a gyermek irányítást, vagy saját tapasztalataiból jöjjön-e rá. Különösen ötletesek a reklámrajzok. Ezek nemcsak azért fontosak, mert sok fantáziát, találékonyságot kívánnak, hanem azért is, mert közelebb hozzák a gyermekhez a mindennapi élet problémáit is és szervesen kapcsolódnak a többi tárgyhoz. Például egyes reklámrajzok célja a háború vagy az alkohol elleni küzdelem terjesztése. Hihetetlen, milyen erővel tudja a gyermek ezeknek pusztító hatását, rombolását kifejezni. Más reklám tárgyát az előre megadott felirat határozza meg. Például: „Fogyasszunk gyümölcsöt", „A háziasszony büszkesége", Egy másik rajz sorsjegy rekláma: „Utazás a boldogságba". Rohanó vonat, a különféle sínek a boldogság különféle országaiba visznek. A reklámrajzolás különösen a 14—18 éves gyermeknek felel meg, mert az szimbolumokat keres és rajza már az absztrakt felé hajló. Művészek a fa- és linóleummetszetek; tárgyuk bibliai jelenet, szentek, gyermekek alakja, épület stb. Legegyszerűbb technikájú a burgonyametszet, ezt már nyolcévesek is készítik. Szebbnél-szebb exlibriseket terveznek. A gyakorlatban felhasználják rajz- és festőtudásukat is. Fényképek mutatják, amint a gyermekek maguk készítik az

egyes tantermek freskóját és színpadjaik díszleteit. Sajnos, a fa-, fém- és agyagmunkáról csak fényképek számolnak be. Fa, kő- és agyagszobraik meglepő erőt árulnak el, önkénytelenül is Rodin és Ambrosi jut az embernek eszébe. A famunka egyszerű bútordarabok, háztartási eszközök készítéséből áll. Agyagból házmodelleket építenek. Valóságos mestermunka a francia ötvösmunkára emlékeztető fémcégér vagy a gótikusan felfogott Szent György-fémplakett.

A kiállítást Salzburgból Londonba, majd Amerikába viszik. Anyaga tájékoztat a gyermek kifejezőképességének, művészi készségének fejlesztéséért folyó munkáról. Nagy irodalom foglalkozik a gyermekművészettel. Nem említek mást, csak Elsen-nek 1928-ban megjelent könyvét (Die Kinderzeichnung), melyben 29, 1905 óta megjelent német, francia, angol és olasz gyermekművészettel foglalkozó munkáról számol be. 1934-ben pedig a Studio adta ki Tomlinson bájos könyvét az egész világban összegyüjtött gyermekrajzokról 143, részben színes képpel. Ez a nagy érdeklődés nemcsak azért fontos, mert fejleszti a gyermek művészi készségét és beleviszi a nevelésbe a művészet iránti szeretetet. A gyermekrajz a gyermekléleknek önként való megnyilatkozása, a gyermeknek egész gondolkozásmódját tükrözi vissza, tehát éppen úgy grafológizálható, mint az írás. Nemcsak azt állapíthatjuk meg a tárgyválasztásból, a vonalvezetésből, az egész rajz technikájából, a felfogásból, hogy valamely rajz milyen korú gyermeké, vagy hogy színezésének fantáziagazdagságából ítélve melyik nemzet gyermeke készítette; nemcsak a primitív népek és a gyermek rajza közti párhuzamot találjuk meg, hanem a gyermek fejlődése és a művelődési korszakok parallelizmusát és a magunk korának lelkületét is, például a gépek túlnyomó rajzolásában a mi elmechanizálódott civilizációnkat véljük meglátni (gondoljunk Marinettire). A gyermek egész lelki irányát, temperamentumát, vágyait találjuk meg a gyermek alkotásaiban. Sőt még azt is meg tudjuk határozni, egészséges vagy beteg lelkű gyermek rajzáról van-e szó. S a gyermek alkotásainak e nagy jelentőségénél, a gyermek kifejező- és közlőképességének felismerésénél sokkal nagyobb fontosságú annak a felismerése, hogy mennyivel boldogabb, egészségesebb a cselekvő gyermek. *Dános Edit.*

A gyermektanulmány, a képesítő vizsgálatok és az individuálpszichológia multjából. Miközben összehasonlítottuk Rónay Jácint *Jellemisme* (1847) című munkáját C. G. Carusnak *Psychologie* című munkájával (II. köt., 2. kiad., 1823), amelyre a magyar szerző több ízben hivatkozik, ez utóbbi művében több olyan érdekes részletre akadtunk, amelyeknek felemlítése neveléstörténeti szempontból érdemes. 1. A gyermektanulmány és karakterológia keretébe tartozik Carusnál a *Charakteristik der Seelenart der Alter* című fejezet (27—91. l.), főleg a gyermek- és ifjúkorra vonatkozó részek (*Kindheit* 41—61, *Jugend* 62—75). Ezeknek visszhangja Rónaynál, aki a *Magzat*-on kezdi (184—86), *Életkorok* (179—221. l.), főleg *Gyermekség* (186—97) és *Ifjúság* (198—208). — 2. A mai képességvizsgálatok területén mozognak Carus

Psychologische Skizzen című kisebb dolgozatainak sorában a következők: *Zunahme und Abnahme der Neigung* (446—48), *Psychologische Grundlage einer Zeichnungslehre* (448—51), de főleg *Psychologische Untersuchung, Erforschung und Beurteilung der Geschicklichkeit jüngerer Menschen* (451—58). Ez utóbbiból a következő figyelemreméltó töredékeket idézzük: Számos tehetséget nem vesznek észre avagy nem ismernek fel, hanem magára hagynak vagy elnyomnak... Ennek oka, hogy az ifjúság nevelői még kevéssé tájékozódnak az eleven, azaz a különleges ember körül, és didaktikánk inkább az elméletre, mint a gyakorlatra vet súlyt, jóllehet a megfordított sorrend lenne követésre méltó (Pythagoras, Sokrates)... Az emberek megjelenésükben jóval különbözőbbek, mint amilyennek látszanak: ezek a különbségek sok képességet, sajátosságot rejtenek magukban... A feladat itt három irányban mozog: *a)* jellemző megkülönböztetés, *b)* nem könnyű, de biztos kutatás, *c)* vizsgálat mint ítélet. Mindez nem közvetlen pedagógiai, hanem gyakorlati lélektani úton érhető el... Az első nehézség a feltételezett képességnek tiszta felismerése körül jelentkezik. A gyermekben kezdetben még nem lehet képességeket felismerni, csak tevékenységeket, amelyek a felfogásra vagy feldolgozásra, alakításra irányulnak. Képességek és hajlamok a kisfiúban, kedvenc hajlamok a serdült fiúban és ifjúban, sajátosságok az ifjúban kezdenek bontakozni... A kutatás módjai és eszközei: *a)* megfigyelés különböző helyzetekben; ilyenkor barátként kell közeledni, hogy a gyermek feltárja szívét; *b)* kísérletek: *próbák* és vizsgák (íme a *tesztek!)*. Ilyenkor megfontolandó, hogy mennyiben lehet az emlékezetbeli anyag mennyiségéből a jelöltnek gyakorlati hasznavehetőségére következtetni. A kezelés lélektani és az alsó s felső pedagógusokat és metodikusokat illeti, akiknek azonban nem szabad semmit sem kikényszeríteni... Nagy súlyt kell vetni az erkölcsi érzelmekre (szemérem, becsületérzés)... Az előadottak alapján a következő kérdésekre lehet felelni: A tanító csupán a jobb főket tartsa e szem előtt, vagy őket figyelje e meg élesebben, esetleg kizárólag csak velük foglalkozzék? Visszariassza-e a tunyát minden tevékenységtől vagy csak a szellemitől (tanulmánytól)? — 3. Az individuálpszichológia elnevezés, amelyet újabban Adler Alfréd a maga tana számára foglalt le, már Carus 1823 ban megjelent e könyve 3. főrészének címeként szerepel (342. l. f.). — Ezek a töredékek újra igazolják a tudomány fejlődésének folytonosságát, de egyúttal gátat vetnek a modern pedagógiai szabadalmak bitorlásának is. *kf.*

A magyar, a német és a latin nyelv régi dícséreti. A véletlen kezünk ügyébe sodort egy alig ismert, egyíves, elnyűtt nyomtatványt, amely tanúbizonyságot tesz róla, hogy a német nyelv ismeretét nálunk már másfél századdal ezelőtt szorgalmazták. Címe: *Magyar Beszéd, mellyet a' f. királlyi igazgató tanátsnak a' német nyelv tanolását ajánlani parancsoló levelének felolvastatása alkalmatosságával tartott. A' törvény tanuló nemes ifjúsághoz tekintetes és tudós Winkler János úr a' kolosvári fő oskoláknak ideig való igazgatója... Kolosváratt 1790-dikbe, aprilisnek 12-én.* A „Levél"-nek ide-

vonatkozó része így hangzik: „Így néktek is Iffiak a' Szomszéd Nemzetek könyveivel meg kell ismerkednetek, nem azért, hogy Ánglustól, Frantziától, Olasztól Magyar szót, hanem ha az Olaszoktól társalkodó kellemetességet; a Frantziáktól országló fortéllyokat, az Ánglusoktól törvényes szokásokban, 's megszokott törvényekben megmásolhatatlan tartandóságot tanulyatok, hanem azért, hogy a' nyelv tsinosításának rövidebb és tökélletesebb ösvényét fel találhassátok, azoknak dítsíretes ízléseket magatokévá tehessétek. Erre nagyobb segítségtek nem lehet, mint a' *Német nyelvben*, mely ezen Századon legnagyobb fényre verekedett, és minden kisimított Európai nyelven szóll, mivel nints oly betsűt érdemlő könyv, mely Németre ne fordíttatott volna. Ez a' nyelv a Hazának égy harmadában úgy is élő. Ez a' tudományok minden Nemén szóll. Fordítsátok azt édes Nemzeti nyelvetek szolgálattyára. Tanullyátok szorgalmatosan: abból betses fordításokat tegyetek: ezekkel gazdagítsátok a' Magyar Könyv Házokat, állítsatok ilyen fordíttásokban fáradozó társaságokat..." Erre aztán „A' Törvény Tanuló Nemes Iffiúságnak nevében felel Pávai Elek. Tekéntetes Úr, ezen Országunk Fő Tanuló hellyének Igazgatója" stb., akinek beszédéből idézzük a következőket: „A' mi a' nyelvet illeti, szomorúan kell meg-vallanunk, hogy a' *Magyar nyelvnek* még tsak az emlékezet is keserves... mivel láttyuk, hogy minden Európai Fényes Nemzetek Anya nyelveken, és a' Hazájokba szökött kút-főkből merítik azon tudományukat, melyeket mi tsak költsönözött erővel érhetünk el... Önként meg-esmérjük azt is, hogy az idegen nyelvek, ú. m.: a' *Deák*, a' mely külömben is eddig is a' mi Országunknak tiszteletével, tsak nem más Nemzetek felett méltán ditsekedhetett; Törvényeink, és Hazánk történetei megértésére a' Német, 's más pallérozott nyelvek is a' tudós fők használhatására igen szükségesek... Távol légyen, hogy az itt is tanulható Deák, és Német nyelvet megvetnők (ámbár azt se tagadhattyuk, hogy az elmult szomszéd esztendők a' Német nyelv kedvelléséből mi közöttünk sokat levontak)... El nem mellőzhettyük mind azon által azon kévánságunkat is ide ragasztani, hogy az Úr, a' ki minket... az idegeny, 's nevezetesen a' Német nyelv tanólására ösztönzött... mútassa már abban és eddig egyebekben bizonyított Hazafiuságát, hogy a' Föbb Oskoláknak született nyelvünken való folytatását a' Felsőbbektől megnyerni igyekezzék." Mondatott és íratott az Úrnak 1790. esztendejében... Közli: *kf.*

A Szegedi Pedagógusok Körének megalakulása. A világháború előtt Szeged inkább csak a gyakorlati pedagógia terén vált országosan ismert iskolavárossá, a kolozsvári egyetemnek és a Polgáriiskolai Tanárképző Főiskolának Szegedre helyezése óta azonban az elméleti pedagógia kérdéseinek vizsgálata és megvitatása is fokozottabb érdeklődést keltett a város pedagógusainak körében. *Imre Sándor, Mester János, Várkonyi Hildebrand* és *Somogyi József* professzorok egyetemi, illetve főiskolai előadásaikon kívül az oktatással foglalkozó szakemberek és a nagyközönség számára is több, általános érdeklődést keltett előadást tartottak. Már évekkel ezelőtt felmerült az a terv is,

hogy valamennyi, Szegeden működő pedagógus egy táborban tömörüljön. Már a multban is érdemes munkásságot fejtett ki a Csongrád-Csanádmegyei Polgáriiskolai Tanárok Köre, valamint a Csongrádmegyei Tanítók Egyesülete. Az utóbbi — különösen *Kiss Károly* tanfelügyelő ösztönző munkássága folytán — évenkint nagysikerű szemináriumszerű összejöveteleket tartott. Jelentős eredmény volt Szeged pedagógiai életében A Cselekvés Iskolája című folyóirat megjelenése, amelyet *Kratofil Dezső*, az állami gyakorló polgári iskola igazgatója szerkeszt. Az 1934—35. tanévben *Várkonyi Hildebrand* egyetemi tanár szellemi irányítása, valamint *Firbás Oszkár* állami reáliskolai igazgató, *Kratofil Dezső* és *Burghardt Lajos* városi elemi iskolai igazgató mint ideiglenesen kijelölt elnökség vezetésével Szegednek minden rendű és rangú pedagógusai 3—4 hetenkint felolvasó és vitaüléseken gyűltek össze. A tömörült pedagógusok eleinte szabad munkaközösségben működtek, tagságra senkit sem kényszerítettek. Az első összejövetelen (1934 december 10.) elhatározták a jelenlevők, hogy pedagógiai tárgyú felolvasásokat rendeznek. Az előadássorozat keretében *Somogyi József* főiskolai tanár *Tehetség és eugenika* című művét ismertette (1935 január 9.), *Musulin Mária* állami leánylíceumi tanárnő *A faji pszichológia szerepe a pedagógiában* címen olvasott föl, vetített képek közbeiktatásával (február 6.), *Virányi Elemér* állami reáliskolai tanár *A közoktatásügy szervezete Finn- és Észtországban* címen adott elő február 20.), *Tettamanti Béla* magántanár *A tanulmányi eredmények vizsgálata a középiskolákban* címen olvasott föl (március 13.), majd *Kendoff Károly* gyakorló polgáriiskolai szakvezető tanár *Néhány újabb vízrajzi kísérlet és egyéb munkák a homokasztalon* címen értekezett (április 10), *Kratofil Dezső* igazgató *A cselekvő iskola gyakorlati problémái* címen olvasott föl s ugyanakkor *Matzkó Gyula* gyakorló polgáriiskolai szakvezető tanár *Fajsúly és sűrűség* címen bemutató előadást tartott (április 26.). *Vágó Károly*, az Átmeneti Otthon igazgatója *Gyermekvédelem* címen beszélt (május 1.). Igen érdekes volt a május 16-án megtartott vita a cselekvőiskola problémáiról, amikor a különböző pedagógiai nézetek és felfogások hirdetői szálltak síkra színvonalas vitában, szempontjaik és elveik védelmében. Az előadássorozatot *Imre Sándor* előadása fejezte be, aki *Az iskola végzete* címen szólt a megjelent nagyszámú közönség előtt (június 4.). Ugyanakkor *Várkonyi Hildebrand* beszámolt a Szegedi Pedagógusok Körének 1934—35. tanévi működéséről.

Az elért sikereken felbuzdulva, az eddig csak alkalomszerűen összegyűlt pedagógusok elhatározták, hogy alapszabályszerűen működő és jogilag is megkötött formájú egyesületbe tömörülnek. Az előkészítő tárgyalások után 1935 október 20-án másfélszáz szegedi pedagógus — a kisdedóvók képviselőitől egyetemi tanárokig — kimondotta, hogy szükségesnek és kívánatosnak tartja a Szegedi Pedagógusok Köre megalakítását. Az egyesület elnöke egyhangúlag *Várkonyi Hildebrand* egyetemi tanár, ügyvezető alelnöke *Kratofil Dezső* gyakorló polgáriiskolai igazgató, főtitkára *Virányi Elemér* állami reáliskolai tanár lett. A társ- és alelnökök, a tisztviselők és a választmány sorában Szeged pedagógusainak számos tagja foglal helyet. Megválasztásuk azzal

az elvszerű megállapodással történt, hogy lehetőleg minden iskolatípus és egyúttal minden szegedi iskola is képviseletet kapjon a kör vezetőségében. A körnek rendes tagja lehet minden Szegeden működő vagy nyugdíjas tanító és tanár, beleértve az állástalan diplomásokat is. A pártoló tagok közé felvehetők a közép- és polgáriiskolai gyakorló tanárjelöltek. Előadások, vitaülések, bemutató előadások és megbeszélések gazdag programmját dolgozta ki a kör vezetősége, s ebben nagy segítségére vannak a kész vagy készülő értekezésekkel jelentkező köri tagok. Érdekes megemlíteni, hogy a kör tagjai közé eddig már 14 egyetemi és főiskolai tanár is belépett. „Az óvodától az egyetemig" jelszóval megalakult pedagógiai kör működése elé méltán tekinthetünk nagy várakozással. *v—i—r.*

Továbbképző tanfolyam a szegedi tankerület nevelői részére. 1936 január és február havában: Ditrói Gábor: *A gyermek szeme;* Kisparti János: *A nevelés fogalma:* Várkonyi Hildebrand: *A gyermek idegrendszere;* Mészáros Gábor: *A népélelmezés reformja;* Kramár Jenő: *Mit kell tudnia a nevelőnek a gyermek fertőző betegségeiről?* Tomcsik József: *A fertőző betegségek megelőzéséről;* Kisparti János: *A nevelés és a korszellem;* Petrányi Győző: *A gyermek tüdeje;* Szentgyörgyi Albert: *A vitaminok és a gyermek fejlődése:* Waltner Károly: *A gyermek táplálása;* Várkonyi Hildebrand: *A gyermek lelkiélete;* Rejtő Kálmán: *A gyermek bőrbetegségei;* Göllner Lajos: *A gyermek foga;* Treer József: *A gyermek torka és füle.* Csongrád vármegye és Szeged szab. kir. város népiskolai tanítóságának pedagógiai szemináriuma: Kiss Károly: *Elnöki megnyitó;* Kisparti János: *A nevelés és a nemzeti élet; Gyakorlati tanítás és hozzászólások;* Glattfelder Gyula csanádi megyéspüspök *szózata;* Várkonyi Hildebrand: *Az ifjúkor pszichológiája;* Kramár Jenő: *A gyermek szíve;* Kisparti János: *A nevelés és a tudomány, a művészet és a vallás;* Tomcsik József: *A közegészségügyi intézmények.* A tanfolyamot megnyitotta és bezárta: *Kisparti János.*

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1936 január 18-án *Kornis Gyula* elnöklésével tartott felolvasó ülésünkön két előadás hangzott el: 1. *Kelemen Krizosztom: A vallás mint nevelési tényező az iskola életében* (l. az 1—7. lapon). 2. *Loczka Alajos: Középfokú mezőgazdasági oktatásunk.*

1936 február 15-én tartott felolvasó ülésünkön *Huszti József* elnökölt és ketten olvastak fel: 1. *Domokos Lászlóné: Az új nevelés néhány kérdése.* (Székfoglaló.) 2. *Várkonyi Hildebrand: A kiválasztás és értelmességvizsgálat újabb kérdései.*

Felelős szerkesztő: *Nagy J. Béla,* felelős kiadó: *Padányi-Frank Antal.*

23.043. — K. M. Egyetemi Nyomda, Budapest VIII, Múzeum-körút 6. (F.: Thiering Richárd.)

EMLÉKBESZÉD FINÁCZY ERNŐ TISZTELETI ELNÖKRŐL.*

Az emberi kultúra nagy egyéniségekben leggazdagabb korszakaiban sem gyakori látvány az oly férfiú, kinek egyébként nemes erényekkel és magasztos eszmék szolgálatával ékes élete tökéletes szimbolumát jelenti az idők szellemének és saját jeles korszaka egész műveltségének. Az ily férfiú lelke mélyén ott él minden szépség, jóság és igazság, mely kora jobbjainak lényegét alkotta. Nem kell, hogy e ritka férfiú a kor eseményeinek legmagasabb csúcsain járjon, hogy a közélet azon területein működjék és játszódjék le élete, melyek pillanatnyi elhatározások s rögtöni döntő jelentőségű cselekedetek mezejét alkotják. A mindennapi közérdeklődéstől, főleg a politikai mozgalmaktól, a napi izgalmaktól távol élő, csöndes, de mélyen járó gondolatoknak, nagy irányeszméknek pusztán lelki hordozója is lehet az ily személyiség, ki mintegy a korszak jelentőségének jelképe gyanánt szerepel.

Tisztelt Társaság! Az a férfiú, kit alig egy esztendővel ezelőtt hantoltunk el a csöndes sír ölébe, kinek emlékét most Társaságunk minden egyéb tudós közületek között elsőnek óhajtja általam, érdemtelen által megújítani, e ritka férfiak sorába tartozott; azon kevesek közé, kik a XIX. század nagy magyar lángelméinek, Széchenyinek és kortársainak megvalósult eszméitől vezérelve, a mult századnak külföldi, humanisztikus szellemű nagy nevelői gondolkodóitól is megihletve, a XIX. századi magyar humanizmusnak s evvel egy nagyszerű, kulturális szempontból különösen nevezetes korszaknak váltak szimbolikus képviselőivé s így nemzetnevelői jelentőségű személyiségekké.

Fináczy Ernő ez a ritka férfiú, Társaságunknak tudós egyesülésünk első pillanatától kezdve mindvégig dísze és ékessége. alapítónk és vezetőnk a szellem útjain, két évtizeden át ügyvivő, majd tiszteleti elnökünk. Azon pedagógusok közül való, kik — miként ő éppen mélyreható neveléstörténeti studiumai során — valóban megértették Mária Terézia egyik legnagyobb gondolatát, hogy az iskola a legnemesebb értelemben vett *politikum* s e gondolatot a nemzeti törekvések nyelvére fordítva, nemcsak írásaiban fejtegette, hanem tettekkel is szolgálta.

Fináczy Ernő pályája, melynek kezdete az első magyar középiskolai törvény megalkotásával, befejezése pedig az utolsó nagyméretű középiskolai reformmal és a magyar tanügyi közigazgatásnak a Ratio Educationis humanisztikus szellemében

* Felolvasta a szerző a Magyar Paedagogiai Társaságnak 1936 május 16-i közgyűlésén.

való átszervezésével, tehát a középiskolai oktatás ügyének ismét homloktérbe jutásával esik egybe, az előbb említett nagy kultúrpolitikai gondolat magyarázataként, mint a magyar középoktatási törekvések keretébe foglalt harmonikus egész áll előttünk. E szép pálya emlékezete bizonyára gyönge szavam nélkül sem megy feledésbe azoknál, kik a magyar nevelés- és oktatásügy iránt érdeklődést és szeretetet hordoznak lelkükben. S hogy mindamellett az alig egy évvel ezelőtt elhunytnak nemes emlékezetét mégis már most megújítva, áldásos életét és munkásságát ismertetve, nem vártam meg a hosszabb idő történeti távlatából kínálkozó nézőpontot, ebben különösen egy cél vezetett: pályájának rajzával óhajtottam megmutatni, hogy ő, kit életében a magyar tanárok egyik nagyhatású tanáraként tisztelt a pedagógiai közvélemény, pedagógiájának erősen humanisztikus vonásaival, egész tudományos munkásságának tartalmával és szellemével, elhunyta után is, ma, az újabban föllendült középiskolai mozgalmak idején, a tanárok tanáraként él nemzedékek emlékezetében s hogy Fináczy Ernő nemzete szellemi életének történetében *már most* megállapíthatólag maradandó nevet szerzett magának, *mikor a magyar pedagógiai törekvésekbe a történeti érzéket eleven erő gyanánt beoltotta.*

Fináczy Ernő a jók és nemesek szívében élő emléket hagyott maga után, jóságos ősz alakja a vele közelebbről érintkezőkben s köztük tanítványainak, immár régen működő tanároknak sok százaiban évtizedek óta a nemesen gondolkodó tudós pedagógusnak eszményi képét ébresztette fel s a szó legmagasabb értelmében vett kiváló embernek kegyeletes emlékét ez fogja kísérni a mi körünkben s utódainkában is.

Szegezzük le hát Társaságunk évkönyvei s a tisztelő utókor számára nagynevű társunk pályájának fő vonásait.

Fináczy Ernő élete története, fényes tudományos sikerei mellett is, amik őt a budapesti egyetem tudós katedrájára és magas rektori polcára, a Magyar Tudományos Akadémia igazgatói tagsági és osztálytitkári díszes székébe emelték, egyébként rendkívül egyszerű történet volt, aminő a magyar tanáré és tudósé lenni szokott; külső eseményekben nem bővelkedett, de benső tartalomban, munkában, példaadó erőben annál gazdagabb volt.

Fináczy Ernő Budapesten született 1860 május 10-én, hol atyja, a későbbi budapesti kir. pénzügyigazgató, akkor pénzügyi tisztviselő volt. Abban az időszakban élte gyermekéveit, mely az abszolutizmus sötét kora után már némi enyhülést jelentett a szabadságharc fájdalmas elbukásával elnyomott nemzetünk életében s mely a mindinkább erőteljesen újraéledő magyar nemzeti, politikai és szellemi életnek bekövetkező virágkorát sikeresen készítette elő. Fináczy Ernő tanulóévei már nem az abszolutizmus szomorú érzelemvilágában, hanem a kiegyezés utáni szárnyaló magyar élet lélekemelő hangulatában folytak le kis részben Pécsett, javarészt azonban a mindinkább magya-

rosodni kezdő Buda falai között. Az eredetileg olasz származású család németes műveltségű ágából sarjadt ifjú leginkább az ősi budai gimnázium szentélyében kiváló tanároknak s köztük egy lelkesen magyar piarista tanárnak és igazgatónak, Lutter Nándornak hatása alatt szívta magába egyrészt a benne törhetetlenné vált magyar szellemet, másrészt a humanisztikus műveltségnek azt a mély tiszteletét és szeretetét, mely mindenkor, a síron túl postumusan megjelent utolsó irodalmi munkájáig, híven elkísérte s egész tanári személyiségében és teljes világnézetében jellemezte őt. Ez az ősi iskola, melynek áldott szellemére, mint az intézetnek Fináczynál egy egész nyolcéves gimnáziumi nemzedékkel fiatalabb tanítványa, magam is mélységes hálával gondolok, a klasszikus nyelveknek benne mélyrehatóan folytatott tanulmányával elhatározó befolyásúvá lett az ifjú diákra. A klasszika filológia tanulmánya meghódította őt örökre, mert voltaképen soha többé nem engedte ki reá nézve oly vonzó eszmevilágából, még akkor sem, mikor pályájának és tudományos érdeklődésének főiránya másfelé, a pedagógiai tudomány szakszerű művelésének égtája felé hajlott el. A jeles és tehetséges gimnáziumi tanulóból a budapesti tudományegyetem bölcsészeti karának szorgalmas és kitűnő hallgatója lett a klasszika filológiai szakon, majd rövid ideig a latin és görög nyelv gimnáziumi tanára és a filológiai tudományszaknak kiváló és szorgalmas művelője. Az ókori klasszikus nyelvek és irodalmak kultuszából, a klasszika filológiai tudomány szakszerű műveléséből, melynek termését e tudományszak főorgánumának, az Egyetemes Philologiai Közlönynek 1878 és 1899 közti testes köteteiben ma is számon tartják e szaktudománynak munkásai és barátai, azt hozta át magával életének második szakaszába, pedagógiai tárgyú irodalmi munkásságának műhelyébe és gazdag termésébe, ami a filológiának lényege volt, a klasszikus irodalmi források szellemébe való odaadó elmerülést, kutatásaiban mindenkor az eredeti első forrásokhoz való visszatérést, a mindenek fölött való lelkiismeretes pontosságot, a kritikai meglátás tárgyilagosságát és elfogulatlanságát, a tudományos igazságok eszményi magaslaton álló tiszteletét, szóval a filológiai akribiát, s ez mindenkor megóvta őt az emberi tudományban egyébként gyakorta előforduló sajnos tévedésektől.

Azok az esztendők, melyeket elhúnyt tiszteleti elnökünk mint ifjú tanár 1881-től 1885-ig a gimnáziumi katedrán töltött, adtak neki alkalmat a klasszika filológiai tudomány hű és szorgalmas művelése mellett megsokszorosítani magában nemcsak szaktárgyainak, a görög és latin nyelvnek már középiskolai és egyetemi tanulmányai idején kifejlődött vonzalmát a humanizmus első forrásaihoz, hanem kedvet és képességet e szellemnek a reábízott tanulóifjúság lelkébe plántálására is. A mult század utolsó évtizedeiben még nagy súlya és tekintélye volt a humanisztikus gimnáziumnak Magyarországon, mintegy utolsó föllángolása volt ez a neohumanizmusnak a magyar szellemi világ-

ban, a XX. század dekadenciája előtt. Fináczy Ernő rendkívüli odaadással és nagy szeretettel vett részt ebben a lendületben, a fejlődőben levő tudós szakpedagógusnak egész érdeklődésével. Az iskolai munka szeretete, ami az iskolai nevelésnek és tanításnak a lényege, ebben az időben erősödött meg lelkében teljes tudatossággal, hogy azután didaktikai elméletében klasszikus formát öltsön egyetemi tanári működése idején.

A középiskolai tanári éveket, bár elegendő ideig tartottak arra nézve, hogy a szükséges pedagógiai gyakorlatot s annak értékelését meggyökereztessék benne, nagyon gyorsan, alig egy lustrum után, a hivatali éveknek másfél évtizedre terjedő időszaka váltotta föl Fináczy életében. 1885-ben a vallás- és közoktatásügyi minisztérium középiskolai ügyosztályába került mint beosztott tanár, utóbb mint középiskolai igazgató s végre mint miniszteri osztálytanácsos. A felsőbb hatóságok figyelmét bizonyára nemcsak tanári tevékenysége idején kifejtett gyakorlati működésének kiválósága hívta föl reá, hanem az az elméleti érdeklődés is, mely a pedagógia és didaktika kérdései iránt erősen mutatkozott benne. Jeleit tanügyi folyóiratokban közölt ilyen irányú dolgozatai tanusították.

Mikor Fináczy Ernőt meghívták a minisztérium középiskolai ügyosztályába, a tanügyi kormány éppen nagy feladat előtt állott. Végre kellett hajtani, vagyis életteljessé tenni az 1883-i, még eredetileg Eötvös József szelleméből fakadt első magyar középiskolai törvényt. Ez akkoriban egyik legjelentősebb törvényhozási alkotás volt. A nehéz és kényes feladat, melynek megoldását hivatalosan az akkor jeles adminisztrátor hírében álló Klamarik János vezette, a munkatársak részéről is elsőrendű tulajdonságokat követelt, kitartó munkát, erős adminisztratív tehetséget, az erélynek és mérsékletnek legnemesebb vegyületét, mindenek felett azonban a középiskolai életnek alapos gyakorlati ismeretét és szeretetét. Mindezek valóban megvoltak Fináczyban, az akkor még úgyszólván pályája kezdetén álló, jelesen képzett tanárban, az alig 25 éves ifjú emberben s ő e nagyjelentőségű munkában Klamarik Jánosnak igazán jobbkeze és hűséges segítőtársa lett. Annál értékesebb volt ez a munka, melynek érdemét a nemrégiben félszázadossá lett törvény nyomán fölvirágzott magyar középiskola bizonyítja, mert Fináczyban voltak egyéb tulajdonságok is, melyek őt feladatára képesítették. Kitűnő filológiai és pedagógiai képzettsége, alapos kultúrhistóriai műveltsége látókörét szélessé, ítéletét közoktatási kérdésekben is biztossá tette. Lelkében magas eszmények, a közműveltség mennél szebb fölvirágozásának álmai éltek s ő ezekért nemcsak lelkesedett, hanem fáradhatatlanul dolgozott is. Újabb közoktatásunk története azóta meg is állapította, hogy a középiskolai törvény sikeres végrehajtása nyomán alig másfél évtized alatt oly nagy haladás mutatkozott az állami középiskolák korszerű fejlesztésében, hogy az autonóm iskolák is csakhamar ezek szerint igazodtak. Ennek a nagybecsű ered-

ménynek kívívásában Fináczy Ernőnek oroszlánrésze volt, főleg higgadt, nyugodt magatartásával, logikus fegyelmével és konciliáns egyéniségével. Alig is volt abban az időben más valaki a magyar tanügyi kormányzat központi munkásai között, ki jobban ismerte volna úgy a külföldi, mint a magyar középoktatást, a magyar iskolákat egyenként is s aki jobban meg tudta volna érteni és becsülni minden iskola külön-külön egyéniségét. Ebben központi szolgálatán kívül különösen hivatali működésének az a részlete segítette őt, melyet az 1891-ben újjászervezett Országos Közoktatási Tanácsban fejtett ki az iskolák gyakori meglátogatása során.

Így készült lassan-lassan annak a változásnak előjátéka, mely Fináczyt újra visszavezérelte oda, hová őt magasabbrendű elhivatottsága, Istentől kapott adományai: igazi vonzalmai és képességei kezdettől fogva jelölték, a tudomány műveléséhez s a tanári katedrához, csakhogy most már határozott tudományos küldetéssel a budapesti egyetem pedagógiai katedráján, e tudományszaknak Magyarországon való fölvirágoztatására. Az előzményeket egészítik ki külföldi tanulmányutai is a német és francia középiskolák tanulmányozása céljából 1889-ben és 1890-ben, s azok a pedagógiai tárgyú, részben kisebb dolgozatok, részben nagy monográfiák, melyeket a francia, német és angol közoktatásügyi intézményekről s a magyar középoktatás multjáról és jelenéről különféle folyóiratokban és külön kötetnyi művekben is közrebocsátott.

A nagy változás 1901-ben állott be Fináczy életében, ki harmonikus fejlődését nagy munkássága közepette már korábban alapított boldog családi életével még szebbé alkotta. A XX. század első évében, mintegy a fölvirágzott új pedagógiai szellem szimbolumaként, meghívást kapott az élete delén álló férfiú — sok tanulmánnyal, csöndes, de szép tudományos és hivatali sikerekkel maga mögött — arra, hogy új lendületet hozzon a budapesti egyetem pedagógiai katedrájának munkásságába. Bár az első önálló, a filozófia előadásával össze nem kapcsolt pedagógiai tanszék már 1870-ben megalakult a budapesti egyetemen, a maga idejében szorgalmasan dolgozó, de értékében némileg túlbecsült Lubrich Ágostnak nyilvános rendes katedrájával, a nevelésudományi tanszék e korszakának különösebb jelentőséget tulajdonítani mégsem lehet. Ebbe az időbe esik ugyan a magyar neveléstudománynak mind szélesebb körben való elméleti és gyakorlati kifejlődése, a közoktatási szervezet erőteljes, öntudatos föllendülése, az Országos Közoktatási Tanács megalakulása, egyes iskolatípusoknak, köztük főleg a pedagógiai programmiskolának, a tanítóképzőnek s részben az új középiskolának is fölvirágozása, ez utóbbiban a nevelői mozzanatoknak erősebb hangsúlyozása Kármán Mór munkássága révén. Mindez azonban egyelőre nem az egyetemi pedagógiai katedrák, legkevésbbé a budapesti tanszék tudományos működésének folyományaként, hanem inkább csak az általános pedagógiai

érdeklődésnek, a nevelésügy fontossága iránti érzéknek Magyarországon mutatkozó ébredésével kapcsolatban jelentkezett, melynek az önálló pedagógiai katedrák egészen újszerű, egyéb külföldi egyetemek szokásától eltérő fölállítása is voltaképen egyik jelensége volt. Magyarország tudvalevőleg első volt az európai országok között, melyek e tudományszaknak *külön* tanszéket állítottak, először a budapesti és kolozsvári egyetemen, később Debrecenben és Pozsonyban. Nem szakították ugyan el alaptudományától, a filozófiától, — hiszen ez nem is lehetséges —, de önállósították. Az egyetemek legáltalánosabb típusában, mely a német kultúra fejlődésével alakult ki Európában, a legtöbb egyetemen újabb időkig a filozófia és pedagógia egy-egy tanszékben volt egyesítve, még akkor is, ha párhuzamos filozófiai tanszékek állottak fönn az illető egyetemen. A nagy pedagógiai érdeklődés területén a mult század utolsó két évtizedében előállott lendület mégsem az egyetemi katedrákból, hanem az egyetemeken kívüli körökből, főleg a tanító- és tanárképzés műhelyeiből indult ki s kiváló gyakorlati pedagógusok, köztük Kármán Mór, Gyertyánffy István, Molnár Aladár elméleti és irodalmi bekapcsolódásának volt köszönhető. A neveléstudomány egyetemi katedrája igazán központi irányító szerephez csak akkor jutott a magyar pedagógiai életben, mikor Lubrich Ágost halála után 1901-ben, mint akkor már valóban európai színvonalú, kiváló szellemű, általánosan is nagyműveltségű és termékeny szaktudós, Fináczy Ernő foglalta el a budapesti egyetem neveléstudományi katedráját. Ekkor kapott célt és formát a magyar neveléstudomány, és Fináczy ezután bekövetkezett harmincéves egyetemi működésének eredménye a nevelés-elméletnek és neveléstörténetnek, mint a magyar kultúrvilágban is méltó helyet elfoglaló tudományszaknak konkretizálása lett. Mikor a reá váró nagyfontosságú egyetemi katedrának elfoglalásával s egyidejűleg addigi tudományos működésének elismeréséül a Magyar Tudományos Akadémia tagjává való megválasztásával a tudós férfiú pályafutásának zenitjét elérte, a neki termett s egyéniségének, tehetségének, ambíciójának valóban megfelelő tudományos polcon megindult életének és pályájának valódi tartalmát alkotó munkássága: a magyar pedagógiai tudománynak és intézményeinek szervezése. Nagy kedvvel látott hozzá ehhez a feladatához és a Gondviselés áldó keze egy emberöltőre terjedő erőt és akaratot biztosított neki ehhez hatvan szemeszterre terjedő egyetemi tanári működésében. Feladata részleteit ő maga gondosan előkészített előadásainak, a pedagógia egész területére kiterjedő elméleti és történeti kollégiumoknak kidolgozásában, az egyetem pedagógiai tanszéke mellett föltétlenül szükségesnek bizonyuló szeminárium szervezésében, a tanári szuggesztiója alá került tanárjelölt nemzedéknek hivatására való ideális előkészítésében s a pedagógiai tudomány művelésére hivatott succrescentia nevelésében látta. A magyar pedagógiai világnak ebben az egyetemi katedráról,

mint legmagasabb tudományos helyről jövő irányításában munkássága delelőjén két körülmény kitűnően segítette őt. *Egyik* az, hogy egyetemi tanári működése éveiben két évtizeden át egyúttal mint a legfőbb gyakorlati pedagógiai fórumnak, az Országos Közoktatási Tanácsnak ügyvivő alelnöke és munkájának irányítója érvényesíthette tapasztalat és elmélet során kikristályosodott szakvéleményét minden fölmerülő pedagógiai kérdésben. *Másik* az, hogy a mi Társaságunknak nem sokkal előbb, 1892-ben megalakult tűzhelyénél, melynek alapításában és fölszentelésében alakuló ülésünkön tartott előadásával, immár 45 évvel ezelőtt, mint első felolvasónk részt vett, — mily kegyeletes emlék ez reánk nézve! — díszes közéleti helyzetének megfelelően csakhamar vezető szerephez jutott s mintegy tudományszakának a tudományos társadalomban központi őrhelyéről elnöki minőségében hallathatta szavát, majd negyedszázadon keresztül, mindazokról a nevelési és tanítási kérdésekről, melyek a nagyvilágban az idők méhéből egymás után megszülettek, a magyar világ kohójában is forrottak s melyeknek állandó figyelemmel kísérését a legszebb tudományos nobile officiumnak tartotta. A Magyar Paedagogiai Társaságnak nagygyűlései, melyeken Fináczy Ernő magas szárnyalású, klasszikus értékű elnöki megnyitói pedagógiai eszmékről és irányokról, időszerű tanügyi mozgalmakról és intézményekről szólva elhangzottak, kristálytiszta előadásuknak művészi szépségével, gondolataiknak mélységével nagy s általános hatást és lelki gyönyörűséget keltve, 1903-tól kezdve 1924-ig mindenkor ünnepet jelentettek a magyar pedagógiai életben s önmagukban is értékessé tették Társaságunk folyóiratának egy-egy évfolyamát, ahol megjelentek. A belőlük *Világnézet és nevelés* című kötetben (1925) egybeállított tanulmánygyűjtemény klasszikus és kötelező olvasmányává lett a pedagógia kultuszát szolgáló iskolatípusnak, a magyar tanítóképzőnek.

Legnagyobb s legjobban szívéhez nőtt feladatát azonban elhúnyt tudós elnökünk már egyetemi tanszékének elfoglalásakor s azontúl is mindvégig abban látta, hogy — aminek szükségét már Társaságunkban 1903-ban *Pedagógiai irodalmunk némely hiányairól* címmel tartott elnöki székfoglalójában különös nyomatékkal jelezte — megalkossa az egyetemes neveléstörténetnek teljesen tudományos színvonalon álló, a nagy anyagot módszeresen és részletesen földolgozó, kutatásaiban mindenkor az első forráshoz visszatérő, a klasszika filológia művelésének iskolájából magával hozott filológiai akribiával megírt tudományos kézikönyvet. Élete főmunkájának befejezése, legszebb vágyálmának teljesülése már csak súlyos betegségében, neveléstörténete V. kötetének megjelenésével vált valóvá s ez volt az utolsó siker, az utolsó akkord e nagyvonalú élet bús és fájdalmas alkonyán.

Valóban nagy öröm is volt nemcsak neki, az akkor már a kórágyon szenvedőnek, hanem ezernyi tanítványának és hűsé-

ges barátainak, köztük a mi Társaságunk tagjainak is, hogy amit a magyar tudomány számos jelesének, Toldy Ferencnek, Szalay Lászlónak és sok másnak nem engedett meg a sors, hogy életük főművét, egy-egy többkötetes monográfiájukat vagy összefoglaló tudományos kézikönyvüket végleg kidolgozzák és befejezzék, azt a magyar neveléstudomány nagy díszére és javára megadta a Gondviselés a mai pedagógusnemzedék mesterének, Fináczy Ernőnek.

Neveléstörténeti irodalmunk előző, kezdetleges korszakának lezártával, több kiváló speciális monográfia, köztük a Mária Terézia korabeli magyar közoktatásügy történetének megírása után 1901-ben elfoglalván tanszékét, igen kedveltté lett, klasszikus egyetemi előadásainak folyományaként már 1906-ban kiadta neveléstörténeti kézikönyvének I. kötetét, *Az ókori nevelés történetét*, mely 1922-ben második kiadást is ért. Már ebben az első kötetben teljes fényükben fölragyogtak Fináczynak a klasszika filológiai tudomány területén előzőleg kifejlett jelességei: a szinte matematikai pontosság és lelkiismeretesség, az idealizmus filozófiai eszmevilágában s a magyar neohumanizmus szellemében tökéletesen kialakult és megszilárdult világnézet, a mindennemű tanulmányait filozófiai szemlélettel szélesítő tudósnak, az alapos történetírónak és kritikusnak, a fényes tollú íróművésznek elsőrendű kvalitásai, miket rendkívül kellemes olvasmányul szolgáló könyvében művészi előadása mellett az anyag elrendezésének egyszerűségével és világosságával, egyszóval realitásával még közelebb vitt az olvasó lelkéhez. A magyar művelődéstörténeti irodalomban régóta, a neveléstörténeti irodalomban pedig egyáltalában nem jelent meg Fináczy I. kötetét megelőzőleg könyv, mely hazai tudományosságunknak oly kiváló nyereségét és értékét jelentette volna. Mindnyájan, kiket a nevelés ügye és a nevelés multja érdekelt, tudtuk és éreztük annak idején, hogy tudósunk ezzel a könyvével tanulmányainak arra a területére lépett, mely leginkább megfelelt hajlamainak, érdeklődésének, tudós készültségének és iskolázottságának, szóval egész lelki világának s hogy ezzel megkezdte élete főművének kidolgozását. Akik szerettük őt s ma is tiszteljük és szeretjük emlékét, örömmel szemléltük a rákövetkező harmadfél évtizeden át, mint jelentek meg a magyar pedagógiai közvéleményt sok éven át irányító mesternek tollából sorra — neveléstudományi tárgyú essayinek hosszú sorozata mellett — élete főművének további kötetei: 1914-ben *A középkori nevelés története*, 1926-ban másodszor is, 1919-ben *A renaissance-kori nevelés*, 1927-ben *Az újkori nevelés története* s végül, befejezésül 1934-ben hattyúdal gyanánt az V. kötet, *Neveléselméletek a XIX. században*, ezzel a címmel jelezve, hogy ő maga voltaképen töredéknek óhajtja tekinteni a mi ítéletünk szerint befejezett művet. Ha ez a kötet az előzőktől előtérően nem tárgyalja is a nevelésnek tényleges módját és rendjét, a nevelési eljárásokat és intézményeket a XIX. században, hanem — címe is erre utal — csupán a neve-

léselméletek elemzésére szorítkozik, feladatát voltaképen mégis tökéletesen megoldotta, mert ez az értékesebb rész a XIX. századi nevelés- és oktatásügy történetében. E feladat megoldása mellett sokkal inkább másodrendű dolog lett volna a tényleges iskolai szervezetek és intézmények leírása vagy akár történeti ismertetése, minthogy a létrejött s elavult vagy részben el is mult XIX. századi különféle iskolarendszerekben amúgy is talán jobban tükröződnek az elméleti elgondolások, mint annak idején, az előző századok nyersebb állapottal jelentkező intézményeiben a fölmerült szellemi áramlatok.

Életműve befejezésének fájdalmas öröme s a nyomában kelt őszinte elismerés és méltányló kritika tudomásul vétele, mint a lenyugvó nap sugarai egy elragadó szép tájékot, bár szelíd melancholiával, de jótékonyan és szenvedéseire is gyógyító hatással, sugározták be Fináczy Ernő életének végső napjait. S mi megilletődéssel gondolva vissza a súlyos szenvedésekre, melyek utolsó éveit és napjait a mártíromság glóriájával vonják be, mégis megnyugvással állunk e szép és fölemelő életpálya végemléke előtt, érezvén a tudós életművének kiváló értékét és jelentőségét. Örömünkre szolgál, hogy értékeléséhez ő maga adta meg *Neveléstörténet* című, egész kis értekezéssé nőtt alkalmi cikkében a tudományos szempontokat. Fináczy Ernő művéből most már világosan áll előttünk, hogy a neveléstörténet az ő felfogása szerint, melyet mindvégig érvényesíteni törekedett, tárgyánál fogva szellemi tudomány s arra a két kérdésre felel: miképen gondoskodott az emberiség a történeti idők kezdetétől a legújabb időkig az ifjú nemzedék neveléséről, vagyis egyes korok és népek művelődési eszményei hogyan tükröződnek egészen napjainkig a nevelés tényleges rendjében és intézményeiben és hogy miképen alakult és fejlődött a nevelésről való gondolkodás, vagyis a szellemi élet magasabb régióiban élők, főleg a filozófusok, mikor a meglevőnél tökéletesebb nevelést óhajtottak, tudtak-e rendszeres alakot adni új eszméiknek? Fináczy történeti tanulmányainak eredményeként azt vallja, hogy e két feladatot elkülöníteni voltaképen nem lehet. Ha esetleg nem hatnak is a nevelési gondolkodók elméletei azonnal az intézményekre, viszont az elméletek rendesen nem anyagtalan elgondolások, hanem a tényleges intézmények kritikai szemlélete hozta létre őket. Ezt a felfogását kiegészíti még a nevelés- és művelődéstörténet elválaszthatatlanságáról való nézetekkel. A nevelés történetírójának sohasem szabad a nevelést a kor művelődésének egyéb tényezőitől, a politikai, társadalmi, vallási, irodalmi, tudományos, művészeti és gazdasági viszonyoktól s általában egész szellemtörténetétől elszigetelt jelenségnek tekinteni. Azt is vallja még s alkalmazza egész nagy műve menetében, hogy az anyag kiszemelésének módszeresnek kell lennie, mert az adatok sokaságából csak akkor domborodnak ki a körvonalak elmosódásának veszélye nélkül a tárgyilagos tanulságok, ha úgy a tényleges jelenségekben, mint a fölmerülő eszmékből a valóban tipi-

kusokat és jellemzőket ragadja meg a történetíró. Tudományos hitvallásának tételei közé tartozott végül az is, hogy a neveléstörténetnek téves értékítéletek elkerülése végett mindenkor az eredeti forrásokra kell támaszkodnia. Éppen ennek a hitének és meggyőződésének megvalósításában rejlett ereje, ebben tudós önérzetének forrása is, mikor életművének kidolgozása s befejezése közben meg kellett állapítania, hogy az emberiség egész fejlődését felölelő s az ókorra, középkorra, újkorra kiterjedő, a tudományos igényeknek mindenben megfelelő, egyetemes, összefoglaló és egységes neveléstörténet a világirodalomban munkájának megindításáig nem volt és ma sincsen, mert a régebben megjelent ilynemű művek írói vagy másod- és harmadkézből vették anyagukat, vagy nem voltak kellő tekintettel a művelődés egyéb ágaival való kapcsolatokra, esetleg az intézményeknek és eszméknek egymásból való kifejlésére, vagy a részletek áradatában elmerülve, egyetemes szempontok magaslatára nem tudtak fölemelkedni.

Mindezek tudatában bízvást mondhatjuk, hogy Fináczy nagy neveléstörténete, ha hazai nyelvünk elszigeteltsége nem akadályozná, illetőleg, ha idegennyelvű, német vagy francia fordításával segíteni lehetne ez akadály leküzdésében, hivatva lehetne az említett világirodalmi hiányt pótolni.

Mindenképen tanulságos és fölemelő, de egyben fájdalmas érzés Fináczy főműve sorsának alakulásával kapcsolatban elgondolkozni magának mai kegyeletes emlékünnepünk hősének sorsáról is. Amily kedves és harmonikus kép volt látni őt boldog családi élete miliőjében lefolyt tudós pályáján, a sikeres alkotómunka boldogító érzései és kiváló eredményei közepette, oly fájdalmas élmény volt barátainak és tisztelőinek, a Magyar Paedagogiai Társaság hozzá mindig szeretettel ragaszkodó mai elnökségének és tagjainak látni azt, mint hanyatlott el életműve befejeztével maga ez az értékes élet is. 1934 nyarától kezdve, súlyosan gyötrődvén kórágyán a végső szenvedések tisztító tüzében, Fináczy Ernő puritán lelke még fehérebb, ragyogóbb, fényesebb lett s az örökkévalóság 1935 február 26-án a budai Városmajor egyik csöndes házában egy harmonikusan élt, martírként elmúlt kiváló szellemet váltott magához.

*

Fináczy Ernő élete eseményeinek e keretét végigtekintvén s emlékezetét felújítván, úgy érzem, csak egy feladat megoldása vár még reám ez alkalommal, megvilágítani néhány szóval, minő lélek élt ez életesemények kerete mögött, mi jellemezte őt gazdag egyéniségében, pályája folyamán, mint tisztviselőt, mint tanárt, mint tudóst, mint írót és mint embert. Mert ezek azok a komponensek, melyek eredőjeként személyiségét a magyar utókor a nemzet el nem múló emlékű, nagyérdemű jeles fiai, kegyeletes szóval élve: halhatatlanjai között említeni fogja.

Tevékenysége minden területén *egy* volt ő, harmonikus és egységes humanista lélek, azzal a metafizikai sajátsággal, melyet az idomok világában a kongruencia elve képvisel. A hivatalnok erényvilága a tanárban, ez utóbbié a tudósban és íróban, valamennyié a magasabbrendű emberben teljes és tökéletes összhangban egyesült és volt *egy* őbenne.

A hivatali embert, szorosabban véve a vérbeli bürokratát rendesen szűk-látókörűnek, egyoldalúnak ismeri a közvélemény, kinek — sajnos — rendszerint vagy legalább is igen gyakran éppen az a szociális érzéke nincs meg, melynek egyénisége lényegét kellene alkotnia. Mai emlékünnepünk nemes hősében a legmagasztosabb értelemben vett ügy- és emberszeretet élt elég hosszú időre terjedő hivatali pályáján: a közoktatásügyi minisztériumban, a Közoktatási Tanácsban s egyetemi dékáni és rektori adminisztratív föladatai megoldása idején. Hivatásának szeretete lángolt benne, hivatali foglalkozásának föladatait és jelentőségét a modern nemzeti kultúrára nézve mély belátással fogta föl és ez képessé tette őt arra, hogy minden egoizmustól menten, saját egyéni érdekeit habozás nélkül föláldozva, csupán az ügyet szolgálja. Volt hivatali társai jegyezték föl róla, hogy veleszületett és nevelés által kifejlesztett lelkiismeretessége és szinte nemesebb értelemben vett pedánsságig menő pontossága, azonban mentesen minden kicsinyességtől, lehetővé tette neki, hogy a legkisebb ügyeket és a nagy kérdések legapróbb részleteit is egyaránt gondosan kezelje és semmit el ne hanyagoljon, ami a gondjaira bízott ügyhöz hozzátartozott. Mindez jellemének puritánságával és nemességével párosulva példaszerűen korrektté és megbízhatóvá tette hivatalbeli és magánéleti magatartását, minden részrehajlástól mentessé az ő hivatalos javaslatait és intézkedéseit. Mindehhez kiváló szervezőtehetség, nagy munkabírás és kötelességtudás is járult, ami őt az említett munkakörökben valósággal első munkaerővé, az ügyvitel oszlopos tagjává avatta.

Mindezekkel analóg jellemvonások ékesítették Fináczy Ernő személyiségét a katedrán, középiskolai s egyetemi tanár korában is. Mikor ötévi gimnáziumi tanári foglalkozás tapasztalataival lelkében s ez időszakban kifejlett mélységes szeretetével az ifjúság iránt, az egyetemi tanár magas polcára lépett, senki nála jobban nem ismerte a középiskolai tanár hivatását és munkáját. Ez határozta meg egyetemi tanári munkájának irányát. Mindent, amit a mult és jelen általános pedagógiája nyujthat, értékesíteni akart a leendő középiskolai tanár szempontjából. A gyakorlati követelmények gondozása nem vált a tudományos színvonal kárára s a kettőnek összeegyeztetése volt egyetemi előadásainak jellemző vonása. Tanítványai, ma mind régen tanárok már, s nem egy mesterével kongeniális közöttük, róla szólván, most is azt a magukra nézve örökszép mintául szolgáló tanárt látják benne a multból fölragyogni, ki kötelességét hivatásként érezte. Előadásainak külső kereteit az emberi jelleme

alapvonásaiként ismeretes rendszeretet és pontosság állapította meg. Bár éppen ezért előadásait egészen részletesen kidolgozta, mégis az élőszó közvetlen hatásával beszélt, világosan, szabadon, elevenen és fordulatosan. Azok közül a kevesek közül való volt, kik úgy beszélnek, ahogy írnak, s így a tudományok közlésének művészéül volt tekinthető. Minden mondata azt mutatta, hogy lelkiismeretesen készült előadó óráira, ami a jó tanár szuggesztív hatóerejének egyik titka. Érezhető volt fejtegetésein, hogy tárgyán és anyagán teljesen uralkodik s nagy tudományos fölkészültség van szavai mögött. Amint középiskolai tanár korában nem előadó, szavaló, retorikus tanár kívánt lenni, hanem nevelve-oktató, ki a didaktika minden lehető eszközét segítségül hívta tanári munkája teljesítésénél, az egyetemen sem kívánta föladatait csak előadói minőségben megoldani. Amit a XX. század az egyetemi szemináriumok szellemében megteremtett, azt Fináczy is örömmel tette magáévá, közelebb jutott így tanítványai lelkéhez, tudományos érdeklődésükhöz s így óhajott új succrescentiát szerezni a pedagógiának. Tanítványainak százai bizonyára áldóan gondolnak ma is elhúnyt professzoruk személyiségére, kit valóban nem gyűlöltek az Istenek, mikor a tanári katedrára elhívták.

Fináczy Ernő azonban, miként élete eseményeinek vázolása közben képe kialakult előttünk, nemcsak kitűnő tanára és előadója volt disciplinájának, hanem kutatója s a szó valódi értelmében vett tudósa is, tudományszakát a magyar tudományosság körében megalapító, kifejlesztő és előbbre vivő, nagynevű, komoly tudós, ebben a minőségében is jellemének mindazon sajátságaival ékesen, melyek már hivatali és tanári személyiségét egységbe foglalták.

A valódi tudós személyiségek ethosát, amint azt éppen benne jellegzetesen fölismerhetjük, a tárgyilagosság, az egyéni hajlamokon való uralkodás, a tudomány választott körének lángoló szeretete, a tudományos igazság föltétlen szolgálata, lojalitás mások tudományos véleményének szemléletében, módszerességg s ezzel kapcsolatban álló fejlődésképesség alkotják. Voltaképen olyan változatai az emberi lélek erényeinek, melyek Fináczy személyiségéből működése minden területén sugároztak. Életének első szakaszában a klasszika filológia eszmeköre, az antik világ nagyszerűsége s az ebben való tudós elmerülés varázsa tartotta fogva őt, később mindinkább erősebb erdeklődéssel, végül teljesen áthajlott a neveléstudomány tárgyi világába — nem példátlan az ilyen későbbi tárgyi áthajlás a tudomány mezején másoknál sem! — s a pedagógiai erosz megragadván őt, ennek lángjainál ismerte föl igazi hivatását a magyar tudományban. Komolyan a klasszika filológia művelőjének és nem tehetségtelen művelőjének indult, tudományos pályafutásának delelőjét az egyetemen és az Akadémián azonban már a neveléstudomány területén folytatott munkásságával, e tudományszak tulaj-

donképeni megalapozásával érte el. Minő hát az az álláspont, melyet mint szaktudós e téren elfoglalt?

A magyar pedagógiai tudományban Fináczy Ernő eleinte a herbarti realizmusnak határozott képviselője volt. Ez kétségtelen megállapítást nyert a mai tudományos világ előtt s az utókor részére is. Pedagógiai álláspontjának gyökerei az ifjú- és férfikora idején uralkodó jelleggel bíró herbarti eszmeáramlatba nyúlnak; azonban az is megállapítható írásaiból, hogy gondolatvilága, éppen fejlődésképessége folytán, idővel mindig több és több éltető elemet szívott és dolgozott fel újabb irányokból és áramlatokból, úgyhogy lassankint csak az első koncepció emlékei maradtak meg s Fináczy tudományos pedagógiai felfogása — úgy, mint Herbart követőié általában, Zilleré, Stoyé, Waitzé, a magyar Kármáné s főleg Willmanné, — fokozatosan az új, tudományos igényeknek megfelelő tartalommal bővült, illetőleg egészült ki. A pedagógia tudományelméleti és ismerettani jellegéről, a nevelés céljáról és eszközeiről, a nevelés alapproblémáiról, főleg az erkölcsi nevelés magasabbrendű feladatáról kifejlődött és megszilárdult fölfogását, ezeket az általános elvi és szisztematikus szempontokat alkalmazta Fináczy a nevelés multjának kutatásában és föltárásában is, ami — mint láttuk, — tudományos munkásságának főtárgya és valódi gerince volt. Főjellemvonásai e téren az eredeti források módszeres tanulmányozása, az elmult korszakok pedagógiai gondolkodását újrakeltő ereje s a nagyszerű készség, mellyel magyarázza őket. Ezért nem is tekinti sohasem elszigetelten a jelenségeket, hanem tényleges szellemtörténeti módszerrel, összefoglaló áttekintésben látja őket s a kor eszméinek áramlatait sem összefüggéseikből kiszakítva, hanem az egész miliőből, a kor összes életnyilvánulásaiból vezeti le és érteti meg.

Mindezek a jellemvonások méltán szereztek neki súlyt és tekintélyt saját tudományszakában és a magyar tudomány egész világában s magyarázzák a külső sikereket is, melyek a társadalom körében neki osztályrészül jutottak.

Tudós hatásának nagy eredményeit azonban nem kevéssé köszönhette elhúnyt tiszteleti elnökünk annak, amit egy ünnepi alkalommal, másfél évtizeddel ezelőtt, róla szóló írásaim egyikében a magyar irodalmi világ színe előtt már teljes meggyőződéssel vallottam, hogy Fináczy Ernőben a tudóssal méltán versenyez az író s a tudós pálmájához hervadhatatlanul fonódik az írói babér. Róla mint íróról szólni éppoly büszkeség s éppoly hálás föladat, mint értékelni benne a tudóst, megbecsülni a tisztviselőt, tisztelni a tanárt s rajzolni az embert. Az elhúnyt lelkes professzor a szorgalmas írók közé tartozott, kinek a közéletben elfoglalt helyzeténél fogva gyakran kellett ékesszólóan nyilatkoznia szóban és írásban s aki *sua sponte* keletkezett szép és kiváló könyveiben is mindig az előkelő felfogású és szép stílusú író, az íróművész jellemző sajátságait mutatta. Külön tehetsége volt ez Fináczynak s ő bőven élt is vele pályája folya-

mán, úgyhogy az 1878-tól kezdve elhúnytáig terjedő 56 esztendő mindegyike meghozta nála a maga irodalmi termését olyan kisebb-nagyobb munkákban, miknek egyike sem veszítette el értékét ma sem s világos és szép előadásánál fogva mindegyik nemcsak okulással, hanem élvezettel olvasható mai napig is. Különösen művésze volt az essay műfajának, melynek addig főleg csak az irodalmi és történeti tárgykörre terjedő határait kibővítette, midőn a pedagógiai essay műfaját megteremtette. Legjavát e művészi értékű tanulmányainak éppen Társaságunk elnöki székében, ünnepi és közgyűléseinken mutatta be, amit kegyelettel óhajtok megállapítani ez alkalommal. Megláthatjuk ezekből, hogy Fináczy érett alapeszméinek, széleskörű tudásának, gazdag tapasztalatainak, vaslogikájának, nagy fogékonyságának, nemes érzékenységének, kristálytiszta stílusának erősségeivel diadalmasan foglalja el helyét legkiválóbb tudományos íróművészeink, essayíróink körében s írásainak fönnszárnyaló fejtegetései mindig nagy és el nem múló hatást gyakorolnak az olvasóra.

Milyen volt hát végül mint ember az a férfiú, kit mint tisztviselőt, tanárt, tudóst és íróművészt a legjobbak közé tartozónak ismertünk meg?

Szeretném, ha szavam itt csengőbb lenne s erősebb, hogy elhasson minden szívekhez, tanítványaiéhoz, kik hálával, barátaiéhoz, kik szeretettel s összes kortársaiéhoz, kik tisztelettel emlékeznek reá. Hallják meg újra, amit eddig is éreztek és tudtak, hogy Fináczy nemcsak elméletben volt a humanizmus eszmevilágának képviselője. Ember volt ő valóban a szó legszebb, legnemesebb értelmében s éppen emberi erényeinél fogva részesült egész életén át mindenkor, mindenki részéről nagy tiszteletben. Ezt a szép emberi jellemet, ezt a teljesen kifejlett magasabbrendű személyiséget oly erények koszorúja ékesítette, amilyeneket csak legkegyeltebb fiaiknak juttatnak az istenek. Az erkölcsi komolyság és kiegyensúlyozottság, a lelki harmónia és fegyelem, az emberszeretet és életbölcseség, a hűség és megbízhatóság, a jóság és puritán életfölfogás, a lelki derű tisztasága és a bölcs humor oly lelki tulajdonságok, melyek a nagy embert alkotják. S ha ez a tétel áll, akkor kimondom, hogy Fináczy nagy ember és nagy lélek volt, kinek emléke előtt kegyelettel és mély megilletődéssel gyujtom meg ez ünnepélyes alkalommal az emlékezés fáklyáját.

Tisztelt Társaság! Fináczy Ernőben értékes élet után nemes és jó lélek tért vissza atyáihoz. Szép eredményekben gazdag életét, melyet a nagyok szellemében a magyar nevelés és oktatás ügyének szentelt, végigtekinteni ma és mindenkor fölemelő fog maradni a nevelésügy munkásaira nézve. Aki népe jövő nemzedékeinek neveléseért s ezzel nemzete jobb és szebb jövendőjéért egész életén át oly tiszta szívvel s olthatatlan lánggal égett s — Eötvös Józseffel szólván, — „olyan sokaknak világított", méltó, hogy minden időben tisztelet tárgya legyen. Úgy gondo-

lom, ha majd munkatársai és tanítványai is, kik valaha vele együtt éltek e földi téreken, mind követik őt s ezek közül az utolsó is utánaköltözött, nevét és emlékét művelődésünk és irodalmunk története akkor is fönn fogja tartani s munkásságát, mint maradandó becsűt, elismeréssel fogja említeni a messze jövendő is.

GYULAI ÁGOST.

KÖZÉPFOKÚ GAZDASÁGI SZAKOKTATÁSUNK.

Különös és feltűnőnek látszó jelenség, hogy amikor 300 éves egyetemmel büszkélkedünk és sok-sok középiskolánk több évszázados multjára hivatkozhatunk, a gazdasági oktatás terén most tapossuk a gyermekcipőket. Pedig a magyar szellem ösztönszerűen megérezte, hogy a tudomány követelményei mellett a gyakorlati irányú ismeretek számára is iskolai otthont kell teremteni. Ezt fényesen igazolják Tessedik törekvései abban az időben, amikor a gazdasági szakoktatást más országokban még nem ismerték el kultúrszükségletnek. Mégis mi az oka annak, hogy ilyen sokat ígérő kezdet után 120 esztendő küzdelmeinek, viharainak és szomorúságainak kellett elkövetkeznie a nemzet életében, amíg Tessedik nagy gondolata újból testet öltheteti? Talán részük van ebben az öntudatra ébredt magyarság politikai jogaiért folytatott küzdelmeinek, amelyek, sajnos, elterelték a figyelmet Széchenyinek a gazdasági megerősödés érdekében hangoztatott gondolatairól. Talán a korszellemnek is van némi szerepe, amely sokáig alig tudta megérteni, hogy a gazdálkodást az átöröklött ösztönösségen kívül tanulni is lehet. Mindenesetre azonban jelentős körülménynek kell tekintenünk az iparosodás folyamatát, mely a mult században végigszáguldott a művelt nemzeteken és bűvkörébe vonta a kárpáti medence sorsának hivatalos intézőit is. Az ipar és kereskedelem fellendülésébe vetett nemzeti reménységek évtizedeken keresztül elhomályosították az ország agrártörekvéseit és bizonyára ezt a szellemet tükrözteti vissza az az iskolapolitikai paradoxon is, hogy Nagy-Magyarországnak utolsó békeévében 74 kereskedelmi és 50 ipariskolája volt, de egyetlen középfokú gazdasági iskolája sem, mert az Alföldnek egy-egy évvel megfejelt két polgári iskoláját semmiesetre sem tekinthetjük ilyennek. De talán maga az áldott anyaföld is oka annak, hogy nemcsak mi, hanem más országok is aránylag későn ébredtek a gazdasági szakoktatás jelentőségének tudatára. Mindaddig, amíg Ceres istennő bőséges áldásával el tudta látni az európai országok lakosságát, alig-alig érezte meg valaki annak a szükségét, hogy tudományos felkészültséggel, a kísérletezés fegyvereivel bővebb termésre serkentse a rögöt. Csak amikor több lett az ember és a művelődés emelkedése hihetetlen mértékben növelte ezen a téren is a nagy tömegek igényeit, akkor

terelődött a figyelem a gazdasági többtermelés gondolata felé. De mivel éppen ezért a gazdaságtudomány a legfiatalabb tudományágak egyike, az iskolapolitika is csak akkor fordulhatott nagyobb súllyal a gazdasági oktatás felé, amikor a tudományos eredmények a szélesebbkörű terjesztésre már megértek. Talán ez is egyik oka annak, hogy a gazdasági szakoktatás megszületése világszerte kissé későn követte többi testvérét.

Bennünket, magyarokat, Trianon csapása terelt ezen a téren a nagy nemzetek nyomába. Jelentős ipari területeink elvesztésével agrárjellegünk még inkább kidomborodott és ennek következtében nemcsak gazdasági, hanem iskolapolitikánknak is fokozott mértékben kellett a föld felé fordulnia. Ezt a fordulatot érezte meg Társaságunk elnöke, amikor a huszas évek elején a Közoktatási Tanács alelnöki tisztében a felső mezőgazdasági iskola felállításának tervével a közoktatásügyi kormányzatot rávette az iskolarendszerünkben tátongó nagy hiány kitöltésére.

Ennek az új iskolának immár másfél évtizedes multja példátlanul érdekes esete az élet és az iskolapolitika kölcsönös egymásrahatásának.

A felső mezőgazdasági iskola rövid életében a harmadik tantervváltozás előtt áll, és célkitűzésének, belső szervezetének, tanítási módjának kialakulásában, iskolarendszerünk többi tagjához való kapcsolataiban, a mezőgazdálkodás egyéb intézményeihez való viszonyában annyi változáson ment át, mintha más iskolák százados pályáját filmszalagra sűrítve futotta volna meg. Kövessük főbb elvi vonásaiban ezt az alakulást.

A felső mezőgazdasági iskola megszületésekor a felső kereskedelmi és a felső ipariskola mellé sorakozott, mint a középfokú szakoktatás hiányzó harmadik láncszeme. Szervezetét a tervező kultúrpolitikai elgondolása gazdasági tartalommal telített nevelőiskolának szánta és az iskolán keresztül akarta a gazdaosztály gyermekeinek útját a földhöz visszairányítani. Ez a nemes szándékú célkitűzés volt hivatva a gazdálkodó réteg veszedelmes arányokat öltő urbanizálódásának gátat vetni. A középosztálynak megfelelő általános műveltség birtokába akarta ugyanis segíteni a földművelők fiait, anélkül, hogy elvegye kedvüket őseik foglalkozásától. Hogy az iskola ezt a célt még nyomatékosabban szolgálja, a felvételt és a képesítést korlátozták. Így évekig csak az volt felvehető, aki igazolni tudta, hogy családjának birtoka van, amelynek szakszerű kezelése a folyamodóra vár. Az érettségi bizonyítványnak pedig a karpaszomány viselésére való jogosultságon kívül egyéb képesítő ereje nem volt. Ezeket a korlátozásokat azonban csak a legnagyobb erőfeszítéssel lehetett egy ideig fenntartani. Az iskolák tanári karai azzal érveltek ellenük, hogy a felső kereskedelmi iskola sohasem zárta ki padjaiból azokat, akik nem kereskedőcsaládból származtak, és a képesítés kiterjesztésétől a tanulók létszámának emelkedését remélték. Tagadhatatlan ugyanis, hogy az iskola eleinte sehogyan sem bírt benépesedni. Abból, hogy a 25-ös osztálylétszám a legnagyobb ritkasá-

gok közé tartozott, sokan, illetékes tényezők is, azt a következtetést vonták le, hogy az iskola nem tudta megszerezni a gazdaosztály szeretetét és így tulajdonképen célját tévesztette. Az élet azonban fokozatosan letörte a mesterségesen útjába állított akadályokat. Az érettségi bizonyítvány birtokosai előtt egyre-másra nyíltak meg a különböző életpályák. Az akkori közgazdasági kar mezőgazdasági osztálya, majd a közigazgatási (jegyzői) tanfolyam, a vasút és a posta, végül a Testnevelési Főiskola, a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola is felvette bizonyos megkötöttségekkel a felső mezőgazdasági iskola végzett növendékeit. Ezzel a folyamattal a nemzet egyetemes életében új célok felé irányult az iskola szerepe. Az a meggyőződés kezdett ugyanis lábrakapni, hogy az agrárvidékek lakosságának érdekeit sokkal megértőbben, sokkal tapintatosabban és sokkal eredményesebben szolgálhatják azok a köztisztviselők (jegyzők, postások, vasutasok), akik maguk is a magyar haza földjével szoros kapcsolatban nevelkedtek és ezért saját egyéni tapasztalataikból ismerik a gazdálkodás bajait, nehézségeit, követelményeit. Másfelől kívánatosnak látszott, hogy megnyissák az utat a mezőgazdaság tudományos területeire is azok előtt, akik bár nem végeztek középiskolát, de a felső mezőgazdasági iskolában kellő szakirányú tehetségről és megfelelő érdeklődésről tesznek tanúságot. Ezek az elhatározások szakítást jelentettek az iskola eredeti céljával és ennek megfelelően a felvételi korlátozásokat is feleslegessé tették.

Az iskola megnyitása bármely jelentkező előtt és a képesítés kibővítése jelentős változást hozott az intézmény életébe. Mindenekelőtt ugrásszerűen felszökött a tanulók létszáma, úgyhogy ma már valamennyi intézet I. osztályaiban 40—50 tanuló van, sőt az egyik iskolában a jelentkezők nagy száma miatt párhuzamos osztályt kellett nyitni. Még ennél is örvendetesebb jelenség a jelentkezők szellemi szintjének emelkedése. Amíg azelőtt — őszintén megvallva — inkább azok a tanulók jelentkeztek, akik a középiskola légkörét nem bírták el, addig most már nagyon szép számmal jönnek jelesrendű tanulók is. Ez a folyamat mentesíti az iskolát attól a vádtól, hogy az érettségi bizonyítvány megszerzésének könnyebb útjaként mellékkapuja a kevésbbé tehetséges elemeknek az érvényesülés felé. Tagadhatatlan, hogy ennek a lényeges és örvendetes változásnak létrejöttében a felsorolt okokon kívül más körülményeknek is van szerepük. Elsősorban talán a gazdasági válság is közrejátszik, mert a szülők hamarabb adhatnak kenyérkeresetre is felhasználható bizonyítványt gyermekeik kezébe, ha a felső mezőgazdasági iskolát végeztetik el velük, mint ha a középiskolában fejezik be tanulmányaikat. Az sincs kizárva, hogy a magyar középosztály érdeklődése lassan, de mégis a föld felé kezd fordulni. Az utolsó két évben jelentkező tanulók statisztikája legalább is erre enged — egyelőre még csak bizonytalan — következtetést vonni.

Amíg az új iskolafaj ilyen viszonyok közt küzdötte ki fennmaradásának alapfeltételeit, más oldalról erős támadásokat kel-

lett kivédenie. A gazdasági érdekképviseletek, mezőgazdasági kamarák, különösen pedig a nagybirtok tömörülése, az OMGE, sorozatos és tervszerű küzdelmet folytattak hosszú éveken át a magát, szerintük illetéktelenül, felső mezőgazdaságinak nevező iskola ellen. Kifogásolták elnevezését, célkitűzését, tantervét, tanítási módját, kicsinyelték eredményeit és követelték megszüntetését. Hibáztatták nevét, mert középfokú intézmény létére a „felső" jelzést viseli, másfelől a mezőgazdasági elnevezéssel nem állott összhangban szerintük sem a célkitűzés nevelő vonása, sem a tanterv gazdasági óráinak száma, sem a tanítás elméletinek ítélt módja. Ellentétet láttak a szakiskolai jelleg és a középiskolára emlékeztető érettségi vizsgálat között is.

Mindezek az okok arra késztették éppen az OMGE ismételt sürgetésére a földművelésügyi kormányzatot, hogy maga vegye kezébe a középfokú szakoktatás ügyét és kitöltse azt az ürt, amely régóta fennálló alsó- és felsőfokú szakoktatási intézményei között mindazideig tátongott. Ennek az elhatározásnak eredménye a szarvasi középfokú gazdasági tanintézet.

Most már tehát két mederben is csergedezett a középfokú szakoktatás szerényen folydogáló patakja, de, sajnos, nem tudott közös folyóvá erősödni. A két iskolafaj közt egy ideig sajnálatos ellentétek merültek fel. A két tábor hosszú ideig farkasszemet nézett egymással. Pedig ha közelebbről vizsgáljuk célkitűzéseiket, ezek megvalósítására szánt eszközeiket, tanulóanyagukat, arra az érdekes megállapításra kell jutnunk, hogy a kettőnek alig van ütköző felülete, sőt talán még súrlódásról sem beszélhetünk. Az ellentétek csak addig látszottak áthidalhatatlannak, amíg az ellenfelek körülsáncolt bástyáik mögül nyilaztak egymásra és nem ismerték a másik fél helyzetét. De mihelyt az első békeközvetítő azzal az elhatározott szándékkal ment át a másik táborba, hogy tárgyilagos véleményt alkosson, azonnal kiderült, hogy a kétféle intézmény nem állítható párhuzamba, mert szervesen kiegészítik egymást. A szarvasi intézet a maga csaknem 500 holdnyi gyakorlóterületével, pompás gépfelszerelésével, mintaszerű épületeivel, gazdag állatállományával a közép- és nagybirtok gazdálkodásának módját közvetíti. A felső mezőgazdasági iskola 30 holdas tangazdaságával, szerény kis majorságával, néhány állatával és kézierőre berendezett felszerelésével a törpe- és kisbirtokosoknak önellátásra törekvő iskolája. Ha a két intézet tantervében a tantárgyak címe azonos is, lényeges különbség van a tanítás anyagában, főleg pedig szellemében. Mert nagyot téved, aki azt hiszi, hogy a kisbirtokon a gazdálkodás nem egyéb, mint a nagybirtokon folytatott eljárásnak kicsinyített másolata. Aki kisbirtokon szerzett ismereteivel, tapasztalataival akarna a nagybirtokon berendezkedni, hamarosan holtpontra jutna, és fordítva: aki a nagybirtokos elveivel igyekeznék apjától örökölt harminc holdját felvirágoztatni, rövidesen csődöt mondhatna és birtoka felett egy-kettőre megperdülne a dob. Így viszonylik egymáshoz a szarvasi tanintézet és a felső mezőgazdasági iskola, és

ha a vallás- és közoktatásügyi minisztérium nem állította volna fel a maga iskoláját, a földművelésügyi kormányzatnak kellett volna gondoskodnia ugyanilyen iskolafajról is, a szarvasi tanintézeten kívül.

Utóbb már nem is az iskolafaj ellen irányultak a kifogások, hanem sokan eleve lehetetlennek tartották, hogy az iskola eredményesen közvetítheti a gazdasági ismereteket mindaddig, amíg a vallás- és közoktatásügyi minisztérium hatáskörébe tartozik. A Köztelek hasábjain többször is olvashattuk az okokat. Ezek szerint a gazdaságpolitika irányítása egyfelől, a kísérletügy és a szakoktatás pedig másfelől olyan hármas egységet alkot, amelynek egyik tagja sem lehet önmagában eredményes. Minthogy pedig az első két tényező a földművelésügyi minisztérium hatáskörébe tartozik, a harmadik — azaz az iskola — is csak ennek kebelében valósíthatja meg az eléje tűzött célokat. Ez az érvelés helytálló annyiban, hogy a mezőgazdasági termelés irányításának két legfontosabb eszköze a kísérletügy és a szakoktatás. Az előbbinek intézményei a tervezett újításokat kipróbálják, az utóbbi pedig iskolái útján hinti szét, népszerűsíti az újabb irányelveket. Kétségbevonhatatlanul el kell ismernünk azt is, hogy ezek az intézmények csakis a legszorosabb együttműködésben fejthetnek ki eredményes tevékenységet; mert ha a szakoktatás nincs tekintettel a gazdálkodás országos célkitűzéseire, többet árthat, mint használhat, és ha nem veszi át a kísérleti eredményeket, könnyen elavult, idejét mult vagy téves tanokat hirdet. Ez pedig sehol úgy meg nem bosszulja magát, mint a földművelésben és éppen most. Amikor a gazdasági liberalizmus szabad termelésének elve odavezetett, hogy a kávét tengerbe hányják, a gyapottal fűtenek, a búzának nincs ára, amikor az átabotában folyó termelés miatt a többezer kilométeres szállítás költségeivel megterhelt kaliforniai alma felveszi a versenyt a hazaival, amikor a többtermelés csődje az árlemorzsolódás folytán világszerte a tönk szélére juttatta a gazdaosztályt, akkor valóban egységesen irányított és az ország jól átgondolt érdekeivel számoló gazdaságpolitika szolgálatába kell állítani a szakoktatás minden tényezőjét.

De semmiképen sem áll meg az az érvelés, hogy a szükséges és elengedhetetlen együttműködés csak akkor biztosítható, ha valamennyi szakoktatási intézmény *egy* minisztérium hatáskörébe tartozik. A kereskedelmi szakoktatás több évtizedre visszatekintő eredményes multja igazolja, hogy a pedagógiai és a szakkövetelmények szerencsésen megoldhatók akkor is, ha ez a két tényező két minisztérium közreműködésétől függ. A jelen pillanat politikai és személyi tekintetben egyaránt a legalkalmasabb arra, hogy ez az együttműködés létrejöjjön. Örömmel kell megállapítanunk a két illetékes miniszter ismételt nyilatkozataiból, hogy a kedvező pillanat nem múlik el kihasználatlanul. A tárgyalások a legjobb úton haladnak a kölcsönös társfelügyelet és a záró-, illetőleg érettségi vizsgálatokon a társelnöki intézmény bevezetésére. E két intézmény fogja biztosítani a földművelésügyi

minisztérium iskoláiban a pedagógiai és didaktikai alapelveknek, a vallás- és közoktatásügyi minisztérium gazdasági oktatásában pedig a szakszerű követelményeknek behatóbb érvényesülését.

Ennyit középfokú szakoktatásunk külső körülményeiről. Lássuk, miképen alakult ki a belső iskolai élet.

A gazdasági szakkörök kezdettől fogva kifogásolták a felső mezőgazdasági iskola célkitűzésében a kettős jelleget, és azt hangoztatták, hogy az általános és a szakműveltség egyensúlya nem egyeztethető össze a szakoktatási jelleggel. A gazdasági szaklapok, sőt a napilapok hasábjain újra meg újra olvastuk, hogy a felső mezőgazdasági iskola nem tartozik a szakoktatási intézmények közé, hanem csak amolyan, egy-két gazdasági tárggyal megspékelt polgári iskola. Az iskola elé tűzött kettős követelmény nagyon magas igényeket támasztott a tanárokkal, főleg pedig a tanulókkal szemben. Az erősen túlzsúfolt óraterv a tanulók délutáni idejét is nagymértékben lefoglalta, úgyhogy ez a megterhelés egyáltalán nem állt arányban az iskolát az első években felkereső növendékek szellemi teherbírásával. Ez a körülmény minden külső befolyástól mentesen arra bírta az iskola megteremtőjét, hogy hozzájáruljon a tanulók elfoglaltságának csökkentéséhez. Az 1930. évi tantervmódosítás ezt úgy oldotta meg, hogy egyúttal a közismereti és a szaktárgyak egyensúlyát az utóbbiak javára billentette.

De ez is kevésnek bizonyult. Mint ahogyan hiába hivatkoztak az iskola védelmezői arra, hogy a közismereti tárgyak anyaga is szoros kapcsolatban áll a gazdálkodó hivatásával. Az iskola nem tudta elérni szakoktatási jellegének elismerését, mert az ellenvélemény szerint a gazdasági tárgyak alig érik el a 40%-ot, holott a szarvasi iskolában a 60-at is felülmúlják. Ezen az állapoton megint csak a tények tárgyilagos megismerése segített. A szarvasi óraterv tanulmányozása rávilágított arra, hogy a gazdasági tárgyak 20%-nyi különbözete annak a következménye, hogy bizonyos tárgyak gazdasági jelleget nyertek. Ezért kultuszminiszterünk, belátva a kérdés nagy jelentőségét, hozzájárult ahhoz, hogy a felső mezőgazdasági iskola tanterve egészen gazdasági irányba tolódjék el. Ez azt jelenti, hogy az eddigi közismereti tárgyak tekintélyes része a gazdasági tárgyak előkészítését célzó alapvető tárggyá válik. Így lesz a földrajzból gazdasági földrajz, a természetrajzból mezőgazdasági növénytan és állattan, a kémiából mezőgazdasági kémia és kémiai technológia, a történelemből gazdaságtörténet. Ez azonban nemcsak névváltozást jelent, hanem az illető tárgyak anyagának teljes átértékelését, amint az eddig elkészült tankönyvek is kézzelfoghatóan igazolják. Az új iskolában még a magyar nyelv és irodalom is a magyar föld lehelletét sugározza a költők és írók megfelelően megválasztott szemelvényein keresztül. De ez még nem minden. A határozottan gazdasági tárgyak óraszámát is emelni kell. Csakhogy ennek a jószándéknak súlyos meggondolások szabnak határt.

Jelenleg valamennyi felső mezőgazdasági iskola növendékeinek tekintélyes része vidékről jár be. Ez a körülmény, párosulva azzal a sajnálatos ténnyel, hogy az iskolákkal kapcsolatban anyagi okokból nem keletkezhettek tanulóotthonok, maga után vonja, hogy a heti óraszám nem haladhatja meg a szokásos napi 5 órát. Ennek következtében osztályonként 30 óra, a négy évfolyamban pedig összesen 120 óra áll az oktatás rendelkezésére. Ezeken a kereteken belül kell tehát gondoskodni a gazdasági tárgyak óraszámának felemeléséről. Minthogy azonban ez az óraszám eddig is be volt töltve, a többletet csakis más tárgy rovására lehet biztosítani. Ebből a szempontból csupán két tárgy jöhet tekintetbe, még pedig a szabadkézi rajz két órája és a német nyelv nyolc órája. A szabadkézi rajz eltörlése nem járna komoly következményekkel. Ez a tárgy ugyanis nem váltotta be azokat a reményeket, amelyekkel az 1930. évi tantervmódosítás alkalmával beállítását indokolták. A cél akkor az volt, hogy a tanulók a rajzban kifejező készséget szerezzenek. Ezt a jövőben is biztosítani lehet, ha a tanárok valamennyi természettudományi és gazdasági tárgyban fokozott mértékben gyakoroltatják a tanulókat a szemléltetéssel kapcsolatban a rajzolásban. A német nyelv pedig eddig sem tartozott a kötelező tárgyak közé. A tanulók önkéntes jelentkezés alapján mint rendkívüli tárgyat tanulták. Kitűnt azonban, hogy a német nyelv tanítása a tanárok legbecsületesebb törekvése ellenére sem volt eredményes. De ez a sikertelenség nem vet árnyékot a tanárság munkájára. A modern nyelvek eredményes tanításának elengedhetetlen kelléke az idő. Akár gyakorlati célból, akár az illető nép szellemének megismerése végett akarunk valamely modern nyelvet elsajátítani, ez csak úgy lehetséges, ha minél több időt szentelünk a hallási képzetek elsajátítására, a kiejtés gyakorlására és a szókincs bővítésére. Heti 2 óra még akkor sem tekinthető e célra elegendőnek, ha aránylag kevésszámú tanulóval foglalkozik a tanár. Hozzájárul ehhez, hogy a felső mezőgazdasági iskolába éppen a magyarajkú kisgazdaréteg gyermekei iratkoztak, akik ezen a téren semmi felkészültséget nem hoznak magukkal a szülői házból, sőt sokszor éppen a nyelvtanulás nehézségei miatt hagyták abba középiskolai tanulmányaikat. Iskoláink többféleképen igyekeztek eredményt kicsikarni a német nyelv terén. Egyesek kötelezővé tették valamennyi tanuló jelenlétét a német órákon, másutt maga az igazgató vállalta a tárgy tanítását. Mindhiába! Ilyen előzmények után nem tekinthető komoly veszteségnek, ha a német nyelv óráit a gazdasági tárgyak között osztjuk fel, bár az intézetek tanári karai erőteljesen kardoskodnak a német nyelv mellett. Érveik a következők: a gazdaosztály iskolája nem maradhat el az általános műveltség szempontjából a középosztály igényei mögött; sok gazda külföldre szállítja termékeit és ezért szüksége van a német nyelv ismeretére; újabban mind több gazda hallgatja rádión a német közgazdasági és termésjelentéseket; a gazdaosztálynak érdekében áll, hogy gépek és egyéb szerek vásárlása-

kor közvetlen érintkezésbe léphessen külföldi cégekkel, vagy legalább árjegyzékeiket forgathassa; a felsőoktatási intézmények, a közigazgatási tanfolyam, a posta és a vasút nehézségeket támaszt a végzettek felvételekor, ha nem tanultak német nyelvet. Nem kell külön hangsúlyozni mindezeknek az érveknek helytálló voltát, feltéve, hogy a tanítás eredményes. De az eddigi sajnálatos eredménytelenség semmiképen sem igazolja a német nyelvre fordított időt és fáradságot, mert a tanulók nyelvtudása a felsorolt feladatok közül egyikre sem elegendő.

Ezekkel a tantervi változtatásokkal az iskola rövid történetének újabb sorsdöntő fordulatához érkezik. Azzal, hogy a gazdasági tárgyak óraszáma 63%-ra emelkedik, s a közismereti tárgyak teljesen és fenntartás nélkül a gazdasági jelleg szolgálatába állanak, az iskola célkitűzése egy csapásra megváltozik. Lemond eddigi kettős feladatáról, az általános műveltséggel párosult szaktudás közvetítéséről, és egyetlen céljának a szakirányú műveltség közvetítését tekinti. Ez az elhatározó lépés talán fontosabb, mint amilyennek a szóbanforgó iskolák csekély számánál fogva első percre látszik. Az itt érvényesült elv ugyanis a szakoktatás egyéb területein is könnyen vezető gondolattá izmosodhatik.

A megváltozott célkitűzés a tanítás anyagán kívül teljesen új irányba tereli magát az egész intézményt is. Az eddig közismeretieknek tekintett tárgyak áttolása a szakszerűség síkjára új követelményeket támaszt a tárgyak tanáraival szemben. Ezek a követelmények csak akkor lesznek kielégíthetők, ha e tárgyak tanítása ebben az irányban kiképzett tanárok kezébe kerül. Bizonyságul elég hivatkozni arra, hogy a műegyetem mezőgazdasági osztályának több tanára máris kifejezte az eredményes tanításnak azt a feltételét, hogy a gazdasági növénytant a növénytermesztés, a gazdasági állattant pedig az állattenyésztés tanárának kell tanítania. Más szóval az újjáalkotott felső mezőgazdasági iskola jövője a gazdasági tanárképzés függvényévé válik. Nem kétséges, hogy néhány éven belül rendelkezésünkre fognak állani a megfelelően kiképzett tanerők. Ezek bevonulásával pedig be fog fejeződni az a folyamat, amely egy-két év óta következetes tervszerűséggel az iskola önállósítására törekszik. A polgári iskola életerős törzsének ez a legifjabb hajtása a felső kereskedelmi és a felsőbb leányiskola után megérett arra, hogy az anya testéről leválva a maga talajában önálló életet kezdjen. A helyzet ugyanis ma az, hogy az egyik iskola már teljesen búcsút mondott a vele kapcsolatos polgári iskolának és saját épületében önálló tanári testülettel, saját fölszereléssel, külön igazgató vezetése alatt működik. A többi intézet még összefügg a polgári iskolával, mert épületük és szertáraik közösek, de már ezeknek is teljesen elkülönített tanári testületük van.

A felső mezőgazdasági iskola fennállása óta szerzett tapasztalatok élénkebben rávilágítottak azokra a tárgyi követelményekre és didaktikai elvekre is, amelyeket a még kísérleti álla-

potban levő iskolában a jövőben érvényesíteni kell. Elsősorban vitássá vált a fizika elhelyezése. A fizika feladata ugyanis az új értelmezés szerint a gazdasági géptan, eszköztan és építészet tanításának előkészítése, éppen ezért meg kell előznie e két tárgy tanítását. Ez pedig csak úgy történhetik, ha lemond a középiskolai tantervtől kölcsönvett arisztokratikus helyéről és az I., II. osztályba jut. Ez az elhelyezés némi nehézségeket fog okozni a tanároknak, mert a rendszeres fizikai oktatás tárgyi előfeltétele a mennyiségtani felkészültség. Az akadályokat meg lehet kerülni a módszeres feldolgozás átalakításával, másrészt át lehet hidalni a mennyiségtani tanterv egyidejű átdolgozásával. A szakemberek kívánsága szerint a fizika anyagát éghajlattannal is ki kell egészíteni.

Ugyancsak tárgyi követelménynek látszik, hogy a gazdasági géptan tanítása megelőzze a növénytermesztés tanítását, mert például addig nem lehet eredményes a szántás ismertetése, amíg a tanulók nincsenek tisztában az eke egyes részeinek, működésüknek mivoltával.

Az érettségi vizsgálat rendjének az 1934. évben történt szabályozásával velejár a gazdasági üzemtannak a könyvviteltől és levelezéstől való elválasztása. Ez utóbbi ugyanis az írásbeli vizsgálat önálló tárgya lett, míg az üzemtan a szóbeli vizsgálat tárgya. Ezzel kapcsolatban a könyvvitel és levelezés anyagát régi óhaj szerint ki kellene egészíteni kereskedelemtannal.

A szakemberek véleménye szerint fölösleges továbbá a rét-, legelő- és erdőművelés tanítása külön tárgy alakjában, hanem helyesebb volna a rét- és legelőművelést a növénytermesztés keretébe, az erdőművelést pedig a kertészet körébe utalni.

A felsorolt tárgyi követelmények mellett néhány didaktikai elv is kényszerítő erővel követeli az óraterv megváltoztatását.

Az intézetek tanárai évek óta rámutatnak arra a nehézségre, hogy az érettségi tárgyak közül kettő (a növénytermesztés, továbbá a kertészet és szőlőművelés) a IV. évfolyamban nem szerepel, ennek következtében a tanulók egyévi szünet után az érettségi vizsgálat előtt magánszorgalomból kénytelenek átismételni az illető tárgyak anyagát. A szaktanárok olymódon szoktak a tanulóknak segítségére sietni, hogy az év vége felé felhasználják a szüneteket, illetőleg el-elkérik a nem érettségi tárgyak óráit. Ez a körülmény természetesen nagy hátrányára van az illető tárgyaknak, de maguknak a tanulóknak is, mert ismereteik az illető érettségi tárgyakból nem elég élénkek, másfelől a nem érettségi tárgyakra sem fordítanak elég gondot. Az érettségi vizsgálati elnökök maguk is többször tapasztalták a tanterv e hibájának káros kihatásait. Ezért kívánatos volna az óraterven oly változtatást végezni, hogy az összes érettségi tárgyak a IV. osztályban is szerepeljenek, viszont a nem érettségi tárgyak közül minél kevesebb legyen a IV. osztályban. Ezt az utóbbit nagy mértékben indokolja az, hogy jelenleg valamennyi középfokú iskolafajunk záróvizsgálatai közül a felső mezőgazdasági iskolai érettségi a

legnehezebb, mert a jelöltek nyolc tárgyból vizsgáznak, tehát kívánatos, hogy a IV. évfolyamban csak ezek a tárgyak szerepeljenek.

Az egyes tantárgyak elosztásában feltétlenül érvényesülnie kell a successio didaktikai elvének. Ennek értelmében az egymásra támaszkodó tárgyaknak abban a sorrendben kell következniök, amilyen módon az egyiknek tanítása feltételezi a másikban tárgyalt alapismereteket. Más szóval az alapvető természettudományi tárgyaknak minden esetben meg kell előzniök a tulajdonképeni szaktárgyakat, és e két csoport egyes képviselői közt is gondoskodni kell a tárgyak természetével számoló sorrendről. Az elmondottak tekintetbevételével úgy kell átalakítani az óratervet, hogy a megmaradó közismereti tárgyak valamennyi osztályon végighaladnak, az alapvető természettudományi tárgyak főleg az I. és II. évfolyamban, a gazdasági tárgyak pedig elsősorban a III. és IV. osztályban legyenek. Alapelv végül az egyórás tantárgyak megszüntetése is.

Az óraterv összeállításakor kiderült, hogy a felsoroltak tekintetbevétele mellett a legnagyobb nehézséget okozta a felemelt óraszámú gazdasági tárgyak elhelyezése a felsőbb osztályokban. E nehézségek csak úgy voltak elháríthatók, hogy a közgazdasági és jogi ismeretek egy osztállyal lejjebb kerülnek, az egészségtan pedig a negyedik osztályból az elsőbe jut. Kétségtelen, hogy az egészségtan tanítása a felsőbb osztályokban a kémiai és természetrajzi ismeretek megszerzése után sokkal eredményesebb volna. Tekintetbe kell azonban venni másfelől azt is, hogy a földműveléssel foglalkozókat fenyegető egészségi ártalmakat a tanulóknak már a gyakorlati munkálatok megkezdése előtt meg kell ismerniök.

Ugyancsak óratervtechnikai okokból kellett az állattenyésztés tanítását három osztályra elosztani. Ebből kifolyólag természetes követelménynek látszik, hogy a gazdasági állattan előzze meg az állattenyésztés tanítását és így helyet cseréljen a gazdasági növénytannal.

Az elmondottak tekintetbevételével az óraterv a következőképen alakul (lásd a 89. lapon).

Az új óraterv életbelépésével végre tisztázódnék a felső mezőgazdasági iskola tanári karának összetétele is. A testület az igazgatón kívül nyolc tagból állana, még pedig egy magyartörténelem, egy természetrajz-kémia-földrajz, egy mennyiségtan-természettan szakos, egy testnevelő, három gazdasági és egy kertészeti képesítésű tanárból.

A felső mezőgazdasági iskola az elmult évben a gyakorlati tanítás terén is mérföldes ugrással közeledett új célja felé. A gyakorlati kiképzésre ugyanis a multban két mód állott rendelkezésre. Az egyik a gazdasági gyakorlat, amely hetenkint és osztályonkint egy-egy délutánt szánt a tangazdaságban folyó munkálatokra, a másik pedig a másod- és harmadéves tanulók egyhavi nyári munkája a tangazdaságban. Az utóbbit az I. évesekre is ki

Közismereti tárgyak:	I.	II.	III.	IV.	Összesen
1. Hit- és erkölcstan	2	2	2	2	8
2. Magyar nyelv és irodalom	3	3	3	3	12
3. Történelem	2	2	2	2	8
4. Mennyiségtan	4	3	3	2	12
5. Egészségtan	2	—	—	—	2
6. Testnevelés	2	2	2	2	8
Közismereti tárgyak összesen:	15	12	12	11	50
Szaktárgyak:					
7. Gazdasági földrajz	4	3	—	—	7
8. Gazdasági növénytan és növénykórtan	—	4	—	—	4
9. Gazdasági állattan	4	—	—	—	4
10. Mezőgazdasági kémia és kémiai techn.	4	4	—	—	8
11. Természettan és éghajlattan	3	3	—	—	6
12. Növénytermesztés és növénynemesítés	—	—	5	5	10
13. Állattenyésztés	—	2	4	4	10
14. Kert- és szőlőművelés, erdészet	—	—	2	4	6
15. Gazdasági géptan és építészet	—	2	2	—	4
16. Gazdasági üzemtan	—	—	—	4	4
17. Gazdasági könyvvitel, levelezés és kereskedelemtan	—	—	2	2	4
18. Közgazdasági és jogi ismeretek	—	—	3	—	3
19. Gazdasági és kertészeti gyakorlatok	4	4	4	4	16
Szaktárgyak összesen	19	22	22	23	86
Valamennyi tárgy összesen	34	34	34	34	136
Rendkívüli tárgy:					
20. Karének			1		

kellene terjeszteni. A kultuszminiszter az elmult évben két oly intézményt iktatott az iskola életébe, amely nagyon emelni fogja a gyakorlati kiképzés értékét. Az egyik a gyakorlati vizsgálat rendszeresítése az érettségi vizsgálaton, a másik a kettős (téli, tavaszi) órarend bevezetése. A gyakorlati vizsgálaton a jelöltek a gazdálkodással kapcsolatos kézimunkákban, a gépek kezelésében, az állatokkal való bánásmódban szerzett ügyességükről tesznek tanúságot. A kettős órarend pedig arra szolgál, hogy a szemléltetés közvetlen kapcsolatban álljon az élő természettel. Evégből az elméleti anyag órái télen, a gyakorlati bemutatásra alkalmas tárgyak órái ősszel és tavasszal tömörülnek nagyobb számban. Az utóbbiakat úgy csoportosítják, hogy az egyes osztályok gazdasági órái ugyanazon a napon legyenek, és ezeket, amikor csak lehet, nem a tanteremben, hanem a tangazdaságban, a szabad természetben, esetleg valamely más gazdaságban tartják meg. Ekképen a tanítás felszabadul az iskolapadok korlátai alól, a szemléltetés mélyebb gyökereket ver, és ami a legfontosabb, a

tanuló ismereteit szoros élményszerű kapcsolatok fűzik a valósághoz, a földhöz.

A szakoktatásról nyujtott kép hiányos maradna, ha megfeledkeznénk másik oldaláról. A másik oldal pedig a szarvasi iskola. Ez az intézet már azoknak a követelményeknek a jegyében született, amelyeket a gazdasági jelleg kidomborítása érdekében a felső mezőgazdasági iskola idők folyamán valósított meg. De ezzel szemben kifogások merültek fel tanterve ellen didaktikai tekintetben és abból a szempontból, hogy a közismereti tárgyak túlságosan háttérbe szorulnak, illetőleg a nemzeti nevelés nem elég bő mederben folyik. Mindezek különös jelentőségre tettek szert akkor, amikor szóba került a szarvasi iskola végzett növendékeinek fölvétele a közigazgatási tanfolyamra és amikor lehetővé vált beiratkozásuk a műegyetem mezőgazdasági osztályába. Pedagógiai szempontból nem helyeselhető az egyes tantárgyak túlzott szétdaraboltsága és a közös tárgykörbe tartozó részletismeretek messzemenő önállósága. Az ebből eredő sok egyórás tárgy didaktikai szempontból is kifogásolható. A középfokú iskola fogalmával ellenkezik ugyanis a részletekben elmerülő, túlságos specializálódás. A középfokú iskola, még ha a szakoktatás keretébe tartozik is, csak nagyvonalú áttekintést adhat az illető területen, és jól megalapozott bevezetést nyujthat az esetleges felsőbb tanulmányokra vagy a későbbi önképzésre. De a rendszeres oktatás teljességét és a részleteket kimerítő analizáló módot már a tanulók szellemi fejlettségének természetes korlátai miatt is a felsőbb tanulmányokra kell hagyni. A most folyó tárgyalások azzal a reménnyel kecsegtetnek, hogy szakoktatási intézményeink között ebből a szempontból is helyre fog állani az egyensúly, és nagyon valószínű, hogy a szarvasi iskola tantervében a nemzeti tárgyak óraszáma emelkedni fog, az egyórás tárgyak eltüntetésével pedig fokozott mértékben fog érvényesülni a tantervi koncentráció.

Eddig az élet alakította szakoktatásunk fejlődését, a jövőben — úgy hisszük — elérkezett az ideje, hogy az iskolapolitika a szakoktatáson keresztül belenyúljon az élet folyásába. Gazdasági lehetőségeink fokozottabb kiaknázását egyénileg művelt, a nagybirtokosok és a kisgazdák közé ékelődő gazdasági középosztály kialakulásától kell remélnünk. Ettől az osztálytól várjuk a gazdálkodás megbecsülésének és a nemzet életében betöltött hivatásának elismertetését. Ennek az osztálynak feladata, hogy a kisgazdában bizalmat keltsen a gazdasági tudományok eredményei iránt, és így saját példájával irányítsa az újításokkal szemben bizalmatlan kisgazdákat a föld megfelelőbb művelésére.

Ennek az osztálynak kellene megfognia a magyar paraszt kezét, hogy a nemzeti élet közösségébe bevezesse és eloszlassa a multban gyökerező bizalmatlanságát az úri osztállyal szemben. Mindezt azzal érné el, hogy együtt érzi az időjárás csapásait a kisgazdával és együtt részesül vele a föld áldásaiban.

Ehhez azonban nem elég sem a mai öt iskola és nem elég az sem, hogy ezek valamennyien mezőgazdasági jellegűek. A föld megművelése oly sokrétű és ma már annyi, különkülön is hasznothajtó ágazatra bomlik, hogy a helyesen irányított iskolapolitikának ezzel is számot kell vetnie. Nem volna elegendő, ha középfokú gazdasági intézeteink számát akár a szarvasi mintára, akár a felső mezőgazdasági iskola példájára, vagy — ami a legjobb volna — mind a kettő hasonlóságára megtízszereznők. Az új iskolának a gazdálkodás nemei szerint is el kellene különülniök. Meglévő gazdasági szakiskoláink mellé eszerint ugyanolyan felépítésű kertgazdasági, szőlőgazdasági, erdőgazdasági stb. középfokú szakiskolákat kellene szervezni az illető vidékek gazdasági jellege szerint, úgy, ahogyan iparoktatásunk is faipari, fémipari, építőipari, vegyészeti iskolákra tagozódik.

Így talán vissza tudnók csábítani a földhöz azt a kisbirtokost, aki felkészültségének hiánya miatt 40—50 holdjából már maga is alig tud megélni és ezért fiát a gimnáziumba küldi, hogy „urat" neveljen belőle. Mennyivel jobb lenne, ha ahelyett, hogy a négy középiskola után vasúti bakternek megy, vagy az érettségivel kezében szaporítja az állástalanok kesergő tömegét, gazdasági ismereteinek birtokában megkísérelné kicsiholni földjéből azt, amit apja nem tudott. De lesz-e kedve visszatérni? Éppen ezt kell az iskolának megfelelő neveléssel elérnie. Ezért kellett feláldozni a magasratörő általános műveltség eszményét, és ezért kell az iskolának minden ténykedésében a tanuló jövő hivatására utat mutatni. Ezért kell például az önképzőkört gazdakörrel helyettesíteni és éretlen irodalmi próbálgatások helyett belenevelni a tanulót abba a szerepkörbe, amely falujában vár rá. Ha így neveljük, faluja is be fogja fogadni, és hivatottsága érzetében ő is szívesen fogja vállalni küldetéses feladatát. Hogy a megfelelő nevelés e téren csodákat teremthet, azt legjobban tanítóképzésünk igazolja.

Mezőgazdasági szakoktatásunk kiszélesítése más szempontból is kultúrpolitikai szükségletnek minősíthető. Az 1935. évi középiskolai törvény a szelekció zászlaját lobogtatja. De az előrelátó iskolapolitika nem állhat meg a szelekció negatívumánál, hanem alkalmat kell nyujtania a tanulnivágyó fiatalságnak ismeretei gyarapítására, főleg pedig lehetőséget kell teremtenie a szülői társadalomnak, hogy gyermekét iskoláztathassa. És mi volna ennél alkalmasabb földművelő országban, mint a tanulóknak gazdasági irányba terelése akkor, amikor a telepítés kormányprogrammá lett?

Hát a leányok? A leányok gazdasági oktatásának kérdése még mélyebben beletorkollik az iskolafejlesztés programmjába. Itt még sokkal inkább érezzük olyan iskola hiányát, amely a régi — sajnos, kiveszőben lévő — magyar nagyasszonyok utódjait nevelné. Azét a nagyasszonyét, aki korszerű műveltsége birtokában éppoly biztonsággal társalog ura vendégeivel, mint

amily hozzáértéssel ellenőrzi cselédeit a konyhában; éppoly tudatos tervszerűséggel neveli gyermekeit, mint amily szeretettel és szakszerűséggel irányítja — adott esetben — háza tája körül a konyhakerti termelést vagy az apró állatok tartását.

Aki figyelemmel kíséri nőnevelésünk multját, megállapíthatja, hogy ötven év óta az egyetlen végleg bevált iskola az igazi női hivatás szempontjából a tanítónőképző. Nyom nélkül tűnt el az idők folyásában a felsőbb leányiskola, és születése előtt meghalt a társadalom közönye miatt a leánykollégium. A női kereskedelmi iskola a hivatalnoki pályára, a leánygimnázium pedig a tudományos élethivatásra készít elő, de egyik sincs tekintettel a jövendő családanyák szükségleteire. A tanítónőképző intézet azért szerezte meg valamennyi közül leginkább a szülői társadalom megbecsülését, mert legközelebb áll a család eszméjének szolgálatához, amennyiben legalább a gyermeknevelés rejtélyeibe bevezeti leányainkat.

Nőnevelésünknek nagy hiányát még inkább megérzi majd társadalmunk akkor, ha az 1934. évi XI. t.-c. szelekciós rendelkezései még jobban ki fogják szorítani a leányokat a gimnáziumból. Itt merül fel az a gondolat, hogy meglévő leánynevelési intézményeink közé összekötő láncszemként gazdasági és háztartási jellegű középfokú iskolát kellene iktatni. Ez az iskola az általános műveltségen kívül teljesen gyakorlati jellegű oktatásban részesítené a leányokat, bevezetve őket a főzés, varrás, házvezetés, számtartás, kertészkedés és gazdálkodás ismeretébe, ezenfelül a csecsemőápolás, gyermeknevelés terén is kiképezné őket. Hallom az ellenvetést. A magyar társadalomban csak olyan iskolának van jövője, amely képesítést is ad. Ez elől sem kellene elzárkózni. De a képesítés ne a hivatalnoki pályára szóljon, hanem a női természetnek inkább megfelelő gazdasszonyi pályára. Kórházak gondnoknői, nagy szállodák directrice-i, iskolák és internátusok felügyelőnői, csecsemőotthonok gondozónői állásait ehhez a képesítéshez kellene kötni; akkor háziasszonyokká kiképzett leányaink kenyérhez juthatnának abban az esetben is, ha nem részesülnének egy-egy meleg családi tűzhely örömében. A kezdet ennek az iskolának létesítésére már meg is van az Amizoni-intézetben és a putnoki leánynevelőintézetben, amelyeket csak négy évfolyamúvá kellene kifejleszteni és számukat erősen megnövelni.

Egy-egy iskolafaj életében 15 év bőséges idő a kísérletezésre. Meggyőződésünk, hogy iskoláink kiállották próbaidejüket és elérkezett az ideje, hogy iskolapolitikánk a középfokú gazdasági szakoktatást is felkarolja.

LOCZKA ALAJOS.

IRODALOM.

Dr. Somogyi József: Tehetség és eugenika. A tehetség biológiai, pszichológiai és szociológiai vizsgálata. Budapest, 1934. Eggenberger. (416 lap.)

Dr. Josef Somogyi: Begabung im Lichte der Eugenik. Forschungen über Biologie, Psychologie und Soziologie der Begabung. Leipzig und Wien, 1936, Deuticke. (518 l.)

Szerzőnk igen széleskörű és beható tanulmányainak eredménye e munka, melynek már alcíme is a feldolgozott anyag nagyságára és a probléma sokoldalú megvilágítására utal. Igen fontos hivatást tölt be a mű, mikor olyan kérdéseket von sine ira et studio a tudomány ítélőszéke elé, melyek — mint például egyén és közösség, tehetség és tömeg, átöröklés, faj, nép, eugenika, szelekció stb. — a közélet fórumain is az egymással szemben álló kritikátlan világnézetek fogalmi zűrzavarába burkolva napról-napra felbukkannak és sokszor politikai jelszóként szerepelnek. Tisztító munkát végez tehát, de ezenfelül is hézagpótló szerepet tölt be irodalmunkban: egyes problémák részletes és egységes tárgyalását először nyujtja minden művelt ember számára érthető magyar nyelven.

Ilyen mindjárt első, biológiai része, mely a tehetség átöröklési, konstitucionális és faji meghatározottságával foglalkozik. Ezekről a kérdésekről a nevelőnek is igen fontos tájékozódnia. Hiszen tudnia kell, hogy ma, midőn a biológiai vizsgálatok rámutattak a testnek és a léleknek oly szoros egymásrahatására, illetve egymástól való meghatározottságára, midőn megmutatták az embernek elődeitől, a tőlük örökölt testtől és szervezettől való nagyfokú determináltságát, milyen feladata és lehetősége van a nevelői ráhatásnak az egyén kibontakozásában, képességeinek ápolásában és rossz hajlamainak visszaszorításában.

A második rész — a tehetség pszichológiája — a tehetség lélektani meghatározásával, az általános intelligencia és a tehetség viszonyával, a tehetség emocionális tényezőivel, továbbá szélső fokozataival (az idiótától a lángészig) és végül a tehetség megállapítását célzó képességvizsgálatokkal, valamint ezek értékével foglalkozik. Különösen érdekes, sőt valósággal izgalmasan érdekes olvasmány e részben a lángészről írott fejezet. Egyesek — különösen a németek között, mint pl. Lange-Eichbaum — a zseni bionegatív voltát állítják, vagyis azt, hogy a lángész a faj vitális érdekei szempontjából használhatatlan. Ha így van is és ha a teremtő szellem művei révén elnyert halhatatlanságáért generatív halhatatlanságát adja cserébe, nem állítható az, hogy a közösség, illetve az emberiség számára a zseni *csak* negatívum. Somogyi itt helyesen és határozottan utal arra, hogy a biológiai értékek nem egyedüliek és hogy az emberiség nagy szellemi fáklyái által létrehozott kultúrértékek hatalmas többletet jelentenek a faj számára veszendőbe ment életértékek felett. A tehetségtesztekről összeállítottak megint elsősorban a nevelőt érdekelhetik. Egyrészt ösztönzéseket meríthet belőle saját vizsgálataihoz, másrészt pedig megtanulhatja ezek eredményeit kellő értékre szállítani, mert bármilyen divat ma a képességvizsgálat, sohasem támaszkodhatunk egyedül csak reá, és az emberismereten alapuló értékelést sohasem szoríthatja ki.

A munkának harmadik része, a tehetség szociológiája először a tehetség és a társadalom, valamint a tehetség és a faj viszonyát vizsgálja. Szerzőnk itt főként a mai német fajelmélet misztikus dogmáiba világít bele. Kitűnően rendet teremt eme problémák bonyolult zűrzavarában, melyet a faj, nép, nemzet és nyelvcsalád fogalmának összedobálása és tisztázatlan használata okoz. A következő fejezet szinte drámaian rajzolja meg a mai kultúrnépeknek a születések korlátozása következtében különösen a vezetőrétegeket illető lassú pusztulását, szukcesszív kihalását. Bemutatja azután az eme helyzet következtében létrejött eugenikai törekvéseket, melyeket szilárd etikai alapon állva tárgyal. A tehetség megvédésére mint kultúrpolitikus konkrét javaslatokat is tesz. Vajha sikerülne akár ezek nyomán, akár más módon középosztályunk sorsának emelése s e társadalmi réteg, a nemzet törzse egészséges továbbfejlődésének biztosítása!

A német kiadás lényegében azonos a magyarral, csak a fajelméleti kérdéseket dolgozta ki benne részletesebben szerzőnk. A száz lapnyi különbség azonban nem annyira a betoldott anyag nagyságának, mint inkább a magyar nyelv tömörebben kifejező voltának következménye. *Faragó László.*

Greguss Pál: Bevezetés az örökléstanba. 98 ábrával. Budapest, 1935. Novák Rudolf és Társa kiadása. (222 lap.)

Az átöröklés rejtelmeire vonatkozó vizsgálódások a mendelizmus alapgondolatának kialakulásától kezdve általában, főleg azonban a lelki átöröklés csodálatos problémái világszerte régóta foglalkoztatták és izgatták először inkább csak a természettudósokat és a pszichológusokat. Később meghódítván a pedagógusok világát is, mind szélesebb körben gyűrűztek a tudományos kérdés hullámai, különösebb hasznot hajtva természettudományi, helyesebben gazdasági vonatkozásaiban s felvilágosításokkal szolgálva pedagógiai és humanitárius gondolatkapcsolataival. Valódi viharokká e hullámgyűrűk csak akkor tornyosultak, mikor a politika, jobban mondva a pártpolitikai élet is hatalmába kerítette s alkalmazását kereste az átöröklés, a fajbiológia tisztán tudományos használatra szánt tanainak. A viharok mindig pusztító, káros hatásúak a természet életében és az erkölcsi világban is. Azért az átöröklésre vonatkozó tanokat tisztán a természettudomány és a lélektan világába kell utalnunk.

Mióta a pedagógusokat különösen érdeklő *lelki átöröklésre* vonatkozó gazdag tudományos vizsgálódások Ribot híres francia könyvének a M. Tud. Akadémia által kiadott fordításával 1896-ban bevonultak a magyar érdeklődők eszmekörébe, az utóbbi négy évtizedben eléggé nagy magyar irodalma is támadt e kérdéseknek. Itt ez irodalomból főleg csak a pedagógiai vonatkozású termékeket: Gáspár, Gockler, Koppányi, Kutassy, Leidenfrost, Marosi, Méhely, Somogyi és Szabó Z. könyveit, illetőleg nagyobb tanulmányait említjük.

Minthogy ezek szerint az örökléstan az újabb idők egyik legdivatosabb tudományának látszik, mindenki érdeklődik iránta és mindenütt beszélnek róla, s minthogy az örökléstan elért eredményeinek felhasználása rendkívül jelentőségű és halasztást nem tűrő kérdés, azért az előttünk levő könyvet valóban

széleskörű és nagy érdeklődés fogadhatja, amennyiben mintegy az eddigi vizsgálódásoknak teljesen tudományos alapon álló és mégis a nagyközönség számára is közérthetően megírt s a pedagógusokra nézve is tanulságos összefoglalását kapjuk Greguss Pál főiskolai tanárnak új könyvében, mely az alaptanok kifejtése után a gyakorlati következtetéseket is minden irányban levonja. Annál szívesebben látjuk ezt a jó összefoglalást, mert a társadalom mindazon komoly és felelősséggel dolgozó munkásainak, különösen a szellemi élet terén működőknek, tanároknak, orvosoknak, bíráknak, szociológusoknak, sőt közgazdászoknak is, akik hivatásukat tökéletesen akarják betölteni, föltétlenül tekintettel kell lenniök az örökléstan tudományának eredményeire és alkalmazniok is kell azokat.

Greguss könyvének módszertani bevezetése megalapozza a népszerűen előadott tanok szigorúan tudományos hitelét, mikor szintén élvezetesen, mindenki számára könnyen megérthetően ismerteti a különféle módszereket: a statisztikai vagy biometrikai, a genetikai és sejttani módszert, melyek segítségével a vizsgálódások folytak és állandóan folynak. A *faj* fogalmának tisztázása és a fajkeletkezési elméletek: a lamarckizmus, a darwinizmus és a De Vries-féle mutációs elmélet lényegének vázolása egészíti ki e bevezető ismereteket. Következő fejezeteiben magának az örökléstannak pozitív tudományos eredményeit és tételeit: a változékonyságot, szelekciót, a variáció okait, a környezethatásra, modifikációra, szerzett sajátságokra, a környezethatás és az ember viszonyára vonatkozó ismereteket, majd az öröklékenység tanait, az örökléstani alapismereteket adja. A könyvnek legnagyobb fejezete a mendelizmus részletes, számos állattani és főleg növénytani, de az átöröklés köréből is vett példákkal illusztrált kifejtése. Itt kerülnek sorra a nemiség problémája (fiú-e vagy leány), a nemhez kötött öröklés, az atavizmus vagy visszaütés stb. kérdései is, melyek már fokozottabb mértékben érdekelhetik a nevelőt. További fejezeteiben a normális öröklést módosító tényezők és a mutáció tárgyalása után a könyv gyakorlati jelentőségű fejtegetésekre tér át és bemutatja az örökléstani eredmények felhasználását a mezőgazdaságban és kertészetben, de rátér az átöröklésnek az ember életében való jelentőségére és az átöröklés fontosságára a nemzetek jövőjében. Ezek már tisztán nevelői szempontból figyelemre méltó részletei az érdekes könyvnek s igényt tarthatnak a magyar olvasóközönség pedagógiai hajlandóságú tagjainak érdeklődésére.

Az utolsó fejezet, bár társadalmi és család- s nemzetvédelmi kérdéseket is érint, rendkívül komoly felfogásával válik ki más hasonló tárgyú, de fajbiológiai túlzásokat nem perhorreszkáló dolgozatok vagy megnyilatkozások közül. Politikamentesen és *mégis* vagy inkább *éppen azért* mélyrehatóan, meggondoltan, felelősségteljesen fejti ki ezeket az emberi társadalom boldogabb jövőjének előkészítését célzó gondolatokat. Gazdag műszótár s bő szakirodalomra való utalás, továbbá 98 magyarázó ábra teszi még értékesebbé Greguss Pál könyvét, mely Mendel emlékének van ajánlva.

Jeles összefoglaló műve, úgy véljük, jó ideig sikeresen ki fogja elégíteni a tárgyalt kérdések iránt érdeklődőknek nagy táborát. *Gyulai Ágost.*

Kemény Ferenc: A népjellem a nevelés- és oktatásügyben. (Különlenyomat a Magyar Tanítóképzőnek 1935-i évfolyamából.) Bp. 1936. Sárkány-Nyomda Rt. (N. 8-r., 32 l.)

Az Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1933-ban megindított egy cikksorozatot annak a kérdésnek tisztázására, hogy mennyiben nyilatkozik meg a különféle népek jelleme nevelés- és oktatásügyüknek elméletében és gyakorlatában. A hazánkra vonatkozó rész megírására a szerkesztő szerzőnket kérte fel. A tanulmány el is készült, de közlése a folyóiratnál bekövetkezett gyökeres változások miatt elmaradt.

Ennek a tanulmánynak fenti magyar átdolgozása, mely nemcsak tanulságos olvasmány, hanem felejthetetlen olvasmányélmény is, két részből áll. Az I. részben tisztázza a jellem, népjellem, nemzeti jellem fogalmát; áttekintést ad a magyar népjellemkutatásokról; megállapítja a magyar népjellemnek, valamint a magyar gyermek jellemének főbb vonásait, a szabad kifejlődésüket gátló akadályokkal, valamint azt, hogy miképen működhetnek közre a tanerők a népjellemkutatásokban. A II. részben felsorolja a népjellemnek elismert fővonásait, a magyar néplélek legösztönösebb megnyilvánulásait, s egyúttal azt is megállapítja, hogy nevelésünk és tanterveink mennyiben elégítik ki azokat.

Már ezeknek a részeknek olvasása közben kialakult bennünk az a gondolat, hogy, úgy látszik, nemcsak „Politikai Aritmetika" (Young Artúr) lehetséges, hanem „pedagógiai aritmetika" is. Ez a hasonlat Kemény Ferenc tanulmányának különösen a befejező részében állja meg a helyét. Ebben szélesen megalapozott, nagyszerű és helyenkint megkapóan szép fejtegetéseinek eredményeit tárgyi szempontok szerint három csoportba foglalja: I. Tételek. II. Feladatok. III. Problémák, amelyeket a népjellemnek jövőbeli kutatásai során lehet majd megoldani.

Itt be kell érnünk a tételek felsorolásával: 1. A valóban nemzeti nevelésre irányuló törekvés Magyarországon mindig megvolt. 2. A magyar népjellem nem egészen egységes: főbb vonásai nagyjában ki vannak deritve. 3. A nevelés és oktatás az iskolák szervezetében és belső életében csak részben alkalmazkodik a népjellemhez: aránylag leginkább az alsófokú iskolákban, míg a közép- és főiskolákban a külföldi befolyás még túlnyomó. Néhány sajátos magyar iskolai intézménnyel azonban már rendelkezünk. 4. Az iskola és a népjellem kölcsönhatása két irányban nyilatkozik meg: *a)* a népjellem az iskola ellenére is utat tör magának; *b)* az iskola a népjellemet, még ha közönyösen viselkedik is, nem tudja elnyomni. A népjellem erősebb az iskolánál. 5. A nemzeti és az idegen elemek küzdelme az iskolában még most is a nyugat felé való tájékozódás erősebb voltát mutatja; a kultúra többi területén és főleg az irodalomban és művészetekben azonban a sajátos magyar szellem sikeresen érvényesül. 6. A népjellemnek korlátlan (negatív tulajdonságaival együtt való) térhódítása a nevelés- és oktatásügyben magasabb nemzeti és nemzetközi érdekeknek kárára lehet. 7. A népjellemre támaszkodó nevelés-oktatás azért mégis ajánlatos, mert a rossz tulajdonságok ellen folytatott küzdelem az egyén és a nemzet tökéletesedésére vezet: fokozza az egyén és a nemzet erőkészletét.

Egyetemes látókör, közérdekű s mégsem közismert részletekbe hatoló mély tudás, igazságáhítástól, nép- és hazaszeretettől táplált ügybuzgalom, melyben az előbbinek mérséklő ereje tartja az utóbbit — „a megőszült tapasztalás felárkolt útján" — a józanság életkorlátai között: e szerzői jellemvonások miatt kell tudni erről a dolgozatról minden magyar nevelőnek.

Váradi József.

Sulyomi-Schulmann Adolf: A beszédhibák elhárítása különös tekintettel a dadogásra. Beszédgyógytani dolgozatok. 4 ábrával és 33 melléklettel. A Magyar Gyógypedagógiai Társaság kiadása. Kalocsa, 1935. Árpád rt. nyomása. (8-r., 149 l.)

A szerző a beszédhibák javítására szolgáló állami tanfolyam (újabban: intézet) vezetője, a beszédhibák javításának mestere. Hosszú, eredményes működés után a beszédgyógyítás nagy magyar művelőjének, *Sarbó Artúr* egyetemi tanárnak ajánlott művében írta meg azokat az elveket, amelyeket a beszédhibák, különösen pedig a dadogás javítása közben szem előtt tart. Könyvének hat fejezetében különböző dolgozatait olvassuk, mindegyik a beszéddel, annak fejlődésével, hibáival, leginkább mégis a dadogással és annak kiküszöbölésével foglalkozik.

Azon kezdi, hogy a magyarországi összes tanulóknak 3.6%-a szenved valamilyen beszédzavarban. Ez az adat 30 évvel ezelőttről való és talán inkább csak tájékoztatásnak van szánva. Újabb adata szerint Budapest székesfőváros iskoláiban 1925-ben 632 dadogót és 1619 pöszebszédűt találtak. Hálásak volnánk a szerzőnek, ha nemek, korok, osztályok és iskolafajták szerint tárná elénk a beszédhibás gyermekek számát; ha megmondaná, hány beszédhibás van az óvodákban, az elemi, polgári és középiskolákban, az iparosinasok közt stb. Ezeket a felette értékes adatokat a fővárosban összegyűjteni nem lenne nehéz, de azok birtokában egészen más szemszögből lehetne a beszédhibás gyermekeket megítélni. Reméljük, hogy a szerző és munkatársai ezzel a tudományos szempontból is igen becses adattal mielőbb megajándékozzák a magyar gyógyító pedagógiát.

A szerző a dadogás megelőzését tárgyaló jó tanácsai között kiemeli a szülők és tanítók tiszta, nyugodt beszédének nagy fontosságát; értékes útmutatást közöl az iskolai olvasmányok szokásos tárgyalására, továbbá a helyesírás tanítására vonatkozólag is. Amit ezekkel kapcsolatosan elmond, az annyira általános érvényű és fontos szabály, hogy miheztartás céljából minden pedagógusnak kezébe kellene adni.

Kitér az olvasástanító eljárásokra is és a dadogás megelőzése szempontjából mellőzendőnek tartja az írvaolvastató (hangoztató) eljárást, ellenben igen melegen ajánlja a fonomimikát. Pedig bizonyosan tudja, hogy a kettő közt lényegében alig van különbség: mind a kettő ugyanazt teszi, amit a szerző hibáztat, tudniillik különálló hangokat tanít és rakat össze a gyermekekkel. Ezenfelül a fonomimika hátrányos a beszédhibás gyermekekre azért is, mert felesleges anyag — a jelelés — beiktatásával terheli meg emlékeze-

tüket. Tapasztalásom szerint a dadogás megelőzésére ma legalkalmasabb az úgynevezett globális — szóképes — olvasástanító eljárás. Igaz, hogy a szerző ezt nem ajánlhatta, mert nálunk — a gyógypedagógusokon kívül — alig ismerik, még kevésbbé alkalmazzák.

Határozott híve a beszédhibás gyermekek külön iskolájának (osztályának); sajnálja, hogy ezeket a fővárosban megszüntették. Csakhogy a volt beszédhibás osztályok ellenzői azzal is érveltek, hogy azokban — éppen a dadogókkal — nem tudtak jobb eredményt felmutatni, mint a sokkal kevesebbe kerülő tanfolyamokon. Magamnak is vannak aggályaim a beszédhibások külön osztályai (iskolái) ellen; mégis csatlakoznám a szerző gondolatmenetéhez, ha nem csupán logikai érvekkel, hanem jobb gyakorlati eredményekkel, a dadogóknál elért jobb gyógyulási arányszámokkal tudná támogatni. De ilyenek hiányában nem csatlakozhatom. Ugyanis abban a külön iskolában (osztályban) a pszichikai ragályozás lehetősége nagyon is fenyeget, s ennek folytán félő, hogy ott a nem nagyon dadogók is erősen dadogókká válnak.

Meglep, hogy a szerző a maga eredményeiről sehol sem ad kimutatást. Könyvének elolvasása után sem tudjuk, hogy hány dadogót sikerült az általa ajánlott eljárás segítségével meggyógyítani. Pedig erre szükség lenne, mert a visszaeső dadogókra többször is felhívja a szülők figyelmét s azt kívánja, hogy a visszaeséseket „észrevétlenül tűrjék el". Ha mármost a sikeres eseteket nem közöljük, úgy tűnik fel a dolog, mintha a dadogás gyógyításában mindig visszaesésre kellene számítani.

Egyik fejezetében a dadogás okait és mibenlétét fejtegető elméleteket sorolja fel szerzőnk. 26 ilyen elgondolást említ, bár a sorozat ezzel még nincs is kimerítve. Szülők és tanítók kezébe szánt könyvben ajánlatos lenne az ilyen elméleteket — ha egyáltalán közöljük őket — kritikailag alaposan megrostálni. Ennek az olvasóközönségnek a szempontjából feleslegesnek látszik az extrapyramidális rendszer bonc- és élettana, a striatum stb. részletes tárgyalása is.

Amit a szerző a dadogás megjelenéséről, kifejlődéséről és megrögződéséről, továbbá a hiba leküzdéséről mond, mindaz értékes és meggyőző. Alapos készültséggel, erős gyakorlati érzékkel megírt, többször az individuálpszichológiára emlékeztető eljárása magával ragadja az olvasót. Meg vagyok győződve róla, hogy akik a szerző útmutatásait követik, jó úton haladnak és sok dadogót el tudnak vezetni a baj leküzdésére.

Ebből a meggyőződésből azonban a szerző maga zökkent ki bennünket, mikor *Szondi* főorvosnak a dadogás mibenlétére vonatkozó kutatásait tárgyalja. Lelkesedik a Szondi-féle laboratórium vizsgálati eredményeiért. (A közölt részletek bővebb ismertetésére itt — sajnos — nem térhetek ki, bár ezek a részek a könyvnek legérdekesebb fejezetei közül valók.) Azt mondja többek között: Szondi „vizsgálataiból kitűnik, hogy az a gyógykezelés *lesz a legjobb*, mely nemcsak a beszéd zavarára, hanem a dadogó összegyéniségének átalakítására, affektív életének a szabályozására fogja helyezni a súlypontot. A (dr. Szondi-féle) laboratórium ez idő szerint *gyógypedagógusok segítségével oly módszerek kiépítésén* dolgozik, melyekkel az érzelem kifejező mozgásainak

— állás, járás, tartás, beszédmozgás stb. — területén az extrapyramidális rendszer zavara által okozott szétesést javítani lehetne." Majd tovább megint kijelenti: hogy „Dr. Szondi alapvető vizsgálatai alkalmasak arra, hogy a dadogás lényegébe mélyebben betekinthessünk" stb. stb.

Elismerem, el kell ismernem, hogy a Szondi által jelzett kezelés a dadogók meggyógyításának helyes útja (a szerző azt mondja, hogy ez a legjobb), s hogy már dolgoznak is az eljárás közzétételén. Csak azt nem értem, miért nem ezt írta meg a szerző. Miért írt meg egy olyan eljárást, amelyről maga mondja, hogy annál jobb is van?

Ezeket a kiragadott gondolatokat jegyeztem fel a szerző könyvének elolvasása közben, ezek azonban nem csökkentik a munka értékét. A megjegyzésekre talán inkább az ad okot, hogy a szerző külön-külön értékes dolgozatait nem hangolta eléggé össze, ami — reméljük — a második kiadásban majd megtörténik.

Nagy szükség lenne ezenkívül egy olyan népszerű formában, szülők és néptanítók számára megírt füzetre, amilyen a Sarbó-féle volt (de elfogyott) és amelyben *rövid*, világos útmutatást találnánk a beszédhibás gyermekekre nézve. Ezt aztán, akár ingyen is, minden beszédhibás gyermek szülőjének a kezébe kellene adni. Ennek megírásával, illetve kiadásával a szerző is, a Magyar Gyógypedagógiai Társaság is igen nagy hálára kötelezné a beszédhibás gyermekek szüleit és tanítóit. *Éltes Mátyás.*

Magyari Piroska: A nagymagyarországi románok iskolaügye. Szeged, 1936. Árpád-ny. (136 + 1 l.)

A szerző egy részleteiben ismert és utóbbi időben főleg publicisztikailag sokat tárgyalt, összefoglalóan azonban még fel nem dolgozott témát választott értekezése tárgyául: az oláhok iskolaügyének bemutatását a Trianon előtti Magyarországon. A téma nehézségei nyilvánvalók: történeti, politikai és pedagógiai tájékozottságot egyformán kíván a szerzőtől, ha feladatának csak némiképp is meg akar felelni, s azonfelül — legújabbkori történetünkről lévén szó — a források sem állanak feldolgozva rendelkezésre, hanem legtöbbször magának kell őket felkutatnia. Tekintetbe véve, hogy ezek a sokoldalú követelmények gyakorlottabb író erejét is próbára tennék, azt kell mondani, hogy a szerző ebben az első dolgozatában viszonylag nagyon szépen oldotta meg feladatát. Az első fejezetben, amely egyben az egész munkának legsikerültebb fejezete, az oláh nemzeti öntudat kialakulását rajzolja meg, ennek keretében ismertetve azt az évtizedes harcot, amelyet az oláhság iskolapolitikánk ellen folytatott. Nagyon helyesen mutat rá arra, hogy ha napjaink álláspontjáról lehet is kifogásolni akkori iskolai törvényhozásunk intézkedéseit, viszont ezek történeti szükségből folytak és megegyeztek az akkori általános európai tendenciákkal, s hogy ha a harc egyre jobban kiéleződött, annak oka nem annyira a mi elhibázott kultúrpolitikánk, mint inkább az oláhok ellenséges és gyűlölködő érzülete, amellyel *már eleve* elzárkóztak a kölcsönös megértés elől.

A következő fejezetek azután részletesen tárgyalják a magyarországi oláhok népoktatását, középfokú és szakiskolai intézményeiket és kezdeményezésüket a felsőoktatás terén. Minden egyes iskolafajról szólva ismerteti (legtöbbször szószerinti szövegben) a törvénynek az illető iskolafajra vonatkozó rendelkezéseit, statisztikai adatokkal illusztrálja e rendelkezések végrehajtásának kihatásait, nem mulasztva el rámutatni arra, hogy mily távolság volt a törvény rideg szava és a gyakorlati megvalósítás közt. Főleg ez utóbbi tekintetben tanulságos az az egymás mellé állítás, amellyel az utolsó fejezetben a szerző párhuzamot von a mi „erőszakosan magyarosító" kultúrpolitikánk és az összeomlás utáni oláh kisebbségi iskolázás közt s amely világosan szemlélteti, hogy mely oldalon lehet — nem ideológiai, hanem *valóságos* elnyomásról beszélni.

A szerző az eredeti forrásokon (képviselőházi irományok, statisztikai közlemények, jegyzőkönyvek, értesítők, évkönyvek, hírlapi cikkek stb.) kívül a tárgyra vonatkozó magyar és oláh irodalomból is szép anyagot dolgozott fel. Sajnálatos, hogy a levéltári, még kiadatlan anyagra csak helyenként támaszkodik és módszeres hiba, hogy — főleg oláhnyelvű irodalmi utalásait — sokszor másodkézből veszi, bár e tekintetben talán mentségéül szolgálhat, hogy olyan forrásokat idéz, amelyek nálunk aligha találhatók meg.

Ezért a téma korántsem tekinthető még kimerítettnek vagy éppen befejezettnek. A munka érdeme nem is annyira a részletes forrástanulmány, mint inkább a már ismert részleteknek összefoglalása és áttekinthető, rendszeres feldolgozása. Ezt a feladatot azonban a szerző igen jól végezte el: mindenütt meg tudja fogni a lényegeset, sikerülten jellemzi az egyes fejlődési mozzanatokat és az iskoláért folyó küzdelem fordulatait, s külön említést érdemel szép és eleven előadásmódja. Értekezésének megírásával hasznos munkát végzett, de kár, hogy a szöveg töméntelen sajtóhibája csökkenti a munka használhatóságát. *P—s.*

Viesay Lajos: Óratervek a magyar történelem tanításához. Szeged, 1935. A Gyakorlati Pedagógia kiadása. (N. 8-r., LX lap + 8 tábla + LVI lap + 5 tábla.) Ára 10·80 P.

A polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló polgári iskolája már régi budai székhelyén, egyszerűen helyzeti energiájánál fogva felküzdötte magát a polgári iskolai gyakorlati pedagógia vezető fórumává. Még sikeresebben kialakult a gyakorló iskolának ez a szerepe Szegeden, honnan az egyes tantárgyaknak immár 10 kötetet kitevő módszeres vezérkönyvei révén és az iskola kiadványaként megjelenő folyóirat, *A Cselekvés Iskolája* útján a tanítás művészetének nagy lendülete sugárzik szét az egész ország polgári iskoláiba. Odajár most már a mentől tökéletesebb tanításnak, a cselekedtető oktatásnak munkájára nézve okulni, tudásban gyarapodni a magyar polgári iskolai tanárság nagy gárdája, s az iskola népszerűvé vált módszeres értekezletein szívesen vesznek részt nemcsak az újabb nemzedékek, hanem a státus idősebb tagjai is. Az iskola szerepe teljes mértékben hasonlítható a Kármán Mórtól megala-

pított s munkatársaitól naggyá és nevezetessé tett budapesti mintagimnázium egykori jelentőségéhez.

Vicsay Lajosnak, egyik szegedi állami polgári iskola tanárának előttünk levő módszeres kísérlete: történelmi óratervgyüjteménye is bizonyára a szegedi gyakorló polgári iskola hatásának sugárkévéjéből veszi eredetét. Örvendetesnek tartjuk e jelenséget s üdvözöljük e kezdeményt, annál is inkább, mert a gyakorló iskola módszeres kézikönyveinek sorában úgyis nélkülözzük mindeddig a történet tanítására vonatkozó kötetet.

Vicsay munkájának tulajdonképeni tartalma a két évre terjedő polgári iskolai magyar történelemtanítás anyagának különféle segítő táblázatokkal kísért, 60—60 óratervben való feldolgozása. Hogy a tanárt, különösen a gyakorlati pályán először megindulót a történettanításra alkalmas lelki hangulatba és készségbe bevezesse, röviden, de jól összefoglalt gondolatokat nyujt a történettanítás céljára, módszerére, formális fokozataira, a rendszerbefoglalásra és begyakorlásra vonatkozólag. Tanácsokat és utasításokat ad a tanulók öntevékenységének, cselekedtetésének és a szemléltetésnek alkalmazására nézve. Az ismétlésekre és az összefoglalásokra vonatkozó gondolatok fejezik be e kis didaktikai vademecumot, mely után — a használhatóság előmozdítása végett nem összefűzött könyv formájában, hanem egyes önálló lapokon — a gondosan összeállított óratervek következnek.

Reméljük és óhajtjuk, hogy ez óratervek használata a gyakorlatban valóban eredményessé fogja tenni a polgári iskolai történeti oktatást s nem fogja elmechanizálni az ezzel a kiadvánnyal majdan élni óhajtó tanárok kezében a magyar történelemnek egyéni színezetű és elevenségre, lendületre, leleményességre, önállóságra kötelezett tanítását. *gy. á.*

Vives J. Lajos válogatott neveléstudományi művei. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta *Péter János.* Kézdivásárhely, 1935. (LXIV+422 l.) Ára 10 P.

Ez a terjedelmes mű az elszakított erdélyi magyarság élni akarásának és élni tudásának komoly bizonysága. Mint a szerző az előszavában említi, a Katolikus Középiskolai Tanáregyesület már a háború előtt tervbe vette Vives pedagógiai műveinek a Pedagógiai Könyvtárban való kiadását, de a háború, majd annak szomorú következményei megakadályozták a terv megvalósítását s ezért a fordító a saját költségén jelentette meg a könyvet.

Az V—LXIV. lapon a fordító ismerteti Vives életét, működését. Ebből látható, hogy a legkiválóbbaknak elismert humanisták mily nagyra értékelték Vivest mind tudománya, mind pedig stílusa szempontjából. De nemcsak a kortársak szemében volt tekintélye, hanem a XIX., sőt a XX. század pedagógusai is érdemesnek tartották arra, hogy műveivel foglalkozzanak. Így német nyelven négy különböző kiadásban jelentek meg pedagógiai munkái.

A könyvnek főrésze a *De disciplinis libri XX* második részének *(De tradendis disciplinis)* fordítása. Ehhez járulnak még: A tudós életmódja és erkölcsi alapelvei, A keresztény nő nevelése, Bevezetés a bölcseségbe, Tanterv Mont-

joie Vilmos fia számára, Részletek a Mária angol hercegnő tanítója számára írt utasításokból és végül a lefordított művekben előforduló tulajdonnevek betűrendes magyarázata. A fordítás mindenütt könnyed, semmi erőltetettség nem érezhető rajta, ennélfogva olvasása élvezetes.

Vives ízig-vérig keresztény és valláserkölcsi alapra helyezi pedagógiáját; részletei közül nem egy a mai korban is megállja helyét. Amit az egyes tantárgyak tanításmódjáról és anyagáról ír, az tiszta képet nyujt az akkori állapotokról és felfogásról. Az abban az időben divatos nyilvános vitatkozásoknak nem híve, mert ezek nem az igazságot célozzák, hanem inkább csalfa szócsavarásokból állanak, amelyek egyaránt ártanak a tudományoknak és az erkölcsöknek. Nagy híve a szép stílusnak, a magvas mondásoknak, s ezért azt ajánlja, hogy a növendék az ilyeneket akár hallja, akár olvassa valahol, egy erre a célra szolgáló füzetbe írja össze, hogy így jobban megmaradjanak emlékezetében és bármikor használni tudja őket. Nagyon érdekes az, amit a természettudományok tanításáról ír.

Akik szeretnek visszapillantani a multba, megfontolásra és megszívlelésre méltót fognak találni a könyvben; látni fogják az emberi lélek alapvonásainak állandóságát, valamint azt, hogy egy-egy ma divatos jelszónak a gyökerei mily messze nyúlnak vissza s hogy *nil novum sub sole.* *y—f.*

Dr. Lósy-Schmidt Ede: Kempelen Farkas szerepe és érdeme a vakok általános oktatásának a megindításában. (Különlenyomat a Siketnémák és Vakok Oktatásügye 38. évfolyamából.) Bp. 1936. A szerző kiadása. (8-r., 23 l.)

A füzet méltó elismerést követel annak a feltaláló nagy magyar elmének, aki a vakok gyógypedagógiai oktatása területén úttörő találmányával irányt mutatott, de akinek e területen kifejtett nagyjelentőségű, korszakos munkásságát eddig nem méltatták érdeme szerint.

Kempelen Farkasról, a beszélőgép és a sakkozógép világhírű feltalálójáról van szó, aki Bécsben egy Paradis Mária Terézia nevű, vak osztrák leányt, Mária Terézia királynő keresztleányát tanította meg a XVIII. század 70-es éveiben írni, olvasni, és szerkesztett részére állítólag írógépet is. Nevét a szakirodalom ott, ahol a vakok általános szakoktatásának megindulásáról esik szó, mellőzi, holott Kempelent a vakoktatás történetében is előkelő hely illeti meg. Nagy irodalmi felkészültséggel tárgyalja a szerző Kempelennek a vak leány számára készített írókészülékét, amely ugyan nem írógép, hanem inkább szedőszekrény lehetett s amelyben a vak leány tudott látók számára nyomtatott betűkkel levelet írni. Ez abban az időben igen nagy dolog volt.

A szerző Kempelennek a vakok oktatása körül szerzett érdemeit összefoglalva, azt mondja: ő a vakok első ismert magyar tanítója, aki tanítványa és Hauy (a vakok első tanintézetének megalapítója) révén az egész művelt világ figyelmét a vakok ügyére terelte, s a vakok oktatásában felmutatott eredményeivel elhatározó befolyással volt az általános oktatás megindulására s az első tanintézet felállítására. Az utókoron a sor, hogy a mulasztásokat jóvátéve, Kempelennek is olyan emléket állítson a vakoktatás történetében, amely e te-

rületen végzett úttörő munkásságánál fogva régtől fogva megillette volna.

A magyar gyógypedagógiai oktatásügy munkásai bizonyára nagy hálával adóznak a nagytudású szerzőnek, aki Kempelen Farkast, ezt a kimagasló magyar elmét kiemelte a feledés homályából és ércnél maradandóbb emléket állított neki. *Éltes Mátyás.*

H. von Szirmay-Pulszky: Genie und Irrsinn im ungarischen Geistesleben. Verlag von Ernst Reinhardt. München, 1935. (212 l.)

Nagy emberekről nem könnyű elfogulatlan, minden tekintetben tárgyilagos jellemrajzot adni. A szellemi nagyság lenyűgöző ereje az életrajzírót sokszor elbűvöli, vakká teszi az árnyékoldalakkal szemben. Sokszor kegyeletsértésnek is látszik milliók bálványainak nimbuszát titkos hibáik felfedésével megtépázni. Így viszont a nagy emberek életrajzai sokszor oly érthetetlen mozzanatokat is tartalmaznak, melyeket csak a kegyelettel takargatott lelki defektusok felfedése tesz érthetővé. És e hiányok, miként az újabb patopszichológia kimutatja, sokszor olyan lelki betegségek, melyek a lángelmével együtt öröklődnek, a kiváló tehetséggel meglepő gyakran együttjárnak. Ezért a lángelmék biográfiája mellett újabban mind több érdeklődés irányul patográfiájuk felé is.

A magyar szellemi élet egyes kiválóságainak patográfiájával kisebb-nagyobb dolgozatok keretében már nálunk is többen foglalkoztak, Szirmayné Pulszky Henriette jelen munkája pedig sikerült összefoglaló és kimerítő lélekrajzát iparkodik nyujtani a lelkibeteg magyar lángelméknek. Meglepő szorgalommal és sokoldalúsággal hordja össze az érdekes adatokat a magyar irodalom, tudomány, művészet, politikai élet régi és közelmultjából, miközben szellemi életünknek csaknem minden ismert nagysága sorra kerül. Legkevesebbet aránylag a zeneművészet képviselőivel foglalkozik, viszont igen behatóan tárgyalja Adyt és a két Bolyait. Tanulmányai közben főleg Kretschmernek és Lange-Eichbaumnak, a két nagynevű német zsenikutatónak nyomdokait követi. Kitér a testalkatnak a lelki alkattal és lelki betegségekkel való kapcsolatára, továbbá a lángész, őrület és hírnév összefüggésére is.

Lélekrajzai általában elevenek, plasztikusak és érdekesek, sajnos, legtöbbször szomorúan érdekesek. Az éremnek azt a másik oldalát mutatják, amelyet rendszerint takargatnak és amelyről láthatjuk, hogy a lángelmék lelki világa legtöbbször éppen nem irígylésre méltó. A dicsőségnek sokszor igen nagy ára van.

Az ilyen patográfiai tanulmányokat azonban mindig megfelelő kritikával kell olvasnunk. Hiszen a patográfus, akinek figyelme egyoldalúan a beteges lelki megnyilvánulásokra van beállítva, könnyen szimatol határozottan beteges tüneteket ott is, ahol esetleg csak valamilyen jellegzetes egyéni sajátságról van szó, amilyen többé-kevésbbé mindegyikünkben megtalálható. Szerzőnk ugyan nagyon helyesen elismeri, hogy lángész és őrület nem szükségképen, hanem csak meglepő gyakoriságban függ össze, egyes megállapításai azonban nem meggyőzők. Így különösen a sokszor szereplő Ödipus-komplexus és általában a pszichoanalízis elméleteinek túlértékelése kelt az olvasóban indokolt kételkedést.

A könyv nemcsak a szakpszichológusok és pszichiáterek számára érdekes, hanem sok tanulságos, meglepő és megdöbbentő adatot találnak benne mindazok, akik a magyar szellemi élet tanulmányozásával és tanításával foglalkoznak. Különös érdeme még, hogy az ország határain kívül oly kevéssé ismert magyar lángelméket és általában a magyar szellemi életet a külföld előtt is ismertebbé tette, bár egyúttal sajnálatos megvilágításban. *Somogyi József.*

Eduard Spranger: Probleme der Kulturmorphologie. Különkiadás a porosz tudományos akadémia bölcs.-tört. osztálya üléseinek tudósításaiból. Berlin, 1936. (40 l.)

1. A szerző a kultúra alaktani kérdéseit vizsgálja meg a nála megszokott mélyenjáró tudományos felkészültséggel, alapossággal. A morfológia, mint ismeretes, az élő lényeknek külső (alaktani) leírását adja, részben belső szerkezetüket is ismerteti, de nem öleli fel szervezetük működését, vagy az életjelenségek magyarázatát. Ilyen morfológiai alapon és beállításban foglalkozott a kultúra lényegével, fejlődésével stb. főleg Spengler és Frobenius: mindkettő egyértelműen vallja, hogy a kultúrák sajátos, egyénfeletti életjelenségek, amelyek az egyén módjára keletkeznek, nőnek és elmúlnak; ők a fejlődés fázisait a gyermekségtől az aggságig terjedő típikus életkorokkal hasonlítják össze. Ezen épül fel Spenglernek *Der Untergang des Abendlandes* c. művében (1. köt.) kifejtett terve egy összehasonlító kultúralaktanról. A *Kulturmorphologie* kifejezésről vallott felfogását Frobenius már 1897-ben, majd 1899-ben megjelent *Paideuma* c. munkájában szellemtudományi értelemben módosította: a világképnek és gondolkodási módnak az egyén életkorával kapcsolatos változásait tereli homloktérbe (4, 36). Spranger szembeszáll a biológiai analógiákkal telített régibb felfogással, eljárással, Spenglernek merészen költött „kultúrlelkével" és azzal a módszerével, amellyel a világtörténelem nagy kultúráit az istenség ős-eszméiként vonatkoztatás nélkül egymás mellé állította (6, 15). Spranger szerint az igazi kultúrmorfológia alapjait egyáltalában csakis a kultúra struktúrájának elemzése révén lehet megállapítani (16), ám az erre szükséges megfelelő kategóriák még nem állnak rendelkezésünkre: egyelőre még sötétben tapogatódzunk, de annyi máris bizonyos, hogy nem *a* kultúráról szólhatunk, hanem *kultúrák*ról (5, 6). Értekezésének II. részében behatóan fejtegeti a kultúra fogalmát: kezdetben az egyed állapotát vagy birtokát jelentette *(cultura animi)* és csak idővel szélesedett ki átfogó értelmi és ható összefüggésre, amelybe minden személy fejlődésétől kezdve be van kapcsolva. Minden kultúrának megvan a maga rendeltetése, saját világnézetbeli központja: az ennek hátterében rejlő motívumok nem válnak mind tudatossá. Két gyujtópontja van: a földi és a túlvilági munka, rendeltetés. Még nem sikerült az egészet *egy* fogással megragadni: egyelőre be kell érni azzal, hogy egyes oldalait kiemeljük, egyes momentumait megértsük. Az etikai probléma azonban mindig közrejátszik.

A kultúra, helyesebben a kultúrák: viszonyuk, kölcsönhatásuk, fejlődésük természet- és szükségszerűen kihatással vannak a nevelés- és oktatásügyre is. Ez a fontos mozzanat nem kerülhette el Spranger figyelmét sem, aki teljes

beleérzéssel és gondolatbeli elmélyedéssel fejti ki és támasztja alá ebbeli nézeteit. Amikor a pedagógia, úgymond, ráeszmélt a nevelési folyamatok összefüggésére, hatalmas és eddig csak ritkán felismert kiszélesítésben volt része. Gyarmatosítás, befogadás *(recepció)* és újjászületés *(renaissance)* legnagyobbszabású pedagógiai jelenségeknek tekintendők. Az, hogy valamely nép kultúra dolgában egy másiknál „járhat iskolába", olyan jelentős tény, amely túlterjed minden családi, iskolai, sőt nemzeti népnevelésen. Ilyen eseményekkel, ilyen nagystílusú pedagógiai folyamatokkal gyakran találkozunk az előttünk ismert történeti világban... Az egybevágóságnak a különböző jellegű és fokú kultúrák struktúrájában rejlő hiánya *(Inkongruenz)* arra a további kérdésre vezet: hogy az uralkodó kultúra mennyire képes az alávetettet fokozatosan nevelni. Ennek a pedagógiának munkája nem merülhet ki egy nemzedéken, hanem kiterjed nemzedékek sorára. Ha már az individuálpedagógiában számolnunk kell az alakíthatóságnak főleg az öröklött tehetségek és környezetbeli tényezők okozta határaival, akkor ez a probléma itt még nagyított mértékben fog jelentkezni. Megerősítést nyer ezáltal az a tény, hogy a művelődési módszereket nemcsak lélektanilag, hanem a külvilágnak megfelelően is kell kialakítani. Művelni, képezni mindig azt jelenti: már előképzett életstruktúrákat tervszerűen továbbfejleszteni. A néppedagógia ilyen „népek pedagógiájától" *(Völkerpädagogik)* egyet-mást tanulhatna... Ha két teljesen különböző struktúrájú embertípusokból álló, egészen különböző kultúra között pedagógiai hidat akarunk verni, a nevelői behatás és a tanítás emelőjét a struktúrának megfelelően kell beállítani... Bármilyen jól berendezett európai iskolák nem szolgálhatnak a bennszülött-pedagógia lélektanilag átgondolt útjául (10, 12—4, 30).

Kultúrákról és kölcsönhatásaikról lévén szó, szerzőnk nem térhet ki ama kényes kérdés tárgyalása elől sem, amely a világháború óta változatlanul a közérdeklődés középpontjában áll. Nem él ugyan a *nemzeti kisebbségek*nek merőben politikai ízű kitételével, de azért mindenki megérti, hogy hová céloz. „Ha saját művelődési stílusunknak idegen kultúrákra való, hatalommal kísért tudatos rányomásáról *(Aufprägung)* van szó, azzal össze van kapcsolva vagy legalább össze kellene hogy legyen kapcsolva a legnagyobb erkölcsi felelősség, amely emberi cselekvést egyáltalában megillethet" (14). Amikor szóváteszi a nyelvnek mint a kulturális érintkezés egyik legfontosabb tényezőjének szerepét, ezt mondja: „A kultúrák ellen irányuló megsemmisítő hadjáratok tudatosan mindig ama nyelv elnyomásával kezdődnek, amelyben (az illető nemzet) él és érez" (15). „Ugyanazon a területen való találkozás esetében a bevándorlott csoport a talaj, éghajlat és közlekedési helyzet minősége szerint új lehetőségekre, illetőleg akadályokra fog találni. Mindkét csoport továbbá öröklött javaik és szerzett testi-lelki tulajdonságaik tekintetében is elkülönül egymástól, és ehhez képest a betelepitett területen különböző fejlődési lehetőségekkel fog rendelkezni" (26). Ezeknek a megállapításoknak alkalmazását általánosságban és különösen a jelen magyar szempontjából méltán bízhatjuk az olvasóra.

Tanulmányának vége felé a szerző a kultúrproblematikának a jövőre kiható három súlyos kérdését veti fel: Milyen mértékkel vagyunk képesek egyik

kultúrának magasabbrendűségét a másikkal szemben megállapítani? Melyik kultúrának van ma kilátása arra, hogy a gyakorlatban győztes lesz? A magasabb kultúra lesz-e az, amely utóljára győzni fog? „Amennyiben, úgymond, csupán külső győzelemről van szó, felette kétséges, vajjon azt éppen a belső érték kultúrája fogja-e kivívni, mert a győzelem talán azoknak a bombáknak súlyától függ, amelyeket találóbiztossággal tudnak lehajítani." Befejezőleg Spranger újolag megállapítja, hogy a probléma biológiai analógiák alapján való tárgyalásának határt szabnak az etikai tényezők, amelyek mindig vallás-világszemléleti álláspontokba vannak beágyazva és a politikai hatalom érvényesítése mögött is hatnak. A világtörténelem határát számunkra ma már nem az antik-keresztény-újvilági fejlődés vonala szabja meg, mert az magában foglalja a kultúrák összmozgalmát. Ha kiágazásai eddig távol maradtak volna az óvilág fővonalától, e kép a jövőben megváltozik. Tekintetünket idejekorán erre kell beállítani, hogy megértsük azt a feladatot, amelyet a kultúráknak eljövendő találkozása reánk fog hárítani.*

2. Spranger a kultúrmorfológia problémáját a (leíró) természetrajz területéről áthelyezte a szellemtudományi (történeti) síkra és ezzel — új távlatok megnyitásával — jelentős lépéssel megközelítette a megoldást. A magunk részéről csak aggódva vetjük fel azt az ötletet, vajjon az exakt tudományoknak (mennyiségtan, természettan, vegytan) bevonásával nem sikerülne-e újabb belátásoknak útját egyengetni és ezzel a távlatoknak végpontját kitolni. Sprangernek egyes szétszórt kifejezései (indítékok, célzások, utalások) arra engednek következtetni, hogy „ilyesmi" saját elgondolását is kísérte és kísértette. Ilyenek: Az élő kultúra mindig *dinamikus* alakulat (6). A sajátos kultúrának megfelelő struktúra akkor válik legjobban láthatóvá, ha különbözően felépített kultúrák valahol *egymásra találnak* (ez sokféle alakban történhetik, amelyek közül szerzőnk 4 főtípust sorol fel, 7—8). A kultúrák találkozásának *távolba hatása* még feltűnőbb lesz akkor, ha nem szimultán vonatkozásokban, hanem már rég letűnt kultúrákból történik (8). A jelennek legnagyobb érdeklődése, amelyre a kultúrmorfológia igényt tarthat, abból a tényből következik, hogy ma a kultúrák az egész földgömbön politikailag és gazdaságilag *egymásra pattannak* (12). Ennek a leszámolásnak külső alakja mindig a hatalomért folyó *küzdelem* (12). A kultúrának valamennyi „típusát" nemcsak statikailag, hanem *dinamikailag* is meg kell látni (28). Az egyidejűleg egymással élő nemzedékek *küzdelme*, egymással szemben fennálló dialektikus *feszültsége*... (34) stb. Íme, itt mindvégig erőkről, erők okozta hatásokról esik szó, amelyek önkénytelenül valamilyen *kultúrmechanikára* terelik figyelmünket. A szellemi (kulturális) erőket párhuzamba hozhatjuk az anyagi (fizikai) erőkkel: ez utóbbi tömegeit amott a minőség helyettesíti. Az erők parallelogrammja itt is érvényesül. Ha egy magasabb kultúra (nagyobb ütőerejével) betör egy alacsonyabb (csekélyebb ellenállású) kultúrába, azt saját alkatának megfelelően módo-

* A következő, saját elgondolásunkat szemléltető részt az illusztris szerzőnek buzdítására közöljük.

sítja és hovatovább legyűri. Ez a törvény még a személyes érintkezésben (individuálkultúra) is érvényesül (l. alább).

Ezt kiegészíti előzőleg a matematikai, utólag a kémiai elgondolás: amaz a kultúráknak funkciókban (képletekben) való kifejezésével szemlélteti a bennük rejlő hatástényezőket és az egymásra hatásból származó nagyszámú lehetőséget (kombinációt), míg a vegyi szempont az affinitás tényezőjét vonja be a problémába, végül a távolság hatása ennek megfordított négyzetes arányában érvényesül.

Matematikailag a kultúrákat képletekben így fejezhetjük ki:

$$K = f(a, b, c, \ldots), \qquad K_1 = f(a_1, b_1, c_1 \ldots) \ldots, \qquad K_n = f(a_n, b_n, c_n, \ldots),$$

ahol $a, b, c, \ldots$ a kultúrákban foglalt tényezőket, ráhatásokat szemlélteti (szellemi, lelki, testi, gazdasági, politikai). Minden kultúra ezeknek a sokrétű erőknek szintézise, függvénye *(f)*: hol az egyik, hol a másik lép homloktérbe és nyomja a kultúrára jellegzetes képét. E képletes ábrázolásból máris 3 törvényt vezethetünk le: 1. Minden kultúra saját körén belül is állandó folyamatban van az $a, b, c, \ldots$ változásai szerint. 2. Ugyanúgy különböző és változó eredményekre vezet az egyes kultúrák $(K, K_1 \ldots K_n)$ egymásrahatása. 3. Az előbbi kettőből következik, hogy nincsen két teljesen egyenlő kultúra.

Ha a távolság tényezőjét, illetőleg a kultúra rádiuszát tekintjük, alulról felfelé a kultúrának következő nemeit különböztethetjük meg: egyéni (individuális), családi, helyi, városi és vidéki, környékbeli (kerületi), nép-, nyugati és keleti s végül világkultúra: az első kivételével ezek mind kollektív kultúrák. Az egyéni (személyi) kultúrában két egyén egymásra hatásakor három eset lehetséges: *a)* jóság jósággal érintkezve, egymást kölcsönösen erősíti; *b)* amikor két rossz ember találkozik, mindegyik a másikat igyekszik rászedni (becsapni); *c)* ha jó embernek rosszal van dolga, ez utóbbi amannak jóságával (bizalmával) igyekszik visszaélni. Végül a kémiai szempont egyéneknél és népeknél az affinitásban, a vegyi (itt: szellemi, lelki, testi) rokonságban mutatkozik és kölcsönös közeledésben, hasonulásban nyilatkozik meg.

Hipotetikus jellegénél fogva ezúttal csak ilyen változatosan és fogyatékosan ismertettük újszerű elgondolásunkat: a kultúr*mechanikának* tervezete természetesen alapos kifejtést és megokolást igényelne. *kf.*

Fr. W. Foerster: Alte und neue Erziehung. Luzern, 1935. (187 l.)

Hosszú idő óta újra egy Foerster-könyv. A pedagógiai irodalomnak mindig ünnepnapja volt, amikor Foersternek egy-egy könyve megjelent. Most is az van. A hosszú hallgatásnak is megvolt az oka, az újra megszólalásnak is. Minthogy Foerster nem volt kapható fajgyűlöletre, müncheni katedráját el kellett hagynia. Svájcba ment. A német könyvjegyzékek még könyveinek címét sem közölhetik, a könyvkereskedők pedig nem árulhatják műveit. Érthető tehát az a kíváncsiság, amellyel ezt a könyvet a kezünkbe vesszük. A szerző nemes lelkületére vall, hogy mindezekből semmit sem említ meg s célzást sem tesz rá, keserűség sem érzik ki hangjából: ő az elvek fenséges és tiszta látású magaslatain él.

Ez az eszmei nagyság teszi hivatottá arra, hogy ítéletet mondjon a régi és az új nevelésről. Ezt teszi Foerster ebben a könyvben.

A nevelés új irányát az új politikai államelmélet szabja meg. Az államé minden jog és kötelesség, tehát a nevelés joga is. A sok formában nyilvánuló modernség végeredményben abból az alapvető kérdésből fakad: keresztények legyünk-e vagy pogányok. Foerster a kereszténységet választja, a modernek a pogányságot. Utólérhetetlen szellemességgel és meggyőződéssel mutatja ki, hogy a pogányság nem elégíti ki szellemi igényeinket, a kereszténység azonban igen. A pontosan járó zsebórát is hozzá kell igazítani az örök állócsillagok állásához. Így kell az emberi tudományt, ha még oly tökéletes is, az örök istenihez igazítani. A nevelésben ugyanez a teendő. Az új nevelésnek a valósághoz kell igazodnia. Ne a könyvekben olvashatókhoz tartsa magát a tanuló, hanem ahhoz, amit látott, tapasztalt. Ne a könyvből merített világnézetet tanulja be, hanem maga dolgozza ki a világnézetét. Panaszkodik Foerster a mai egyetemek tanítási módszerére. A szaktudományokat tökéletesen közlik a hallgatókkal, de semmit sem adnak abból, amit életbölcseségnek nevezünk. A mai keresztény egyetemekre ki kellene írni a kairói mohamedán egyetem feliratát: „A vegytan fontos, az Isten fontosabb." A mai nevelés egyoldalú: több gondot kellene fordítania a lélekre.

Foerster is híve a természetből, a valóságból való tanulmánynak, inkább, mint a pusztán könyvből valónak. Ennyiben tehát híve az új iskolának. De rámutat ennek túlzásaira is. A munkaiskola, a cselekvő iskola, új iskola stb. elnevezés alatt működő iskolák felé ezt mondja: kétségtelen, hogy az ifjúságnak elsősorban receptívnek kell lennie. A túságos „cselekvés", „munka", „alkotás" végre is társadalomellenes erőket szabadít fel az ifjúban, mert ebben a tevékenységében nincs tekintettel a többi emberre. Különben is a gyakorlati élet nem olyan szerkezetű, hogy ott minden állásban lévő ember „alkotó" lehetne. És nagyon csodálja, hogy éppen a totalitásra törekvő politikai irány propagálja ezt a „cselekvés" iskoláját, mikor éppen ő nem tűr meg sehol sem önálló nézetű és cselekvésű alkotó egyéneket, hiszen mindenütt „gleichschaltol"! A legtöbb hivatalnoknak nincs más dolga, mint „referál", és milyen kevés ember tud jól referálni! Az új iskola pedig nem a reprodukáló referálásra tanít, hanem alkotásra! Tehát éppen nem az élet szükségletei szabják meg működését. Nem szabad a régi iskolát a maga egészében kárhoztatni, mert az jól megfelel hivatásának. Helyesen mondta Kästner: Régen a gyermek, mikor növekedett, a felnőttek felé nyujtogatta fel kezét; ma a pedagogizáló férfiacskák és nőcskék a kis gyermekhez kuporodnak le. A helyes nevelés a középúton halad: megfigyeli, megismeri a gyermeket, de aztán erős kézzel magához alakítja. Foester ezt az ő plasztikus nyelvén a Hagenbeck-állatkert egyik állatidomítójának mondásával fejezi ki: „Nekünk eleinte hat hónapig meg kell figyelnünk a vadállatot; azt kell figyelnünk, hogy külső mozdulatai micsoda belső lelki történéseknek a jelei, s csak azután szabad foglalkoznunk az állattal." Hát ha már az állatokhoz ilyen pszichológiai előkészülettel nyúlhat az ápoló, mennyivel inkább a nevelő a gyermekhez! Ezért van tehát ma már

annyi pszichológiai tanulnivaló a tanító- és a tanárképzőkben. Foerster ebben is hibát lát, ha a pszichológiát csak a könyvekből s nem a gyakorlatból tanulják. Az egyszerű gyóntatóatya — mondja — többet használ és többet nevel, mint a könyvtudós pszichológus. A modern német politikai szellem elítéli a könyörületet, de helyesli a bosszúállást. A vallás terén elveti a ószövetséget, mert az a zsidóságé. Pedig az újszövetség elválaszthatatlan tőle. Amazt a törvény, emezt a kegyelem jellemzi. Sem a törvény szigora, sem a tűrés nem erény: csak a kettőt egyesítő kereszténység. Az új csak akkor értékes, ha a régivel együtt életet fakaszt. Ezért tud az új pedagógia is csak a latin nyelv tanításával eredményt létrehozni. A latin nyelvtan képző ereje onnan van, hogy a latin nyelv szellemét tükrözi. A latin nyelvet pedig az a nép használta, amely nem gondolatokat, hanem a gyakorlati élet számára intézményeket teremtett. A latin nyelv, a görröggel ellentétben, nem a gondolati szépségek, hanem a praktikus valóságok nyelve volt. Ez tükröződik a nyelvtanán is s ezért boldogulnak jobban a gimnazisták még a műegyetemen is, mint a reáliskolások. Az ú. n. munkaiskolák túlzásait így jellemzi: „Aussen fix, innen nix.“ A mai német tömegnevelés célját téveszti és ellentétben áll magával a Führer-elvvel is, mert a nevelés kormányzás. Márpedig kormányozni csak azt lehet, aminek saját sebessége van; és annál jobban lehet, mennél nagyobb ez a sebessége, vagyis önállósága. A mai tömegnevelés pedig éppen az önállóságot, az egyéniséget öli ki az ifjúságból s arra törekszik, hogy az egyenruhával testüket is, lelkükot is egyformává tegye. A mai fegyelemre nevelés csak reflexmozgásokat kelt az emberben, de nem lelkiséget: az értelmet szocializálja és kollektív állattá alakítja. Addig beszéltek a szociális nevelésről, hogy már a másik végletbe estek s ma már a valóságban egy kis antiszociális nevelésre (egyéniségre nevelésre) volna szükség. Ha Seneca ma élne, még erősebben fejezné ki magát, mint régen: „Valahányszor társaságban voltam, mindig üresebben tértem haza.“

Foerster könyve végig szellemes, érdekes, eleven és józan. Ma ritkán kapunk ilyen jó könyvet a kezünkbe. Ment a túlzásoktól és nagyszerűen eligazít a mai pedagógiai jelszóerdőben. Megérdemelné, hogy eddig már magyarra fordított művei mellé ezt is odatehessük könyvespolcunkra magyar nyelven. *Gáspár Pál.*

August Riekel: Drei Generationen. München. Ernst Reinhardt kiadása. 200 l.

Mit ér a pedagógiai lélektan, kiált fel Riekel bevezetésében, ha a nemzedékek közt hiányzik az éltető, alakító befolyás ereje? S könyvének nem egy fejezete éles megvilágításba helyezi azt a tagadhatatlan tényt, hogy a fiataloknak nem kell a mi kultúránk. Az új nemzedék maga is érzi, amit mi nevelők legjobban fájlalunk, hogy elvesztettük a célkitűzés ama biztosságát, mely nélkül szavainknak nincsen hitele. Ezzel szemben megkapóan vázolja Riekel *Prometheusi hangulat* című fejezetében, hogy mi adta meg az elmúlt századnak eget ostromló önbizalmát. S ugyane fejezet nyomán értjük meg a való világ tükrében azt, amit Riekel a kultúrfejlődés megindulá-

sáról, csúcspontjáról és szükségszerű hanyatlásáról elméleti fejtegetésében elmond.

Nagyon érdekes ez a fejtegetés azért is, mert a jelen eseményeinek pőrölycsapásai egy jellegzetesen német, elemző és elmélkedő tudóst vezettek el oda, hogy mind az elmúlt korszak, mind a háborús nemzedék megértetését a társadalmi események, a politikai élet, a történelmi kialakulás bevonásával világítsa meg.

Az a kép, melyet Rickel a mai nemzedékről, továbbá az, melyet a jelenkor tüneteiből következtetve Európa jövő kilátásairól fest, nagyon szomorú. S ha talán téves is az, amit szerzőnk a mai világhatalmi konstellációból és világkultúrképből a távol jövőre nézve következtet, de bizonyára nem vonható kétségbe, hogy találó az a sötét kép, melyet a mai, háborús nemzedékről rajzol.

Ezt a nemzedéket valóban kétszer sújtotta a sors, mert nemcsak a háború zökkentette ki a régi kerékvágásból. A háború csak elmérgesítette az egészségtelen fejlődésnek már meginduló folyamatát. Nem kellett ugyanis világháború ahhoz, hogy az azelőtt oly gőgös ész hódító útjában a saját korlátaiba ütközzék. A gépkultúra már megindította a mechanizálás folyamatát ugyanakkor, amidőn az individualizmus eszméje volt a zászlókra írva. Meggazdagodás az egyik oldalon, proletárnyomorba süllyedés a másikon; a szellemi téren hasonlóképen nyilvánvalóvá lett ellentétek kezdték aláásni azoknak az eszméknek hatóerejét, amelyeken az elmúlt század kultúrája felépült.

A ma európai embere, bár gyakran maga sem tudja, a kultúrpesszimizmus súlya alatt görnyed. Ezt olvassuk ki Riekel mélyenszántó művéből, s úgy érezzük, hogy bár igyekszik túlemelkedni a spengleri sötétlátáson, őneki sem sikerül. Talán éppen azért nem, mert élesen boncolgató elméje a jelen elemeiből következtet a jövő kialakulására, s képzeletére nem bíz semmit. A tények pedig, sajnos, belátható időkre nem engednek meg jó jövendölést. Reméljük, hogy szerzőnk egy ponton mégis csak téved: A társadalmi élet összetevői, melyeket épp Riekel könyve oly erővel érzékeltet, annyira sokoldalúak, hogy minden összetevőjükben fel nem ismerhetők. S nem tudhatjuk, nem rejlik-e valamely fel nem ismert tényezőben a jövő megoldásának kedvezőbb záloga. Ezt a lehetőséget elvetve, azt hiszem, nem sok buzdítást ad a szerző gondolatmenete a pedagógusoknak, akiknek pedig nem utolsó sorban szól ez a könyv.

Riekel szerint ugyanis Európa szerepe a jövőben az lesz, hogy a nevelő szerepét vállalja a hatalmas Kelet (Ázsia) és Nyugat (Amerika) kultúrájában, melyek hivatva vannak arra, hogy helyünkbe lépjenek.

A könyv, míg ehhez a végkövetkeztetéshez jut, érdekesen vezet bennünket végig a reményektől duzzadó materialista, pozitivista, individualista embertípustól a gyökerétvesztett mai fiatalságig. S rámutat azokra a jelenségekre, amelyek már egy új korszak feltörését hirdetik, egy új humanizmus körvonalait mutatják. Széles perspektívájú fejezeteket szentel Riekel ezekben a fejtegetéseiben a régi nemzedék pedagógiai csődjének, a mai iskola hiányosságainak, és sok tanulságosat mond el az új törekvések balfogásairól is.

A könyvnek legnagyobb ereje mégis abban rejlik, hogy a kultúrák ébredésének, fénykorának és letűnésének mechanizmusát világosítja meg előttünk.

Nemesné Müller Márta.

Heinrich Döpp-Vorwald: Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft. 22. Band.) Weimar, 1935. Hermann Böhlaus Nachfolger. 103 l.

A mai Németország tudományos körei mind a nemzeti szocializmus megalapozásán fáradoznak, s minden egyes tudományág a maga területén szolgálja a *Harmadik Birodalom* új célkitűzéseit. Így voltaképen az a helyzet, hogy a tiszta tudományos kutatás megállt, a tudomány autonómiája más értelmezést kapott, s az önmagáért űzött, csupán az igazság kutatását szolgáló tudományos munka ideje a nemzeti szocializmus birodalmában lejárt. A lüktető, cselekvő élet állít ma követelményeket a tudománnyal szemben s azokat kell megoldania. Ennélfogva nem szigetelődhet el, hanem a helyzet adottságából folyó valóságot kell megalapoznia. Ez a követelmény elsősorban az úgynevezett antropológiai tudományokra vonatkozik, mert a népközösségnek mindenekelőtt való érvényesülése az ember helyzetének tisztázását kívánja.

A nemzeti szocializmus szerint minden oly tudománynak, amely valamiképen összefügg az emberrel, ki kell vennie részét ebből az alapozásból. A neveléstudománynak annál inkább, mivel az egész új politikai mozgalom végeredményben egy nagy nevelői folyamatnak bizonyul, amely a német népből egységes nemzetet alakított. Ez a nevelői erő azonban nem tudatos eljárásként mutatkozott, hanem a valóságból fakadó puszta létével nevelt. Éppen ezért érzik illetékes körök is annak szükségét, hogy az első esztendők próbálkozásai után olyan munkákat is megjelentessenek, amelyek a nemzeti szocializmus szellemének megfelelően mutatnak rá a nevelés alapelveire. A népiség gondolatának és a népközösség elvének gyökerei Németországban is kétségtelenül messzebbre nyúlnak vissza az új rendszer uralomrajutásánál; elég csak *Krieck*, *Hoerdt* és *Petersen* nevére hivatkoznunk, akik már régen az úgynevezett népies realizmus alapján állottak. Az ő munkásságuk készítette elő a talajt a pedagógiai realizmus számára, amelynek ez a munka is hirdetője.

Döpp-Vorwald könyve a nemzeti szocializmus nevelésének filozófiai alapjait igyekszik lerakni. Négy fejezetben *(Die Gegenwartsaufgabe der deutschen Erziehungswissenschaft, Der Mensch und seine Wirklichkeit, Zur Philosophie des Realismus, Pädagogischer Realismus)* azt fejtegeti, hogy a mai helyzet kívánalma a neveléstudománnyal szemben az, hogy szakítson a puszta racionális és ideális eszmevilággal. Nem akar ugyan minden ideált kiküszöbölve látni a nevelésből, csak a szóhoz tapadó szellemet igyekszik megszüntetni, mert az idealisztikus humanizmus talaján álló neveléstudomány mellőzi a valóságot. A görög művelődési eszmény ez, amely hosszú ideig uralkodott, s amely már kiindulásában is az ideális embert, az értékek hordozóját tekintette. A realizmus bölcselete szakít ezzel az eszménnyel, és az embert a maga

valóságában: a faj, vér, talaj és nép természetes kötelékeiben nézi. Az ember feladatát is ezek szerint nem örök és végtelen eszmények megvalósításában keresi, hanem a konkrét kívánalmak teljesítésében. Ebből a felfogásból fakad a reális alapon álló nevelésnek illúziómentessége. Olyan neveléstan szükségességét hirdeti, amely se nem optimista, se nem pesszimista, amelynek mégis van bizalma a jövőben, mert mindenben a valóságra épít és az adottság követelményeinek igyekszik eleget tenni.

Ennek a pedagógiai realizmusnak két alapgondolata van. Első az, hogy az ember nem elszigetelt lény, hanem faji és vérségi kötelékeinél fogva népébe van beágyazva; ennélfogva a nevelés lényege nem az egyes ember lehető kiművelése, hanem a közösség életébe való bekapcsolása és szolgálatba állítása. Ezt az elvet azonban eddig is minden szociálpedagógia többé-kevésbbé hirdette. Ehhez járul a második alapgondolat, amely szerint a nevelés értelme az, hogy az egyes ember népének a sorsát tudatosan és szabad elhatározásból magáévá tegye és tevékenységével megértőleg melléje álljon. Ebben a második gondolatban lép fel a szabadság is, ami annyira fontos jegye minden nevelésnek, és ebben domborodik ki igazán az a felfogás is, amely szerint az egyes ember feladata elsősorban a nép adott helyzetéből folyó konkrét kívánalmak teljesítése.

A pedagógiai realizmusnak ez a hangoztatása nem új jelenség a neveléstudományban, a helyesen értelmezett realizmus pedig ma egyenesen követelmény a neveléssel szemben. Azt követeli a neveléstől, hogy a jelen helyzethez alkalmazkodjék, és hogy elfogulatlanul olyannak nézze a jelent, mint amilyen, nem pedig úgy, amilyennek szeretné látni. Kiindulás csakis ez az adott helyzet lehet, és a feladatoknak is elsősorban ebből kell fakadniok. Ebben a kívánalomban rejlik éppen a nevelés örök korszerűsége. Azonban helytelen a pedagógiai realizmusnak az az értelmezése, amely a nevelési tervből minden eszményt száműzni iparkodik. Ennek megállapításával csupán arra akartunk rámutatni, hogy a pedagógiai realizmus hirdetése nem csupán a nemzeti szocializmus sajátossága, hanem sok más nevelési rendszeré is, habár a pedagógiai realizmusnak ebben a könyvben kifejtett tartalma egészen sajátos színezetet kap. Az azonban kétségtelen, hogy a reális alapon álló nevelésnek legtudatosabb és egy egész nemzet életére kiható megvalósítása a mai Németországban történik legkövetkezetesebben. Természetes, hogy ennek a könyvnek igen sok gondolata található meg más olyan állam átalakított nevelésében is, amely állam szintén szakított a liberális és individuális gondolattal.

Petersen tanítványának, Döpp-Vorwaldnak ez a nevelésbölcseleti munkája tipikusan állítja elénk a népies politikai realizmusnak azt a formáját, amely ma Németországban uralkodik. *Jankovits Miklós.*

Új magyar könyvek és füzetek.

A Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem alapítása 300 éves évfordulójának jubileumi emlékkönyve. Az Egyetemi Tanács megbízásából szerkesztette **Kornis Gyula,** az egyetem rektora. Bp. 1936. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., X + 448 l.)

Cser János: Korszerű magyar lélektani és nevelésügyi tanulmányok. (Közlemények a Fővárosi Szeminárium Lélektani Laboratóriumából. Vezető: *Cser János dr.* I. kötet.) Bp. 1936. Sárkány-Nyomda Rt. (N. 8-r., 272 l.)

Dr. Dékány István: A történelmi kultúra útja. Középiskolai történelemtanítás. (Pedagógiai Szakkönyvek. Szerkeszti: *Dr. Dékány István.* 3. kötet.) Bp. 1936. Kiadja az Orsz. Középiskolai Tanáregyesület. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt. (N. 8-r., 128 l.) Ára 3 pengő.

Kiss Tihamér László: A humanizmus és a protestantizmus hatása a franciaországi nevelésre és oktatásra a XVI. században. (Debreceni doktori értekezés.) Szeged, 1936. A szerző kiadása. A Szegedi Új Nemzedék Lapvállalat Rt. nyomdája. (N. 8-r., 204 l.) Bolti ára 5 pengő.

Kováts Albert dr:. Amerikai tantárgytesztekről. (Gyermektanulmányi Füzetek. Új folyam. Szerkeszti: *Bognár Cecil dr.* — Különlenyomat A Gyermek és az Ifjúság 1935-i 7—10. számából.) Bp. 1936. Kiadja a Magyar Gyermektanulmányi Társaság. Sárkány-Nyomda Rt. (N. 8-r., 20 l.) Ára 1 pengő.

Dr. Lósy-Schmidt Ede: Kempelen Farkas szerepe és érdeme a vakok általános oktatásának megindításában. 1779-ben szerkesztett írógépe Paradis Mária Terézia számára. Adalék a vakok rendszeres iskoláztatásának a történetéhez. (Különlenyomat a Siketnémák és Vakok Oktatásügye XXXVIII. évf. 1—4. számából.) Bp. 1936. Kapisztrán-Nyomda, Vác. (N. 8-r., 24 l.)

Ponesz Aranka: Pécs város középiskoláinak népessége 1900-tól 1935-ig. (Specimina Dissertationum Facultatis Philosophicae Regiae Hungaricae Universitatis Elisabethinae Quinqueecclesiensis. 84.) Pécs, 1936. A szerző kiadása. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt. (N. 8-r., 40 l. és 26 grafikon.)

Prohászka Lajos: A vándor és a bujdosó. (Minerva-Könyvtár 50. Első kiadása a Minervában, 1932—1935-i évf.) Bp. 1936. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt. (N. 8-r., 172 l.)

Somorjai László: Elemi iskolák testgyakorlása, ahol sem tornaterem, sem felszerelés nincs. Bármely iskolatípus számára. Debrecen, 1936. Beke Zoltán Könyv- és Lapkiadóvállalata. (N. 8-r., 58 l.)

Szentpétery Imre: A bölcsészettudományi kar története 1635—1935. (A Királyi Magyar Pázmány Péter-Tudományegyetem története. IV. kötet. Az egyetem 300 éves fennállásának ünnepe alkalmából kiadja a Pázmány Péter-Tudományegyetem.) Bp. 1935. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., XX + 716 l.)

A gimnázium és leánygimnázium II. osztályának tanterve. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1301/1936. eln. számú rendelete. Bp. 1936. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (16-r., 96 l.) Ára 80 fillér.

VEGYES.

Új pedagógiai mozgalmak régibb előfutárjai. 1815-ben jelent meg Párizsban egy 67 lapra terjedő füzet a következő címmel: *Mémoire lu à la Société pour l'instruction élémentaire de Paris, par M. Amorós, membre de la même Société et de différentes Sociétés patriotiques d'Espagne; sur les avantages de la méthode d'Education de Pestalozzi, et sur l'expérience décisive faite en Espagne en faveur de cette méthode.* Ebben a munkában a következő, a mai törekvésekkel rokon adatokra akadunk. 1. *Nemzetközi oktatásügy.* Őfelsége IV. Károly, Spanyolország királya a nevelés- és oktatásügy megjavítása érdekében felszólítást intézett a külföldi udvaroknál működő követekhez és miniszterekhez, amelyben arra kérte őket, hogy küldjék be a legjobban bevált oktatásügyi szabályzatokat és munkákat. Franciaország, Dánia és Svájc bőséges anyaggal szolgált s a Pestalozzi módszerére vonatkozó látszott belőle a legértékesebbnek és a legnagyobb figyelemre méltónak. Ez arra bírta a királyt, hogy Madridban egy *Pestalozzi-intézetet* állítson fel, amelyben ezzel a módszerrel kísérleteztek (6). Valamennyi embernek, minden kötelességnek és erénynek van egy közös gyülekező helye, amely szükségképen minden igazi nevelésnek célja: ezt pedig sehol sem találni meg, ha nem a *hazában*, ó, szent szó, elragadó talizmán (28). Péron a dinamométer segítségével összehasonlította a különböző népek fizikai erejét (33, az erre irányuló mérések még kiegészítésre szorulnak). — 2. *Kísérleti iskola.* A fent említett madridi Pestalozzi-intézet egyben kísérleti iskola, tanítóképző és katonai iskola (8). — 3. *A nők nevelése.* Addig nem lehet nevelésről szó, amíg a nevelést nem kezdik a nőkön, az anyákon, mert ők vannak hivatva rá, hogy a gyermekeket megtantísák látni, hallani, mozogni, gondolkodni, beszélni és énekelni, ők oltják szívükbe a helyes érzelmeket, ők adják meg nekik azt, ami későbbi életükre legfontosabb: azt, hogy hogyan kell tanulni (22, 32). — 4. *A testnevelés fontossága.* Szerzőnk feltétlen híve a testnevelésnek: *Point d'éducation sans gymnastique,* amelynek külön fejezetet szentel (25—34). Sőt rajongásában szinte odáig megy, hogy a fizikai bátorságot az erkölcsi fölé helyezi. A jegyzetekben újra visszatér erre és a tanulók számára *testnevelési jellemlapokat* ajánl, amelyekbe hat-, illetőleg háromhavonként a következő adatokat kellene bejegyezni: név, születési hely, életkor, hivatás, a tanuló magassága, súlya, vérmérséklete, kezek ereje, csipők ereje, általános megfigyelések (életmód, a bőr és haj színe stb.). Ezeket a megfigyeléseket a tanítási idő csorbítása nélkül a szünórákban lehetne végrehajtani. A jellemlapok gondosan megőrzendők, mert fontos következtetéseket lehet majdan levonni belőlük. — 5. *Tesztek.* Pestalozzi módszerének egyik fontos előnye az is, hogy segélyével „meg lehet ismerni a gyermekeknek legnagyobb vagy legkisebb készségét egyik vagy másik hivatás iránt". A szerző a Pestalozzi-féle 1. és 2. táblával kapcsolatban (11—15. l.), majd a függelékben *(Notes)* ezzel a címmel: „Néhány probléma, amelyet a spanyol pestalozziánusok sikerrel oldottak meg az udvar előtt és Madridban lefolytatott vizsgálatokon" a megoldásokkal együtt 17 ilyen számtani feladatot (tesztet) sorol fel, amelyek nagyobbára háborús (!) jellegűek. Íme, mutatóba néhány: Egy erődöt 11 napon egyfolytában bombákkal ostromolnak. Az első napon 48 bombát hajítanak le, minden következő napon

30—30 bombával többet. Hány bombát hajítottak le összesen? (2178). — Egy spanyol osztag el akarja vágni a visszavonuló ellenséges csapat útját. Ez óránként ¾ mérföldnyire halad és 7½ mérföldnyire van attól a ponttól, amelynél el akarják fogni. A spanyolok ugyanattól a ponttól 10 mérföldnyire vannak; mekkora utat kell megtenniök óránként, hogy a kijelölt ponthoz egy félórával hamarabb érkezzenek, mint az ellenség? ($1^1/_9$ mf.). — 6. *L'instruction intuitive.* Szerzőnk a közvetlen *belső* szemlélet, meglátás *(intuíció)* útján való megismerést a Pestalozzi módszere egyik főelőnyének minősíti (11. l. f.), majd a 2. jegyzetben (47—48. l.) az *intuíció* fogalmának részletes meghatározását közli, a 40. lapon pedig Lancaster *méthode mécanique*-jával szembeállítja Pestalozzi *méthode psychologique*-ját. — 7. Végre a 46—47. l. közlik annak a két levélnek szövegét, amelyet Sándor orosz cár és Capo d'Istria grófja intézett Pestalozzihoz 1814 nov. 4-én (16-án), illetőleg nov. 6-án (18-án). *kf.*

A család védelméről és a családi élet szentségéről, a világháború utáni romlott idők legújabb szakaszának a római egyház jelenlegi fejétől Casti connubii kezdetű nagyszabású körlevelében fölvetett igazi pedagógiai kérdéséről tartalomban és formában klasszikus értékű főpásztori intelmet intézett egyházmegyéje tanítóihoz és nevelőihez, s ezenkívül külön iratban tanulóifjúságához is Vácnak kiváló püspöke, *Hanauer István*, ki már ifjúkora óta bensőleg eljegyezte magát a legnemesebb pedagógiai eszmékkel és törekvésekkel. A tanítóknak szóló főpásztori intelemnél bölcsebb és fennköltebb kis pedagógiai remekírást s a tanulókhoz intézettnél kedvesebb és költőibb s éppen azért bizonyára a gyermek szívéhez szólóbb kis parenézist a pedagógiai gondolatvilágnak erről a most annyira időszerű témájáról, *a családról* alig találunk a közismert pedagógiai irodalomban. Nagyon megérdemelnék ezek az intelmek, hogy minden magyar tanító és tanár, államiak éppúgy, mint a felekezetiek, megismernék őket, mint valóban remek kis írásokat, s felhasználnák magasztos eszméiket nevelői munkájukban. Az említett rövid és tömör, de mégis a téma egész körére kiterjedő és amellett rendkívül hatásos pedagógiai írásművek A Váci Egyházmegye Hivatalos Közleményeinek 1935. évi 6. számában jelentek meg a f. iskolai év elején. *gy. á.*

Országos Brunsvik Teréz-Szoborbizottság alakult 1936 március 15-én *Czeke Marianne* és *Spur Endréné* kezdeményezésére. A bizottságnak célja az, hogy az első magyar óvónőképző felállításának százéves jubileumára, 1937-ben Brunsvik Teréz méltó szobrot kapjon Budapest székesfőváros egyik terén. A Brunsvik Teréz-Szoborbizottság társadalmi és egyesületi közadakozásból, továbbá művészi Brunsvik Teréz-levelezőlapok árusításából máris nagyrészt összehozta a szoborpályázat jutalomdíjait. A bizottság ezúton kéri mindazokat, akik tudatában vannak annak, hogy Brunsvik Teréznek mit köszönhetünk, hogy karolják fel e nemes eszmét. Felvilágosítások és Brunsvik Terézt ábrázoló tízfilléres lapok bizományban dr. Spurné Bárdos Féltoronyi Magda dr.-nál, IV., Petőfi Sándor-u. 2. IV. 3.

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1936 március 21-én *Kornis Gyula* elnöklésével tartott felolvasó ülésünkön két előadás hangzott el. 1. *Tettamanti Béla: Dilthey pedagógiai rendszere és az újabb neveléselmélet.* (Székfoglaló.) 2. *Novágh Gyula: A munkások szabad idejének felhasználása mint népművelési kérdés.* (Székfoglaló.)

1936 április 18-án tartott felolvasó ülésünkön *Friml Aladár* elnökölt, az ülés tárgysora pedig ez volt: 1. *Boda István: Pedagógia és lélektan.* (Székfoglaló.) 2. *Baranyai Erzsébet: Az iskolai kiválogatás és ennek elemi iskolai példája.*

*

Társaságunk 1936 május 16-án *Kornis Gyula* elnöklete alatt tartotta Fináczy Ernő tiszteleti elnök emlékének szentelt 44. közgyűlését, a következő tárgysorozattal:

I. *Kornis Gyula* az alábbi megemlékezéssel nyitotta meg a közgyűlést:

Mélyen tisztelt Társaság!

A nevelés legsugalmazóbb erejű eszköze a példa. Ezt a pedagógiai alapigazságot a legélénkebben és a leghatékonyabban szemlélteti annak a kiváló férfiúnak nemes alakja, akinek lelkünkben örökké élő emlékezetét felújítani ma Társaságunk egybegyűlt. A példa szuggesztív ereje abból fakad, hogy a hirdetett elv és a konkrét valóság, az eszmény és a tett, a prédikáció és a cselekvés a példaadó jellemben abszolút módon fedik egymást. Ilyen jellemet tisztelünk Fináczy Ernőben, aki örök mintáját adta annak, hogyan kell a nevelőnek és tudósnak lélekformáló tevékenységével az értékeket a maga szemléletes példáján megvalósítania.

Nagyhatású, hosszú életének belső hajtóereje, amely szakadatlan munkásságát kibontakoztatta, egyszersmind belsőleg összetartotta s egész egyéniségének zárt egységet kölcsönzött, az igazság önzetlen szeretete és kultusza volt. Félszázadnál hosszabbra nyúló nevelő és tudományos pályáján mindig odaadóan, minden melléktekintet nélkül, az élet egyéb örömeiről és becsvágyáról lemondva, kutatta s a maga kutatásterületén bátran vallotta az igazságot. Maradék nélkül *professor:* a tudomány hitvallója volt. Pályáját nem hiába kezdte a görög világ kultúrájának vizsgálatával, mert hisz haláláig legmélyebben áthatotta Aristoteles életeszménye, a *bios theoretikos,* amely szerint a tudományban, az igazság önzetlen kutatásában rejlik az embernek sajátszerű tökéletessége és boldogsága; a tudományos gondolkodás a legmagasabbrendű életforma, az emberi kultúra tetőpontja.

Fináczy Ernő fiatal korától kezdve ehhez az aristotelesi életeszményhez ragaszkodva, nemzetét a nagyhatású tudományos munkák egész sorával ajándékozta meg. A magyar közoktatásügyi reformok egyik legfontosabb korszakának, majd a nevelés egyetemes történetének öt kötetben való klasszikus megírásával örök hálára kötelezte a magyar tudományosságot. A közoktatásügy időszerű kérdéseiről írt tanulmányainak mindig irányszabó, a valóságos fejlődésbe mélyen belenyúló és ezt formáló jelentősége volt. Elméleti gondolkodásának leszűrt eredményei állan-

dóan gyakorlatilag is alakították sok évtizeden keresztül a magyar közoktatásügyet az Országos Közoktatási Tanácson keresztül, amelynek lelke és vezére volt.

De ugyancsak a legmélyebb és soha el nem múló hálával gondol Fináczy Ernő nemes alakjára a *Magyar Paedagogiai Társaság,* amelyet az elnöki székben teljesen újjászervezett, sokoldalúvá szélesített és magas tudományos színvonalra emelt. Társaságunkban azóta lüktet igazi élet, Társaságunk azóta a magyar pedagógiai elmélkedők aktív centruma, amióta Fináczy Ernő tudományos tekintélye s egyéniségének sugárzó ereje idevonzotta őket. A Társaság vezető tagjai fokozatosan tanítványai lettek, akikre a nagy professzor mély tudása, didaktikai ihlete, maga körül erkölcsi légkört teremtő személyisége s klasszikus előadásmódja maradandó hatást gyakorolt.

Most, amikor Géniusza az örök élet magasságából tekint le reánk, el nem halványodott egy pillanatra sem földi lényének oly nemes és mindnyájunkat magához láncoló mivolta: lelki egyensúlyozottsága és összhangja, fennkölt gondolkodása és erkölcsi komolysága, derült életfilozófiája és humora, parancsoló öntudatossága és meg nem alkuvó energiája.

Ebben az ünnepélyes hangulatban melegen üdvözölve a gyászolt nagy férfiú mélyen tisztelt családtagjait, a Társaság t. tagjait és vendégeinket, nagygyűlésünket megnyitom.

Engedjék meg, tisztelt Hölgyeim és Uraim, hogy külön igaz tisztelettel köszöntsem dr. Montessori Mária úrnőt, a nevelés világhírű apostolát, Társaságunk tiszteleti tagját, aki már másodszor tiszteli meg Társaságunkat látogatásával s ma ő is hódolni akar a nagy magyar nevelő, Fináczy Ernő emlékezetének.

Mi pregio di salutare con profondo rispetto la Signora Maria Montessori, la di cui opera veramente apostolica nel campo dell'educazione è ben nota ed apprezzata in tutto il mondo.

La Signora, socio onorario della nostra Società, ci onora già per la seconda volta colla sua gradita visita, desiderando così esprimere il suo omaggio alla memoria del grande pedagogo ungherese, Ernesto Fináczy.

II. *Gyulai Ágost* felolvasta Fináczy Ernő tiszteleti elnökről szóló emlékbeszédét (l. a 65—79. lapon).

III. Ezután a közgyűlésnek előkelő vendége, *Montessori Mária* kért szót (olaszanyelvű felszólalását *Kiss József* magyarul is tolmácsolta).

A doktorasszony köszönetet mondott az üdvözlésért. Büszkeséggel tölti el az, hogy a Magyar Paedagogiai Társaság tiszteleti tagjává választotta, mert ez a megtisztelés egy barátságos érzületű nemzet megbecsülését jelenti reá nézve. Meghajtja az elismerés zászlaját Fináczy Ernő emléke előtt, akit ő is mint nagy pedagógust ismer.

IV. *Gyulai Ágost* titkár felolvasta a Társaságnak 1935. évi működéséről szóló alábbi jelentését:

Tisztelt Nagygyűlés!

Midőn, az esztendők gyors múlásában ismét egy évfordulóhoz érkezvén, társasági életünk lefolyt 44. esztendejének eseményeiről beszámolni készülök, legyen szabad ezúttal puszta adatokra szorítkoznom, melyek minden kísérő megjegyzés vagy elmélkedés nélkül is önmagukért beszélnek s bizonyítják, hogy azok a nemes hagyományok, melyek társaságunkban az alapítóknak intenciói szerint már majdnem félszázad óta élnek és virulnak: a jövő nemzedék legjobb nevelésének ügyéért való tiszta lelkesedés és eszményítő gondolkodás nem halványult el köztünk a lefolyt esztendő során sem, bármennyire éreztük is azokat az anyagi és gazdasági nehézségeket, melyek a világháború következményeként s mint trianoni szomorú helyzetünk folyamánya egész erőnk kifejtésében, főleg legkedvesebb alkotásunk, tudományos folyóiratunk egykori virágzásának helyreállításában oly sok év után még mindig korlátoztak és akadályoztak. Minden lépés, melyet e téren előre tehetünk, reménnyel és bizalommal tölt el, s ha évről-évre csak egy-egy ívvel tudjuk is gyarapítani szakfolyóiratunkat, a Magyar Paedagógiát, mint ahogyan ez a lefolyt esztendőben történt, boldogan és hálás szívvel kell fogadnunk az ilyen kis előmenetelt és javulást is. Ebben a hitben és reményben gondolok vissza ez alkalommal legutóbbi társasági évünkre s adok számot a történtekről.

Annál inkább eltölthet bennünket a magyar tudomány fölemelő nemzeti munkájának s ebben való saját szerepünk jelentőségének hite, tudata és önérzete, mert a lefolyt évre visszatekintve, úgy, mint máskor, ezúttal is ismét megállapíthatjuk, hogy Társaságunk tagjaiban megvan az erő és képesség arra, hogy a magyar pedagógiai életnek ezen a tudományos őrhelyén, központi jelentőségű egyesülésünkben valóban hivatottak álljanak a nevelői gondolkodás munkájának művelői sorába. A lefolyt évben megjelent pedagógiai tárgyú jeles könyveknek és nagyobb dolgozatoknak egész sora igazolja, hogy Társaságunk tagjai hivatottságuk tudatában nem szűntek meg valóban értékes tudományos munkálkodással vinni előbbre, eszményi célkitűzéseinknek megfelelően, a magyar pedagógiai gondolkodás ügyét. Büszkén tekinthetünk e termés több becses alkotására, s bennök tagjainknak a pedagógiai irodalom terén kifejtett, ránk díszt és fényt derítő munkásságára. Az élen áll e tavaly megjelent, önérzetünket erősítő műveknek sorában elhúnyt nagynevű tiszteleti elnökünknek, *Fináczy Ernőnek* postumus munkája, a *Didaktika*, melyben a kiváló egyetemi professzor és ideális magyar pedagógus, Társaságunknak egy emberöltőn át volt szellemi vezére, a síron túli világból is elküldte a magyar tanároknak és tanítóknak hivatásuk eszményi magaslaton álló gyakorlásának törvénykönyvét. Követte e művet egy másik nemes emlékű tagtársunknak, volt alelnökünknek, *Weszely Ödönnek* szintén postumus munkája, *A korszerű nevelés alapelvei*, a neveléstudománynak eddig talán legteljesebb enciklopédiája, s utána Társasá-

gunk ma is működő és még sok értéket és érdemet igérő tagjainak pedagógiai érdekű munkái. Elsősorban szeretett elnökünknek, *Kornis Gyulának* két mesteri alkotása e tudományköröl, az *Apponyi világnézete* és *Pázmány személyisége* c. nagy pszichografikus tanulmányai, azután *Imre Sándor* célkitűző szép és részletes tudományos programmja, *A neveléstudomány magyar feladatai*, mely évtizedekre menő tudományos munka távlatát nyitja meg a magyar nevelői gondolkodás munkásai előtt, *Somogyi József* szegedi főiskolai tanár tagtársunknak *Tehetség és eugenika* címmel magyarul, majd külföldön németül is megjelent nagyméretű alapvető munkája, *Domokos Lászlóné* tagtársunknak *Az alkotó munka az Új Iskolában* c. derék kötete, a *Dékány István* tagtársunk kezdeményezésével megindult középiskolai didaktikai kézikönyvek első két kötete és pedig magának a szerkesztőnek munkái: egyik *Pedagógiai elvek* címmel bevezetés a nevelői gondolkodásba, másik *A történelmi kultúra útja.*

Különösen megragadhatta a magyar pedagógiai világ figyelmét s a mienket is, kik e világnak központi őrhelyén állunk, az a nagy tanügyi törvényalkotás, mely a Ratio Educationis szellemének újjáéledéseként az immár néhány hét mulva végleg megvalósuló, megváltozott tanügyi igazgatást új alapokon szabályozza s melynek maradandó irodalmi emléke a vallás- és közoktatásügyi miniszter úrtól kiadott monumentális kiadvány *A közoktatásügyi igazgatás újjászervezése* címmel. Ennek megemlítésénél nem feledhetjük el, hogy e nagyjelentőségű reformnak és a róla szóló kiadványnak történeti előzményeit néhai elnökünknek, *Fináczy Ernőnek* éppen a Magyar Paedagogiában megjelent valóban pedagógiai lélekre valló törvénytervezetében pillanthatjuk és állapíthatjuk meg.

Mindezek, amiket eddig elmondottam, méltán önthetnek belénk megnyugvást és önérzetet e mai ünnepélyes alkalommal is arra nézve, hogy Társaságunk ma, 44. évfordulóján is a régi nemes hagyományok szellemében él.

Társasági életünk voltaképeni belső életének előre jelzett rövid adatainak előadására térve, előrebocsátom, hogy mult évi működésünk főbb fejezeteit ezúttal is folyóiratunknak, a Magyar Paedagogiának kiadásában, felolvasó üléseink rendezésében, új tiszteleti és rendes tagokkal való gyarapodásunkban állapíthatjuk meg.

Folyóiratunk 1935. évi, vagyis 44. évfolyama, midőn 13 íven jelent meg, bár csak egy ívvel gyarapodott az előző évfolyamhoz képest, de mégis növekedett, s ez bizalmat önt belénk arra nézve, hogy e téren továbbra is javulásra van kilátás. E pillanatban valóban úgy állunk, hogy a f. évben már 16 íven remélünk megjelenhetni, vagyis az eddigi 3—3 íves füzetek helyett 4—4 íves füzetekben. A Magyar Paedagogia 1935-i évfolyama ezúttal is gazdag kéziratanyagból kiválasztott értékes közleményekkel tartotta fönn régi magas színvonalát. Sajnos az, hogy folyóiratunk, mely eredetileg havi folyóiratként keletkezett, egy évtized óta

csak negyedévenkint jelenhetett meg s így érintkezése az érdeklődő olvasóközönséggel nem lehetett eléggé eleven. Meg kell fontolnunk ez alkalommal azt, hogy a Magyar Paedagogia terjedelmének remélt gyarapodásával ne térjünk-e át a gyakoribb, legalább is kéthavonkinti időközökben való megjelenésre és ne tegyük-e így sűrűbbé és élénkebbé érintkezésünket olvasóinkkal. A lefolyt évi 44. évfolyam tartalmát 9 nagyobb értekezés és tanulmány és 5 kisebb közlemény alkotta, e tekintetben tehát szintén számbeli gyarapodást látunk az előző évfolyammal szemben. E tanulmányok nagyrészt neveléselméleti, neveléstörténeti, szervezettani és didaktikai kérdésekről szólnak. Történeti értéke van folyóiratunk e tanulmányai között különösen néhai Fináczy Ernő postumusan megjelent törvénytervezetének és indokolásának a tanügyi közigazgatás újjászervezése tárgyában.

E közleményeken kívül becses tudományos része folyóiratunk mult évi folyamának a gazdag kritikai és ismertető rovat, mely 24 hazai és 28 külföldi pedagógiai tárgyú szakműnek, a mult évi pedagógiai könyvtermés javának részben igen beható ismertetését adja. Ezenkívül megjelent minden füzetben részben rövid jellemzésekkel kísért bibliográfia az 1935. évi magyarnyelvű pedagógiai könyvtermésről, vagyis félszáznál jóval több könyvről és füzetről, továbbá 8 vegyes pedagógiai tárgyú cikk és a Társaságnak 7 hivatalos közleménye.

E változatos és az évfolyam kis terjedelméhez képest aránylag gazdag tartalom 22 munkatársnak, köztük a Társaság 13 rendes tagjának tollából került ki.

Társasági életünk nyilvánulásainak második fejezetére áttérve jelentem, hogy üléseink száma 1935-ben 9 volt, ezek közt 1 évi nagygyűlés, a 43. Társaságunk alapítása óta és 8 felolvasó ülés, ezek között egyik ankétszerű tárgyalás a mindennapi testnevelés kérdéséről, melyen 3 szakelőadó szerepelt. Az üléseken egy nagyobbszabású elnöki megnyitó hangzott el *Friml Aladár* alelnök részéről tantervi és módszertani szakkérdések tárgyalásaként és 18 felolvasás, köztük 5 székfoglaló, továbbá 1 emlékbeszéd Társaságunknak tragikusan elhúnyt alelnöke, *Weszely Ödön* felett. Az üléseken előadást tartottak rendes tagtársaink közül: *Balassa Brunó, Barankay Lajos, Friml Aladár, Halasy-Nagy József, Horn József, Kiss József, Madzsar Imre, vitéz Nagy Iván* 2 ízben, *Stuhlmann Patrik, Tóth Zoltán*, külső tagtársaink közül pedig, mint vendégek: *Cser János, Csóka Lajos, Demény Károly, Horváth Jenő, Jablonkay Géza, Jávor Albert, Szukováthy Imre.* Előadásainknak tárgyai a neveléstudomány széles területéről választva a pedagógiai elmélet és gyakorlat, a neveléstörténet, a gyermektanulmány és gyermeklélektan, a didaktika és szervezettan, a külpolitikai nevelés, a testnevelés, a gyógyító pedagógia és az új nevelés különféle kérdéseiről szóltak, mindenkor szépszámú szakközönség és más érdeklődőknek is jelenlétében. Térszűke miatt a felolvasásoknak csak egy része

jelent meg a mi folyóiratunkban, más részük egyéb időszaki kiadványokban látott napvilágot.

Társaságunk személyi viszonyainak mult évi változásait ismertetve tisztelettel számolok be először arról az értékes szellemi gyarapodásról, mely sorainkat 1935-ben új tiszteleti és rendes tagok választásával gazdágította.

1935 április 13-án tartott 43. nagygyűlésén az elnökség javaslata alapján egyhangúlag *tiszteleti tagjává* választotta a Társaság:

Kemény Ferenc tankerületi c. főigazgatót, nyug. reáliskolai igazgatót, Társaságunknak 1903 óta rendes tagját, ki irodalmi munkásságával és gyakorlati tevékenységével csaknem félszázad óta lelkesen szolgálta a magyar tanítás és nevelés ügyét s e téren külföldön is hatásos működést fejtett ki, a Magyar Pedagógiai Lexikon szerkesztésével pedig különösen kiváló érdemeket szerzett;

Sebes Ferencet, a magyarországi piarista rend főnökét, ki mint egykor maga is kiváló tanár s jelenleg a legtöbb iskolát fönntartó magyar tanító szerzetesrend feje és szellemi vezére, méltán foglal helyet Társaságunk tiszteleti tagjai sorában.

Az előző évben néhány tag elhúnyta folytán megüresedett rendes tagsági helyeket betöltve, a rendes tagok zárt létszámának kiegészítéséül ugyancsak egyhangúlag megválasztotta Társaságunk 1935. évi nagygyűlésén *rendes tagokká* a következő magyar pedagógusokat:

Boda Istvánt, a budapesti kereskedelmi akadémia rendes tanárát, a Magyar Psychologiai Társaság alelnökét, több filozófiai és pedagógiai tárgyú könyvnek és dolgozatnak szerzőjét;

Hajdu János budapesti reálgimnáziumi tanárt, Fináczy Ernő jeles és kedvelt tanítványát, az „Eötvös József báró első miniszterségé" c. akadémiai pályadíjat nyert neveléstörténeti mű szerzőjét;

vitéz Nagy Iván vallás- és közoktatásügyi miniszteri titkárt, a világháború utáni magyar főiskolai ifjúság egyik szellemi vezérét, kultúrpolitikai írót, a magyar felsőoktatás és külföldi iskolázás multjának és jelen szervezetének kitűnő ismerőjét; végül

Novágh Gyulát, Budapest székesfőváros népművelési felügyelőjét, a népművelési titkárok országos szövetségének elnökét, írót és szerkesztőt.

Tisztelettel üdvözlöm új tagtársainkat rendes tagjaink sorában. Jelentem, hogy új tagjaink közül Boda István, vitéz Nagy Iván és Novágh Gyula már alapszabály szerinti székfoglaló előadásaikat is megtartották s Társaságunk teljes jogú rendes tagjaiul fogadtattak. Ugyanakkor megválasztott negyedik tagtársunk pedig székfoglalóját f. év őszének egyik ülésére bejelentette.

Sorainknak ez értékes gyarapodását azonban fájdalmasan ellensúlyozzák azok a, Társaságunkat mélyen lesujtó veszteségek, melyeket a lefolyt társasági év folyamán, az utóbbi hónapokban

is föl kellett jegyeznünk. Mindnyájunkat mélyen megillető fájdalommal kell megemlékeznünk 2 tiszteleti és 2 rendes tagtársunk elhúnytáról.

Az egész ma élő művelt magyar nemzedék évtizedeken át úgy tekintett *Berzeviczy Albertre*, a kiváló államférfiúra és íróra, volt közoktatásügyi miniszterre s a Magyar Tudományos Akadémia elnökére, mint a magyar irodalom és tudomány, sőt az egész nemzeti élet egyik vezéralakjára, kinek harmonikus működésében nemzetnevelő erő nyilvánult. Társaságunk is korán fölismerte egyéniségének nagyságát s jelentőségét, a fényt, melyet e kiváló férfiú az egész magyar közéletre derített s a díszt, melynek a nagynevű férfiúnak már 1894-ben tiszteleti taggá választásával maga is részese lett. Elhúnytakor Társaságunk is mélyen érezte az ürt, melyet örökre való távozásával a magyar szellemi élet területén hátrahagyott s legszebb lapjaira fogja följegyezni nevét, s a maga részéről mint a magyar közoktatás és nevelésügy, a magyar közművelődés egykori vezérének fogja őrizni nemes emlékét.

Tiszteleti tagjaink sorából húnyt el, valóban az emberi kor legvégső határán, 90 éves korában, néhány nappal ezelőtt, társasági esztendőnk utolsó pillanataiban még egy csapást mérve sorainkra, az az általánosan tisztelt férfiú, kihez a szoros családi köteléknél s a hozzáfűző meleg szeretet kapcsainál fogva magam különösen közel állottam. Éppen azért nagyon nehéz és fájdalmas róla szólanom. *Erődi-Harrach Béla* egyike volt azoknak a ma már keveseknek, kik Társaságunk megalapításában 45 évvel ezelőtt részt vettek s e tudós egyesülésnek bölcsőjét különösen meleg szeretettel ringatták. Mert minden nemes eszme és tiszta törekvés lelkes támogatót és munkást talált benne nemzeti művelődésünk legkülönbözőbb területein. A földrajzi tudomány, a magyar nemzeti irodalom története, a keleti nyelvek és irodalmak studiuma, a műfordítói tevékenység, melyben tíznél több nyugati és keleti nyelvnek tökéletes ismerete segítette őt, egyaránt jelesei közé számította, legméltóbban azonban a magyar nevelés és oktatás ügye, melynek irodalmi és gyakorlati szolgálata közel 50 esztendőn át, egészen 72 éves korában való nyugalomba vonulásáig, sőt bizonyos mértékben még azontúl is legkitartóbban kötötte le őt. Mint ennek a fontos nemzeti feladatnak szolgálatában álló vezérférfiú, a pesti reáliskolai tanári katedrán, a fiumei gimnáziumi és tanfelügyelői székben, a kolozsvári tankerület élén, a Ferenc József-nevelőintézet kormányzói polcán, a budapesti tankerületnek 27 éven át főigazgatójaként, mint az Országos Közoktatási Tanácsnak évtizedeken át szorgalmasan működő tagja és egyideig ügyvivő alelnöke, különféle külföldi, európai és amerikai kulturális kiállítások megalkotója s más pedagógiai jellegű feladatok lelkes végrehajtója, szolgálta a *mi* céljainkat s vett részt Társaságunk munkájában is, mint 23 éven át mindenkor buzgó alelnökünk, majd 1922 óta tiszteleti tagtársunk. Önzetlen s eszményi munkájával nemcsak Társaságunk év-

könyveiben, hanem az elhúnyta alkalmával már szinte történeti távlatból reátekintő hálás és tisztelő közvélemény szerint az újabbkori magyar köznevelés történetében is maradandó emléket biztosított magának.

Rendes tagtársaink sorából is két érdemes férfiút ragadott el a zord halál a lefolyt esztendőben: *Waldapfel Jánost* és *Krammer Józsefet.*

Waldapfel János nyug. tanárképzőintézeti tanár a magyar oktatás és nevelés ügyének, elméletének és gyakorlatának egyaránt, a neveléstudomány klasszikus hagyományaitól áttüzesített lelkű jeles képviselője volt; Kármán Mórnak, a kiegyezés utáni kor első tudatos magyar nevelői gondolkodójának leghívebb tanítványa, idealizmusának letéteményese és örököse. A Magyar Paedagogiai Társaságnak 1897-től kezdve rendes tagjai közé tartozott s Társaságunk éppen azért szívesen látta, hogy Waldapfel Jánost a tanítás és nevelés szent feladataiért való nagy lelkesedése, széleskörű műveltsége és szuggesztív ereje tanítványaira valóban mélyen hatni tudó jeles tanárrá avatta. Mindezen lelki tulajdonságai kiváló pedagógiai személyiséggé tették őt, kit Társaságunk történetében mindig a legderekabbak, legkiválóbbak s legavatottabbak között fog megemlíteni.

Tisztelettel kérem a t. Nagygyűlést, adjon nekem megbízást, hogy elhúnyt 3 jeles tagtársunk érdemeinek külön emlékbeszéddel való megörökítését a jövő társasági évadban előkészíthessem.

Elhúnyt végül rendes tagjaink sorából elszakított területen, Pozsonyban élt és működött rendes tagtársunk, *Krammer József* nyug. polgári leányiskolai igazgató, kit mint a gyakorlati pedagógia mezején derék munkásságot kifejtő tanárt és igazgatót, 1911-ben választott rendes tagjai sorába Társaságunk. Az elhúnyt derék iskolai munkáján kívül módot talált arra is, hogy írásaiban is áldozzon eszményeinek. s az öntevékenységre és önállóságra való nevelésről, a biológiai kert intézményéről, a leányoktatás szervezetéről, a szülői értekezletekről, az iskolatípusok egymáshoz való viszonyáról s más ilynemű témákról, részben még ma is pedagógiai problémákat és aktualitásokat jelentő tárgyakról írt dolgozataival is szolgálni óhajtott a magyar tanítás és nevelés ügyének. Nemes emlékét őrizni fogják Társaságunk évlapjai.

Kérem a t. Nagygyűlést, fogadja el azt az indítványomat, hogy a jelentésemben említett tagtársaink elhúnytán érzett fájdalmunknak mai ülésünk jegyzőkönyvében adjunk kifejezést.

Tisztelettel indítványozom továbbá, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszter úrnak, a Magyar Tudományos Akadémia elnökségének és Budapest székesfőváros polgármesterének a nekünk nyujtott anyagi és erkölcsi támogatásért jegyzőkönyvi köszönetet szavazni méltóztassék.

Tisztelettel kérem végül jelentésem elfogadását és jóváhagyó tudomásulvételét.

A közgyűlés tudomásul vette a titkár jelentését, határozattá emelte a bennefoglalt indítványokat, s az elnök javaslatára köszönetet mondott a titkárnak a kitűnően megírt jelentésért, valamint a Társaság érdekében kifejtett buzgó tevékenységéért.

V. *Kemény Ferenc* a távollevő pénztáros helyett bemutatta a Magyar Pedagógiai Társaságnak 1935. évi zárószámadását és 1936. évi költségelőirányzatát. Egyúttal jelentette a Számvizsgáló Bizottság nevében, hogy a felülvizsgálat során teljesen rendben találták a Társaság pénzkezelését.

A közgyűlés tudomásul vette a zárószámadást, a költségelőirányzatot és a jelentést, a pénztárosnak megadta a felmentvényt, s az elnök indítványára köszönetét fejezte ki neki, valamint a Számvizsgáló Bizottság tagjainak, hogy lelkiismeretesen gondozták a Társaság anyagi ügyeit.

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

1. *Ranschburg Pál* egyetemi tanárt, a kísérleti módszerű lélektannak Magyarországon megalapítóját, számos, a nemzetközi tudományban is úttörő pszichológiai mű szerzőjét, a lélektannak világszerte elismert kutatóját.

2. *Szendy Károlyt*, Budapest székesfőváros polgármesterét, a főváros iskolaügyének tanügyi tanácsnoki, majd legfőbb vezetői tisztben lelkes és áldozatkész régi munkását, ki a világháború utáni nehéz viszonyok ellenére is újabb virágzásra vitte Budapest közoktatásügyi intézményeit.

VII. Végül bejelentette az *elnök*, hogy a Társaság rendes tagjainak zárt sorában három hely vár betöltésre. Ezekre a helyekre a közgyűlés az elnökség javaslatára egyhangúlag megválasztotta a Társaságnak rendes tagjául a következő pedagógusokat és szakírókat:

1. *Cser János* tanítóképzőintézeti tanárt, a székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának vezetőjét, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság főtitkárát, A Gyermek és az Ifjúság c. pedagógiai szakfolyóiratnak szerkesztőjét, több derék gyermeklélektani tanulmánynak és az újabban megjelent *Korszerű magyar lélektani és nevelésügyi tanulmányok* c. kötetnek szerzőjét;

2. *Havas István* nyug. polgári iskolai igazgató-szakfelügyelőt, a Petőfi-Társaság főtitkárát, pedagógiai és szépirodalmi írót, jeles tankönyvek szerzőjét, a polgári iskolai pedagógiai mozgalmaknak sok éven át kiváló vezetőjét;

3. *Staud János* c. főigazgatót, a budapesti gyakorló-középiskola igazgatóját és irányító pedagógusát, ilyen minőségben a középiskolai tanárképzés gyakorlati tagozatának vezetőjét, a magyar középiskolai oktatás régi, érdemes tagját, didaktikai tanulmányok szerzőjét.

A Magyar Paedagogiai Társaság 1936-ban.

I. *A társaság tisztviselői:*

Elnök: *Kornis Gyula dr.*, államtitkár, egyetemi tanár, e. i. rektor, képviselőházi alelnök.

Alelnökök: *a)* a népoktatás köréből: *Mosdóssy Imre*, Bp. szfőv. nyug. tanfelügyelője.

b) a középiskolák köréből: *Friml Aladár dr.*, nyug. tankerületi főigazgató.

c) a felsőoktatás köréből: *Huszti József dr.*, egyetemi tanár, az Orsz. Közoktatási Tanács ügyvezető alelnöke.

Titkár: *Gyulai Ágost dr.*, egyetemi magántanár, az áll. polgári iskolai tanárképző főiskola nyug. igazgatója.

Szerkesztő: *Nagy J. Béla dr.*, gyakorló-középiskolai tanár, c. gimn. igazgató.

Pénztáros: *Padányi-Frank Antal dr.*, tanítóképzőintézeti igazgató.

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

Jegyző: *Éltes Mátyás*, nyug. gyógypedagógiai intézeti igazgató.

Könyvtáros: *Loczka Alajos dr.*, középiskolai igazgató, szakfelügyelő, az Orsz. Közoktatási Tanács titkára.

Számvizsgálók: *Kemény Ferenc*, c. tanker. főigazgató, nyug. reálisk. igazgató. *Nagy Zsigmond dr.*, Budapest székesfőváros nyug. tanfelügyelője.

II. *Tiszteleti tagok:*

Balogh Jenő dr., volt vallás- és közokt. államtitkár, nyug. igazságügyminiszter, Győr (1922).

Claparède Ede, a pszichológia tanára a genfi egyetemen, Genf (1930).

Császár Elemér dr., egyetemi tanár, Budapest (1934).

Dearborn Walter Fenno, a Harvard-egyetemen a pszichológia tanára; Cambridge, Észak-Amerika (1930).

5 *Duggan Stephen Pierce*, a newyorki The Institute of International Education igazgatója, New York (1930).

Ferrière Adolf, az Új Iskolák Nemzetközi Hivatalának ig., Genf (1930).

Findlay József János, a manchesteri egyetemen a ped. tanára, Manchester (1930).

Fischer Alajos, a müncheni egyetemen a ped. tanára, München (1931).

Gentile Giovanni, a római egyetemen a filozófia tanára, Róma (1933).

10 *Hanauer István dr.*, váci m. püspök, a Kat. Tanügyi Tan. eln., Vác (1933).

Ilosvay Lajos dr., volt vallás- és közokt. államtitkár, nyug. műegyetemi tanár, Budapest (1915).

Jankovich Béla dr., volt vallás- és közoktatásügyi min., Budapest (1914).

Kandel Isaac Leo, a newyorki Columbia-egyetemen a ped. tanára, New York (1930).

Kelemen Krizosztom dr., pannonhalmi főapát, Pannonhalma (1934).

15 *Kemény Ferenc*, c. tank. főig., nyug. reáliskolai ig., Budapest (1935).

Lukács György dr., nyug. vallás- és közokt. miniszter, Budapest (1917).

Mágócsy-Dietz Sándor dr., nyug. egyetemi tanár, Budapest (1931).

Montessori Mária, pedagógiai írónő, Róma (1930).

Petz Gedeon dr., nyug. egyetemi tanár, Budapest (1934).

20 *Ranschburg Pál dr.*, egyetemi tanár, Budapest (1936).

Ravasz László dr., dunamelléki ref. püspök, Budapest (1933).
Schneller István dr., nyug. egyetemi tanár, Budapest (1919).
Sebes Ferenc, a magyarországi kegyes tanítórend főnöke, Budapest (1935).
Sée Camille, francia államtanácsos, pedagógiai író, Párizs (1904).
25 *Spranger Eduárd*, a berlini egyetemen a filozófia tanára, Berlin (1930).
Szász Károly dr., volt képviselőházi elnök, Budapest (1917).
Szendy Károly dr., Budapest székesfőváros polgármestere (1936).
Szily Kálmán dr., vallás- és közokt. államtitkár, Budapest (1934).
Werner Adolf dr., zirci apát, Zirc (1931).
30 *Wlassics Gyula báró*, nyug. vallás- és közokt. min., Budapest (1896).
Zichy János gróf, nyug. vallás- és közokt. min., Budapest (1911).

III. *Rendes tagok:*

Badics Ferenc dr., nyug. tanker. főigazgató, Budapest (1892).
Balassa Brunó dr., egy. m. tan., tanker. kir. főig., Székesfehérvár (1932).
Barankay Lajos dr., egy. m. tan., felsőker. isk. tan., c. ig., Pécs (1927).
Bárány Gerő dr., nyug. vallás- és közokt. államtitkár, Budapest (1929).
5 *Bárczy István dr.*, nyug. igazságügyminiszter, Budapest (1906).
Barkáts Mária, az Erzsébet-nőiskola ny. igazgatója, Budapest (1924).
Beke Manó dr., nyug. egyetemi tanár, Budapest (1899).
Benisch Artúr dr., tankerületi főigazgató, Budapest (1919).
Berta Ilona, az Erzsébet-nőiskola nyug. igazgatója, Budapest (1918).
10 *Vitéz Bessenyei Lajos dr.*, tanker. kir. főigazgató, Debrecen (1930).
Bitter Illés, c. főig., cisztercita gimn. ig., clairvaux-i apát, Budapest (1921).
Boda István dr., keresk. akadémiai tanár, Budapest (1935).
Bognár Cecil dr., c. nyilv. rk. egy. tan., reálgimn. tan., Budapest (1931).
Böngérfi János, nyug. polgári iskolai igazgató, Budapest (1892).
15 *Csengery János dr.*, nyug. egyetemi tanár, Budapest (1892).
Cser János dr., tanítóképzőintézeti tanár, Budapest (1936).
Dékány István dr., c. nyilv. rk. egy. tan., gyak. középisk. tan., Bp. (1926).
Dengl János dr., műegyetemi tanár, Budapest (1931).
Domokos Lászlóné, leánylíceumi igazgató, Budapest (1933).
20 *Drozdy Gyula*, tanítóképzőintézeti tanár, a Néptanítók Lapjának főszerkesztője, Budapest (1929).
Éltes Mátyás, nyug. gyógypedagógiai intézeti ig., Budapest (1915).
Endrei Gerzson dr., nyug. reálgimn. tanár, Budapest (1911).
Eötvös K. Lajos, nyug. tanfelügyelő, Budapest (1892).
Fekete József, óvónőképzőintézeti igazgató, Budapest (1928).
25 *Fest Aladár*, nyug. tanker. főigazgató, Budapest (1915).
Friedreich Endre dr., kegyes tanítórendi gimn. tanár, Budapest (1934).
Friml Aladár dr., nyug. tanker. főigazgató, Budapest (1915).
Gaal Mózes, nyug. tanker. főigazgató, Budapest (1912).
Gockler Lajos dr., nyug. kereskedelmi iskolai tanár, Békés (1908).

30 *Goldziher Károly dr.*, c. nyilv. rk. műegyetemi tanár, nyug. tanárképző főiskolai tanár, Budapest (1917).
Gyomlay Gyula dr., nyug. egyetemi tanár, Pécs (1892).
Gyulai Ágost dr., egyetemi magántanár, az áll. polgári iskolai tanárképző főiskola nyug. igazgatója, Budapest (1904).
Hajdu János dr., reálgimnáziumi tanár, Budapest (1935).
Halasy-Nagy József dr., egyetemi tanár, Pécs (1922).
35 *Havas István*, nyug. polg. isk. igazgató-szakfelügyelő, Budapest (1936).
Horn József dr., felsőkeresk. iskolai igazgató, Budapest (1934).
Huszti József dr., egyetemi tanár, az Orsz. Közoktatási Tanács ügyvezető alelnöke, Budapest (1926).
Imre Sándor dr., műegyetemi tanár, Budapest (1906).
Jelitainé Lajos Mária dr., tanítónőképzőintézeti tanár, Budapest (1929).
40 *Johan Béla dr.*, egyetemi c. rk. tanár, államtitkár, Budapest (1929).
Karsai Ervin, premontrei kanonok, Kassa (1918).
Katonáné Thuránszky Irén, nyug. tanítónőképzőintézeti ig., Bpest (1892).
Kirchner Béla, nyug. keresk. iskolai főigazgató, Budapest (1903).
Kisparti János dr., tankerületi kir. főigazgató, Szeged (1924).
45 *Kiss József*, tanítónőképzőintézeti igazgató, Budapest (1931).
Kornis Gyula dr., államtitkár, egyetemi tanár, e. i. rektor, képviselőházi alelnök, Budapest (1911).
Koszó János dr., nyilv. rk. egyetemi tanár, Pécs (1929).
Kovács János dr., nyug. tanárképző főiskolai tanár, Budapest (1897).
Lechnitzky Gyula, tanítóképzőintézeti tanár, Budapest (1917).
50 *Loczka Alajos dr.*, középiskolai igazgató, szakfelügyelő, Budapest (1929).
Lóky Béla dr., tankerületi főigazgató, a kegyesrendi középiskolák tanulmányi felügyelője, Budapest (1922).
Lux Gyula dr., tanítóképzőintézeti tanár, Budapest (1926).
Madzsar Imre dr., c. nyilv. rk. egy. tan., nyug. tanker. főig., Bpest (1922).
Magyary Zoltán dr., egyetemi tanár, Budapest (1930).
55 *Málnai Mihály dr.*, nyug. tanítóképzőintézeti tanár, Budapest (1892).
Melich János dr., egyetemi tanár, Budapest (1930).
Mitrovics Gyula dr., egyetemi tanár, Debrecen (1921).
Molnár Oszkár, c. főigazgató, tanítónőképzőintézeti ig., Budapest (1915).
Mosdóssy Imre, nyug. székesfővárosi kir. tanfelügyelő, Budapest (1907).
60 *Vitéz Nagy Iván dr.*, vallás- és közokt. min. titkár, Budapest (1935).
Nagy J. Béla dr., gyakorló-középiskolai tanár, c. gimn. ig., Budapest (1912).
Nagy L. József, kegyes tanítórendi reálgimn. tanár, Magyaróvár (1931).
Nagy Zsigmond dr., Bp. szfőv. nyug. tanfelügyelője, Budapest (1924).
Nádai Pál dr., nyug. iparrajziskolai tanár, Budapest (1915).
65 *Neményi Imre dr.*, nyug. vallás- és közokt. államtitkár, Budapest (1894).
Nemesné Müller Márta, a Családi Iskola igazgatója, Budapest (1930).
Novágh Gyula népművelési felügyelő, Budapest (1935).
Olay Ferenc dr., miniszteri tanácsos, Budapest (1931).

Padányi-Frank Antal dr., tanítóképzőintézeti igazgató, Budapest (1925).
70 *Péter János dr.*, nyug. gimnáziumi igazgató, Kézdivásárhely (1915).
Pintér Jenő dr., c. ny. r. egyetemi tanár, tanker. kir. főig., Bp. (1920).
Prohászka Lajos dr., egyetemi ny. rk. tanár, Budapest (1927).
Pruzsinszky János dr., nyug. c. tankerületi főigazgató, Budapest (1918).
Radák Olga dr., az Erzsébet-nőiskola igazgatója, Budapest (1931).
75 *Révész Géza dr.*, egyetemi tanár, Amszterdam (1919).
Sásdy-Schack Béla dr., nyug. keresk. isk. főigazgató, Budapest (1901).
Schütz Antal dr., egyetemi tanár, Budapest (1920).
Sík Sándor dr., egyetemi tanár, Szeged (1927).
Somogyi József dr., egyetemi magántanár, az áll. polgári iskolai tanárképző főiskola tanára, Szeged (1932).
80 *Staud János dr.*, gyak. gimn. ig., c. tanker. kir. főig., Budapest (1936).
Stuhlmann Patrik dr., c. tankerületi főigazgató, a premontrei rend budapesti tanárképző főiskolájának rektora, Budapest (1934).
Szemere Samu dr., tanítóképzőintézeti igazgató, Budapest (1912).
Szenes Adolf, nyug. gyak. polg. isk. igazgató, Budapest (1929).
Sztankó Béla, nyug. tanítóképzőintézeti főigazgató, Budapest (1912).
85 *Tabódy Ida*, nyug. tanítónőképzőintézeti igazgató, Cinkota (1932).
Tápay-Szabó László dr., egyetemi c. ny. rk. tanár, szerkesztő, Bp. (1916).
Tas József, székesfővárosi elemi isk. szakfelügyelő, Budapest (1930).
Tettamanti Béla dr., egyetemi magántanár, Szeged (1933).
Tóth Géza dr., tanárképző főisk. tan., középisk. szakfelügyelő, (1920)
90 *Tóth Tihamér dr.*, egyetemi tanár, Budapest (1924).
Tóth Zoltán dr., gyógyped. tanárképzőint. igazgató, Budapest (1934).
Urhegyi Alajos, nyug. tanítóképzőintézeti tanár, Budapest (1920).
Vajkai Júlia, pedagógiai író, Budapest (1930).
Váradi József, tanítóképzőintézeti tanár, Budapest (1929).
95 *Várkonyi Hildebrand dr.*, egyetemi tanár, Szeged (1929).
Velősi Lipót, nyug. elemi iskolai igazgató, Kalocsa (1892).
Vincze Frigyes dr., felsőkereskedelmi iskolai c. főigazgató, a budapesti Kereskedelmi Akadémia igazgatója, Budapest (1932).
Wagner János dr., nyug. tanítóképzőintézeti főigazgató, Budapest (1928).
99 *Wildner Ödön dr.*, nyug. székesfővárosi tanácsnok, Budapest (1914).

Felelős szerkesztő: *Nagy J. Béla*, felelős kiadó: *Padányi-Frank Antal.*

24 085. — K. M. Egyetemi Nyomda, Budapest VIII, Múzeum-körút 6. (F.: Thiering Richárd.)

32. k. sz. 2542. 1. k.

NEMZET ÉS MŰVELTSÉG.

E fogalmak az utóbbi évtizedekben elég gyakran kerültek egymás mellé, leginkább mint közös belső etikai összefüggések hordozói s csak igen ritkán mint egymással farkasszemet néző ellenfelek. Ha újabban egyesek ilyen beállításban mutatják be őket, annak legtöbbször az az oka, hogy az illetők azt, ami nemzeti, azonosítják a népivel s mindkettőt mint a politika függvényét szembeállítják a humanisztikus műveltséggel. Azonban a nemzetinek és népinek azonosítása éppolyan helytelen, mint a két fogalomnak politikai függvényként való kezelése s a műveltséggel való szembeállítása.

Foglalkozzunk először az azonosítás tényével!

A nép, állam és nemzet között mélyreható különbségek vannak s ha bizonyos mértékig szinonímák is és a köznyelv fel is cseréli őket egymással, fogalmilag — a történeti gyökerükből kisarjadó eltérést tekintve — egyik sem helyettesítheti a másikat. A népiség egészen más, mint a nemzet. A nemzeti nevelésben a politikai célzatnak éppoly kevéssé van helye, mint a humanisztikus nevelésben, sőt Kerschensteiner már az állampolgári nevelés megfogalmazásában is tiltakozott az ellen, hogy a fogalomba politikai mellékértelmet keverjenek. Ha ez a belekeverés a gyakorlati megvalósítás folyamán egyes helyeken ma, amikor az alakulás még nem fejeződött be, meg is történik, nincs rajta mit csodálkoznunk, hiszen a tisztulás állapota az életet irányító elvek terén is harcok, félreértések, küzdelmek és bonyodalmak eredményeként jön létre.

Ameddig a népiség fogalmát a fajiság értelmében alkalmazzuk s mint ilyet párhuzamba állítva a műveltséggel, bizonyos előnyös különbségeket állapítunk meg az utóbbi javára, kétségtelenül helyesen járunk el. A hiba ott kezdődik, amikor a párhuzamba állításból eredő hátrányokat átvisszük a nemzet fogalmára is ama föltevés alapján, hogy a nép és nemzet többékevésbbé azonos. Ugyanis a nemzeti nevelés komoly irányai nem a népiséget mint természeti adottságot akarják a nevelés irányító eszményévé tenni, hanem a nemzetben rejlő és gyakran spontán módon is megnyilvánuló kultúrértékek sajátos szintézisét. Ha már ez az értéksajátosság minden erőszakolás nélkül is jelentkezik, mint ahogy számtalan példa bizonyítja, mennyivel inkább szükséges, hogy a nevelés mint tervszerű eljárás ezt megragadja s az egységesítés irányelveit ne csak a nemzet sajátos összetételében rejlő lehetőségek kihasználásával, hanem saját

szervező munkájának minél buzgóbb latbavetésével is érvényre juttassa.

Ezt az álláspontot igazolja a fogalmak különállásának történeti vizsgálata.

Fichte, aki a filozófusok közül legelsőnek foglalkozik e kérdés részletes kifejtésével, több ízben kiemeli a különbséget a népiség és nemzet közt. Tudatosan előre elhárítja azt a magyarázatot, amely a népiség fogalmával adott *természeti* jelleghez fűzhető s egyenesen szembeállítja vele a nemzeti vonások lényegét. Kétféle világot különböztet meg. Az egyik az adott világ vagy természet, amely a szeretettől és az emberi tevékenységtől elvonatkoztatva áll előttünk. A másik ezzel szemben az *a priori* világ, amely soha sincs adva, hanem meg kell valósítanunk a földön. Ennek főtulajdonsága a szeretet, amely egyszersmind Istennek közvetlen megjelenése és megnyilatkozása. E szeretettel teljes világnak a megépítésén kell az emberi tevékenységnek dolgoznia, aminek a lehetőségét csak a tiszta megismerés adja meg. S éppen a nemzeti nevelés az, amely az embert eme tiszta megismerés állapotába juttathatja.[1]

Hogy mennyire túlemelkedik Fichte azon a szűkkörű, szinte kizárólagos biológiai értelmezésen, amelyet egyesek a nemzetnek tulajdonítanak, még jobban mutatja az a gondolata, hogy az igazi nemzeti eszme mindig összeegyeztethető a humanisztikus eszménnyel s akiben ez a lehetőség hiányzik, annak hazaszeretete szükségszerűen önzővé, szűkkeblűvé s az emberiség többi része iránt ellenségessé válik.[2] Íme a sovinizmus felett elhangzó első határozott erkölcsi ítélet, amely igazolja azt is, hogy a Fichte-féle hazaszeretet nem áll ellentétben a többi nemzethez való vonzódással és közeledéssel, ellenkezőleg: egyenesen annak az alapja!

Már Fichte pontosan megkülönbözteti *a nemzetet az államtól* is. Az összes németeket minden elválasztó különbség ellenére is egyetlen nemzetnek tekinti, ezért mindenekelőtt a német egység tényét és szükségességét hangsúlyozza.[3] A nemzettel szembeállítja az államot s megrója az állam vezetőit, akiknek tehetetlenségét „idegen szóval humanitásnak, liberalitásnak és popularitásnak nevezik", amelyet azonban a német ember a maga nyelvén „tunyaságnak és méltóságnélküli magatartásnak" hív.[4] Ebből önként következik Fichte szerint, hogy az állami és dinasztikus érzés erkölcsi érték tekintetében a hazaszeretet mögött áll.[5]

De határozottabban is kifejezi Fichte azt a magasabbrendűséget, amely a nemzetet az állam fölé emeli. A haza mint a földi örökkévalóság hordozója és záloga s mint az egyetlen, amely itt

[1] Dr. Theodor Vogt: J. G. Fichtes Reden an die deutsche Nation, 2. Aufl., Langensalza, 1896. (127—128.)
[2] U. a., 195.
[3] U. a., 93.
[4] U. a., 97.
[5] U. a., 195.

a földön örökkévaló lehet, jóval felette áll a szó közönséges értelmében vett államnak és társadalmi rendnek. „Ezek csak eszközei, feltételei és alapjai annak, amit a hazaszeretet voltaképen akar, az isteni eszme felvirágzásának a világon, hogy az végtelen fejlődésében mindig tisztábban és tökéletesebben jelenjék meg. Éppen azért ennek a hazaszeretetnek kell magát az államot is kormányoznia, mint a legfelsőbb, legvégső és független hatóságnak."[6] Továbbá: az állam mint az emberi élet puszta kormányzata „nem elsődleges és önmagáért létező valami, hanem csupán eszköz ama *tiszta emberi*, örökké egyöntetűen haladó kiképzésnek magasabb célja érdekében, amely a *nemzetben megvan*". A kettőnek a különbözőségét mutatja szerinte az is, hogy az ókori görögöknél még teljesen különváltan élt egymás mellett az állam és a nemzet. A németséget sem az állam intézménye, hanem a nemzet fogalma egyesíti.[7]

Ha Fichte nemzeti lelkesedését jelentékeny részben a romantikus kor rajongásának tudjuk is be, lehetetlen benne meg nem látni a filozófus mélységes meggyőződését. Máskülönben alig értjük meg kortársának, a józanul és előkelően gondolkodó újhumanista Humboldt Vilmosnak álláspontját. A klasszicizmus nagy német híve már szinte túlzásba megy az állam és nemzet határainak megvonásában az előbbi hátrányára. Majdnem kiegyenlíthetetlen ellentétet lát a kettő között. 1792-ben írt egy kis munkát, amelynek címe: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen.* Ez a munka érthető okokból csak Humboldt halála után, 1851-ben jelent meg. Többek közt ezt mondja: „Az államnak teljesen tartózkodnia kell minden olyan törekvéstől, hogy akár közvetve, akár közvetlenül a nemzet erkölcsét és jellemét másként igyekezzék befolyásolni, mint amennyire ezt egyéb elkerülhetetlen rendszabályai szükségessé teszik, s minden olyasmi teljesen kívül essék működése korlátain, ami ezt a szándékot előmozdíthatja, így főként a nevelésre, vallási intézményekre, fényűzési törvényekre stb. vonatkozó minden felügyelet."[8]

Nálunk Imre Sándor már a világháború előtt félre nem érthető módon kifejezi a különbséget az állam és nemzet közt a nevelés nézőpontjából s nagyjában kiemeli a nemzetben az etikai tartalmat is a következő sorokban: „A nemzetinek nevezett irány mellett határozottan külön áll az állami szempontú nevelés, mely a szervezett, önálló politikai egységre vonatkozik, annak külső vagy belső viszonyait tartva szem előtt."[9] „A nemzet létének egyik feltétele, hogy saját emelkedésével az egész emberiség fejlődését mozdítsa elő." E szerint „a nemzet csakugyan fejlődést jelent" s „ily értelemben nemcsak el nem avult, de ki sem alakult még igazán."[10] „A nemzet azok összes-

[6] U. a., 196.
[7] U. a., 202—203.
[8] A. Heubaum: Die Nationalerziehung. Halle, 1904. (15.)
[9] Imre S.: Nemzetnevelés, Budapest, 1912. (24.)
[10] U. a., 66.

sége, akik a földrajzi viszonyok s a közös mult erejénél fogva az emberiség egyetemes körén belül együtt egységet alkotnak más hasonló egységek mellett, azoktól határozottan elkülönült szervezettel."[11]

Ha ilymódon a helyesen értelmezett nemzet fejlődést jelent, akkor ez egyértelmű azzal, hogy legszorosabb összeköttetésben áll a műveltséggel. Ebből viszont következik, hogy a nemzeti nevelés sehol a humanitás fogalmával ellentétbe nem jöhet, mert hiszen a humanitás vagy a vele azonosnak vett „műveltség" eszményétől irányított nevelés sem követhet más utat, mint amelyet a nemzetben foglalt sajátos fizikai és szellemi-erkölcsi adottságok összessége lehetővé tesz számára. A különbség csak az, hogy a nemzeti nevelés ezt a lehetőséget, amely ilyen absztrakt és bizonytalan formájú célkitűzés mellett könnyen elsikkadhat, határozott és konkrét követelmény alakjában állítja a gyakorlati nevelés munkásai elé, hogy így a vele kapcsolatos részletcélok a bizonyosságnak kétségkívül nagyobb kilátásával legyenek megvalósíthatók.

Foglalkozzunk tehát most a *nemzetnek és a műveltségnek ezzel az összefüggésével.*

Az állam, nép és nemzet fogalmainak kérdésében ma már meglehetősen világosan látunk. Lehetnek kisebb eltérések a magyarázatokban, arra nézve azonban nagyjában egyöntetű a vélemény, hogy: nép, állam és nemzet — elemeiben azonos tartalomnak más-más statikai és funkcionális összetettségében való szemléletét jelenti, amely szemlélet a tartalom lényegében éles belső különbségeket láttat meg velünk. A nép jelentése: bizonyos emberi közösség a származási és faji együvétartozás szempontjából vizsgálva, amely vizsgálódásba még csak primitív erkölcsi értékelés játszik bele. Állam: ugyanaz az emberi közösség a hatalom és a hatalmat kifejezésre juttató, szervezett cselekvés jogi nézőpontjából szemlélve. Nemzet: az említett emberi közösség legmagasabb szellemi-erkölcsi értékeivel együttesen, ezeknek olyan sajátos összetételével, amely a nemzeti közösség fejlődésének s ezzel részlegesen az emberiség fejlődésének is a jelenben épúgy, mint a jövőben eleve irányt szab. Röviden és általánosságban szólva: a nép elsősorban *természeti*, az állam *jogi*, a nemzet *kulturális-erkölcsi* fogalom, mindhárom a történetiség jellegzetes vonásaival az arcán. Ilyen értelemben a nemzet, mint a szellemi-erkölcsi érték általában, sohasem kerülhet szembe az igazi műveltséggel, tehát legkevésbbé a humanizmus gondolatával.

Hogy a politikai élet gyakorlatában a kettő között ma mégis bizonyos szembehelyezkedést látunk, ez ismételten az alakulás kilengéseivel magyarázható, amelyeknek megszüntével minden gyakorlati tényező be fogja látni, mint ahogy az elmélet már ma is belátja, hogy végeredményben a most kiütköző politikai célzatnak a nemzet etikai és kulturális értelmezése mellett

[11] U. a., 64.

éppen a humanisztikus érdekek érvényesülése kedvéért és ezek kényszerítő hatása alatt háttérbe kell vonulnia, újra és újra igazolva azt, hogy a humanisztikus értelemben vett műveltség és a nemzet fogalma közt nemhogy ellentét nincs, hanem természetes kapcsolat áll fenn. Az, amit humanisztikusnak nevezünk, azaz egyetemes emberinek, lényegében egyes — mondjuk: a legkiválóbb — nemzetek szellemi és erkölcsi értéklecsapódásainak a szintéziseként jött és jön ma is létre. Így a műveltség már csak azért sem kerülhet ellentétbe a nemzet fogalmával, mert a nemzet mindig csak annyit és olyan minőségeket vesz fel és olvaszt magába a kultúra birodalmából, amennyire s aminő mértékben szüksége van, és viszont: annyival és olyan minőségű művelődési elemekkel gazdagíthatja ezt a birodalmat, amennyi és aminő az ő sajátos szellemi és erkölcsi értékkészletéből telik. A nemzet helyes értelmezése tehát kizárja a puszta politikumot, amely mögött mindig ott kísért a pártárnyalat szelleme, de természetszerűen feltételezi és maga után vonja a műveltséget.

Hogy Fichte is a magasabbrendű egységet, tehát a népiséggel szemben a nemzetet érti a maga beszédeiben, világosan mutatják a következő gondolatai. Az általa tervezett nevelésben, amint mondja, az egyes társadalmi osztályok minden olyan különbségének, amely a fejlődés egyéb ágaiban esetleg továbbra is megmarad, teljesen meg kell szűnnie. Tehát semmiesetre sem lehet tovább szó „népnevelésről" *(Volks-Erziehung)*, hanem kizáróan sajátos német „nemzeti nevelésről" *(National-Erziehung)*.[12] E szerint a népet Fichte is csak természeti, biológiai és részleges adottságnak tekinti, míg a nemzetet olyan nagyobb kulturális egésznek, amelyet éppen a kultúrával együtt járó etikai erő tudata emel a nép mint faji és természeti alakulat fölé.

Ez a *nemzetfogalom* részben a műveltséggel való szoros összefüggésénél fogva Fichténél is a legfőbb erkölcsi jóval áll rokonságban. S hogy éppen ezért mennyire össze tudja egyeztetni a nemzeti nevelést a legmagasabb etikai eszményt maga elé tűző egyetemes műveltség követelményeivel, tehát a nevelésnek nem valamilyen biológiai és nem csupán a nagy mindenség misztikumába merülő metafizikai elgondolásáról van szó nála, azt mindennél világosabban igazolják saját szavai. Az új nevelésben „az önszeretet helyébe (mely t. i. az előző nevelésnek alapja volt), amelyből a jövőben semmi jó sem következhet számunkra, olyan szeretetet kell helyeznünk, amely a nemzetünkhöz tartozó minden egyén lelkében közvetlenül a jóra irányul mint olyanra s kizáróan önmagáért." „Ennek a jónak a szeretete, amely önmagában értékes, nem pedig a számunkra való hasznossága miatt, magával hozza, hogy a jó tetszeni fog nekünk s ez a tetszés arra ösztönöz majd bennünket, hogy a jót életünkben megvalósítsuk. Ezt a belső tetszést kell tehát az új nevelésnek a növendékben létrehoznia mint szilárd és változhatatlan állapotot *(Sein)*. Ez a tetszés alapozná meg azután szükségsze-

[12] Th. Vogt: id. m., 102.

rűen a növendékben a változhatatlan értékes akaratot."[13] Vajjon van-e olyan, kizáróan a humanisztikus műveltségre támaszkodó nevelésirány, amelyik az utilitárius szempont egyidejű és határozott kirekesztésével ilyen magasan, szinte az abszolút értékvilág határain tűzné ki a nevelés célját?

Az egyetemes embereszmény hívei az igazi *totalitás* elvének megvalósítási lehetőségét csak a humanisztikus műveltségben találják meg, szemben a szerintük mindig részleges nemzeti műveltséggel. De vajjon van-e az egyetemes műveltséget valló nevelésirányok közt egy is, amelyik annyira az egész emberhez, tehát nemcsak a gondolkodó és érző, hanem az akaró és cselekvő szellemhez is nyúlna, mint Fichte nemzeti nevelése? Azt mondja ugyanis az előbb említett *belső tetszéssel* összefüggésben: tetszhetik valami úgy is az embernek, hogy a tevékenységet nem mozgatja meg, de itt olyan tetszésről van szó, amely bennünk „teremtő erővel lép fel s összes erőinket alkotásra ösztönzi", a régi nevelésben a tetszésnek csak előbbi formája fordult elő, míg az új nevelést a tetszés másik faja jellemzi, amely a növendék *öntevékenységét* teljesen igénybe veszi.[14] A totalitás elvének ilyen értelmezését Fichte ismételten is hangsúlyozza. Azt mondja, hogy a nemzeti nevelés az „egész embert" akarja képezni és „teljesen emberré" akar képezni mind „formai", mind „tartalmi" tekintetben. Formailag úgy, hogy a valóságban élő embert, ne pedig egy embernek az árnyékát alakítsa. Tartalmilag: hogy mindazt, ami az embert alkotja, hiánytalanul és arányosan képezze ki. „Az ember alkotórészei: az értelem és akarat s a nevelésnek arra kell törekednie, hogy az előbbinek a világosságát, az utóbbinak a tisztaságát érje el."[15]

Azok, akik a műveltségnek nemzetfeletti jellegét hirdetik, arra hivatkoznak, hogy a nemzetnek abszolút alapulvétele a művelődésben szükségképen szellemi elszegényedést eredményez. Nézetünk szerint a műveltségnek csak akkor lehetne nemzetfeletti jelleget tulajdonítani, ha a nemzetet tisztán a fajiság értelmében vennők. Helyes értelmezés mellett azonban a műveltség nemzetfeletti jellegéről nem beszélhetünk, mert a műveltség mint objektív szellem — ismételjük — mindig csak valamely nemzethez kötve képzelhető el. Maga az egyetemes ember, bármennyit beszélünk is róla, a műveltségre vonatkoztatva sohasem konkretizálható.

Vannak, akik a műveltség nemzetfeletti jellegének igazolása céljából az evangéliumra is hivatkoznak. Igaz, hogy Krisztus e szavakkal küldötte el tanítványait: „Elmenvén, tanítsatok minden nemzeteket!" Azonban az a tanítás, amelyről itt szó van, semmiképen sem azonosítható a világi műveltséget átszármaztató tanítás fogalmával, mert tisztán és kizárólag a keresztyén vallás erkölcsi igazságainak terjesztésére vonatkozik a hívek

[13] U. a., 109.
[14] U. a., 110.
[15] U. a., 124.

megkeresztelésének előzményeként. Az is igaz, hogy az egyház ezt a jelentést később általánosította, ezzel azonban semmit sem változtatott ama tétel igazságán, hogy a műveltség részint több, részint kevesebb, mint a hitigazságok összességét magábanfoglaló hittudomány vagy gyakorlati vallásosság.

Egyébként is be kell látnunk, hogy teljesen önálló, *a priori* formában adott, mindentől független egyetemes műveltség nincs. Csak az abszolút értékek függetlenek minden adottságtól és létező formától, tehát az egyéntől, nemzettől és emberiségtől is. Ellenben az abszolút értékeket mindig csak részlegesen konkretizáló műveltség szorosan hozzá van kötve a fejlődő egyénhez és nemzethez, s csak ez utóbbin keresztül az emberiséghez. Nem azok felett áll, hanem azoknak az alkotása amaz összefüggés értelmében, amelybe egyén, nemzet és emberiség az abszolút értékekkel azok megértése s a hozzájuk való alkalmazkodás folytán kerül. A műveltség tehát az abszolút értékek és *valamely nemzetbe tartozó egyének* közös függvénye. Ezt fejezi ki Fichte is, mikor azt mondja, hogy az egyéni alkotás nem pusztán a nemzetben rejlő „szellemi természettörvény" eredménye, hanem van benne egy oly többlet is, amely közvetlenül az eredeti isteni életből árad ki, mégis ez a többlet már első megjelenési formájában az említett természettörvényhez igazodik s csakis a szerint nyer érzékelhető kifejezést. S általában amíg ez a nemzet fennáll, az isteninek összes többi megnyilvánulásai e természettörvény parancsai szerint alakulnak.[16] Abban a szintézisben tehát, amely a műveltséget eredményezi, az abszolút értékek adják az örök formát, a nemzetek a változó tartalmat. Változatlan tartalom, amelyet a csak absztrakt formában elképzelhető egyetemes ember mint az emberiség képviselője adna, egyáltalán nincs. Ennélfogva a nemzet feltétlen alapulvétele a művelődésben nemcsak hogy szellemi elszegényedésre nem vezethet, hanem a műveltségnek ez az egyetlen, valóságban is létező alakja. Ezért is ismeretlen a francia nyelvben az egyetemes jelentésű „kultúrpolitikai" vagy „kultúrpolitikus" szó. „Beszél a francia ember nemzeti nevelésről, a nemzeti nevelés programjáról, de sohase kultúrpolitikáról, holott nyilvánvaló, hogy legalább is annyira törődik intézményeivel, mint azok a nemzetek, akiknél a kultúrpolitika divatos jelszó."[17]

Werner Jäger a görög nevelés sajátosságaként említi, hogy a paideia fogalmában a nemzet fogalma szoros egységbe olvadt a műveltség fogalmával. Ez a kapcsolat, mint láttuk, ma sem hiányzik, illetve a fejlődés folyamata — több-kevesebb sikerrel — állandóan ennek a létrejöttén dolgozik. A nemzet ma is szükségszerűen keresi az utat a műveltséghez minden államterületen belül, természetesen nem a régi polisnak különleges műveltségéhez, hanem a saját magáéhoz kíván eljutni, mint ahogy annak idején a polis is a saját maga életigényeinek megfelelő művelődésformát alkotta meg. Vagyis mai nyelven szólva: a modern

[16] U. a., 193.
[17] Eckhardt S.: Egy szótáríró tapasztalatai. Magyar Szemle, 1936. (32.)

nemzetnek nem a humanisztikus műveltség a maga lezárt formájában az eszménye, hanem ebből csak annyi, amennyi a tökéletesedni akaró nemzeti közösség igényeinek és sajátos struktúrájának megfelel; a nemzeti műveltség többi alkotó eleme és tényezője már kívül esik a humanisztikus eszménynek ezen a körzetén.

Magyarországon már a 19. század kultúrharcának megindulásával kezdetét veszi a nemzeti szempont szerepe. Annál is inkább, mert ennek a legújabb magyar történetírás tanúsága szerint már a 18. század barokk műveltségében megvoltak a maga erőteljes hagyományai.[18] A francia forradalomtól kezdve pedig állandóan napirenden van a nemzeti gondolat épületének megalapozása nemcsak a politika, hanem a művelődés eszközeivel is. Igaz, hogy a folyamatot a rendi szervezet ellenállása meglassítja, de az előrehaladás mégis észlelhető. Bizonyos, hogy az alsóbb néprétegek oktatásában kevésbbé mutatkozik ennek a hatása. De ez természetes. Először annak a forrásnak, ahonnan az oktatás elsősorban merít, vagyis az irodalmi műveltségnek kellett nemzeti jelleget öltenie azáltal, hogy kiemelje a népből is a sajátos értékeket s azokat megnemesítve újra visszaadja neki. S éppen ilyen irányú műveltség kiépítésén dolgoznak a 19. század második negyedében nálunk és másutt is a legnagyobb költők és írók. Eckhardt S. szerint „az újjászületés a nemzeti romantika szellemében csak a falusi néptől indulhatott ki, a nép őrizte meg a nyelvet a maga érintetlenségében s ezért kellett a nép-nemzeti irányban dolgozó Petőfinek és Aranynak magyar klasszikusokká lenniök, ezért lehetett nálunk nagy íróvá csak az olyan költő, akinek erős gyökerei voltak a magyar vidék talajában."[19]

De a magasabb fokú művelődés sem mellőzte a nemzeti szempontokat. Az igaz, hogy ezek érvényesülését nagymértékben hátráltatta a rendi szervezet merevsége mellett a neohumanizmus szellemi áramlata éppúgy, mint a 19. század második felében fellépő pozitivizmus. Azonban nem szabad elfelejteni, hogy ez utóbbi kettő közé esik a romanticizmusnak több évtizedes időszaka. S ez a szellemi irány a maga kibontakozásában teljes erővel elősegíti a népi és nemzeti gondolat uralmának kialakulását. A folyamatnak kedvez az a körülmény, hogy a romanticizmus — nálunk csakúgy, mint másutt — sokkal nagyobb lendülettel lép fel és sokkal maradandóbb hatást hagy maga után, mint akár a neohumanizmus, akár a pozitivizmus. Ez a kettő csak a tudományokat érinti közvetlenül, míg a romanticizmus az egyetemes művelődés legkiterjedtebb ágát, a szépirodalmat foglalja le a maga részére. S tudvalevően a népi és nemzeti művelődésnek éppen a szépirodalom a legközelebbi forrása. A romanticizmus ma sem szűnt meg s nem is fog megszűnni, ha

[18] Hóman—Szekfű: Magyar Történet, VI., 130—171.
[19] Eckhardt S.: id. m., 32.

közben-közben el is lanyhul, mert gyökerei az egyéni lélek érzésvilágának mélyéről táplálkoznak. Annyira összeforrt a nemzeti gondolattal, hogy mindannyiszor nagy elszántsággal üti fel a fejét, valahányszor az idegennel szemben a nemzeti eszme érdekeit kell megvédeni. A németeknél Herder működésének egy jelentékeny időszaka a tiszta népi és nemzeti érvényének a megvalósítására esik, s részben az ő hatása alatt, részben önálló elmélkedés útján ugyanerre az álláspontra jut el nálunk a gyakorlati működésével még nagyrészt a neohumanizmusban gyökerezo Kölcsey,[20] valamint az ő kezdeményezésére az írók és költők egész sora Aranyig és Jókaiig s ezek követőinek gazdag táboráig.

Eléggé világosan áll tehát előttünk a nemzeti gondolat fejlődésének útja. Bizonyos, hogy egyes szellemtörténeti irányok vagy a politikai viszonyok — ez utóbbiak különösen nálunk a Habsburg-uralom révén — nem mindig kedveztek a nemzeti műveltség teljes és akadálytalan kibontakozásának. Viszont az a körülmény, hogy ma a politikai viszonyok kezére járnak ennek a folyamatnak, tehát az államhatalom is közelebb jutott a népi és nemzeti gondolat lényegének megértéséhez, nem jelenti azt, hogy a műveltség a nép szolgájává lett. Inkább úgy értelmezendő, hogy a hatalom is meghódol egy eddig mellőzött nagy etikai gondolat előtt, t. i. hogy neki is *alá kell magát rendelnie* a nemzeti eszmében foglalt szellemi és erkölcsi értékek összességének, amelyet eddig ez a hatalom legfeljebb jóindulatú vállveregetéssel biztosított a kegyéről.

A történeti alakulásnak az a ténye, hogy ma az idevonatkozó államokban, Olaszországban és a Német Birodalomban diktatúrát látunk, ne tévesszen meg bennünket. Ezek csak a nemzeten kívüli szemlélet és a tőle idegen ideológia számára jelentenek diktatúrát, de nem egyszersmind a nemzet tagjait alkotó s magukat valóban ilyennek érző kulturális és erkölcsi lények számára is. Az igazi fasiszta vagy nemzeti szociálista nem látja és nem érzi a diktatúrának előttünk elviselhetetlennek látszó terhét, mert a rendelkezéseknek önként, belső indító okokból tesz eleget. Megérti vagy legalább is igyekszik megérteni a gyakorlati kivitel szempontját, amely megköveteli, hogy legyen valaki, aki az említett szellemi és erkölcsi értékek összességének uralmát — a teljes egyöntetűség kedvéért kizárólag a maga felelősségére — erős kézzel átviszi a nemzeti lélekből a nemzet intézményes alakulataiba, vagyis az államszervezetbe. Magától semmi sem mozdul, viszont milliók s egyáltalán tömegek mindig csak forradalmi úton cselekedhetnének. A megszokott alkotmányos formák megtartása is sokszor egyenesen akadálya lehet a nemzeti eszme gyorsabb ütemű kiépülésének. Egyébként éppen az eszme rendkívüli erejét igazolja, hogy megvalósítására csak rendkívüli egyéniség vállalkozhat.

[20] Pukánszky B.: Herder hazánkban, Budapest, 1918. (Német Filológiai Dolgozatok, XXIII., 30—35. l.)

Mindezekből következik, hogy az igazi nevelés, bármenynyire humanisztikus is egyidejűleg, még akarva sem lehet más, mint többé-kevésbbé nemzeti, akár eszközeit, akár céljait, akár végső eszményét tekintjük. Sőt a humanisztikus elemek is csak úgy érvényesülhetnek benne, ha akár eszköz-, akár céljellegükben hozzásimulnak a nemzeti eszményhez. Így volt ez úgyszólván megszakítás nélkül amaz időpont óta, amióta Condorcet a francia parlamentben a maga eszméit a nemzeti nevelésről törvényjavaslatba foglalta. Ha időnként egyes irányok — legtartósabban a Herbart-iskola — igyekeztek is az egyetemes ember absztrakt elgondolását a nevelő cél és eljárás középponti ideájává emelni, ez a valóságban sohasem sikerült. Belőle mindig csak annyit lehetett és a jövőben is csak annyit lehet átvinni az élet valóságába, amennyi a kulturális és etikai értelemben vett nemzet eszményi céljaival minden erőszakolás nélkül összeegyeztethető.

BARANKAY LAJOS.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A leányközépiskolák reformjához.

A leányközépiskolákat az 1926 :XXIV. t.-c. háromtípusúvá tette, de mivel a család számára, nem pedig kenyérkeresetre nevelő leánykollégium nem bizonyult életrevalónak, voltaképen csak két típus maradt: az inkább tudós műveltséget adó, elmélyedésre törekvő leánygimnázium és a gyakorlatiasabb szellemű, az ügyességekre nagyobb gondot fordító leánylíceum. Ezt a két típust az egységes alsó tagozatra épülő felső osztályokban továbbra is fenn kellene tartanunk.

Ami a tantárgyakat illeti, a gimnáziumot a líceumtól tárgyilag is elkülönítő *latin nyelvről* kell legelőször szólani. Egész nemzeti történelmünk, mindennapi nyelvünk, irodalmunk és a tudományok annyira át vannak szőve latinnal, hogy lehetetlenség vele Magyarországon nem foglalkozni a középiskolában. De minthogy az idők folyamán sok egyéb fontos, föltétlenül szükséges ismeretanyaggal bővült az emberi műveltség, meg kell elégednünk az eddiginél kisebb latin óraszámmal. Annyival, hogy azért mégis elsajátítható legyen a latin nyelv páratlan grammatikája, olvashatók a klasszikusoknak legszebb szemelvényei, az ókori történelemre támaszkodva megismerhető legyen az ókori Róma élete, továbbá olvashassuk a magyar történelem latinnyelvű kútfőit, Anonymust, Kézait, Rogeriust, egészen Bod Péterig, Pray Györgyig, a Codex Diplomaticus Hungariae-ig és tán belepillanthassunk a régi bölcsek és egyházatyák, Seneca és Szent Ágoston aranymondásaiból összeállított chrestomathiába. Így a holtnak ismert latin is feltámadna halottaiból, közelebb jönne a mi életünkhöz és elevenség költöznék a latin órákba.

Minthogy pedig a latin receptív tárgy (nem produktív, mint a modern nyelvek), elvégezhető heti 4 (V—VI. oszt.), illetőleg heti 3 órában (VII—VIII. oszt.) a felső osztályokban, amikor a tanulók agyában már járt grammatikai kerékvágásokba illeszkedhetik bele.

A nemzeti tárgyak ismerete (magyar nyelv és irodalom, földrajz, történelem) lévén a legfontosabb a magyar középiskolában, e tárgyaknak természetesen a legnagyobb óraszámban és a legtöbb osztályban kell helyet kapniok.

Magyar óra sohasem lehet sok a magyar iskolákban. Visszaállítandó tehát a heti 5, illetőleg 4 óra az alsó osztályokban, az irodalomtörténet pedig a VII. és a VIII. osztály közt más határvonalat követel, mert a legújabb kor ismertetése elől nem zárkózhatik el a tanár. Főleg a mai hullámzó, többször a rosszra hajló érzelemvilágban szükséges, hogy a leánytanulónak az irodalmi órák szolgáljanak a későbbi olvasmányok megválasztásában is jó útra vezérlő kalauzként. Márpedig a mai irodalom termékei föltétlenül érdeklik a 17—18 éves fiatal leányokat, viszont a VII. osztály eddig tanult anyagában sok életrajz összevonható nevekké, a kötelező olvasmányok rövid szemelvényekké, esetleg csak címekké. És mert oly gazdag — hála Istennek! — irodalmunk és sok az olyan könyv, amelyet vétek el nem olvastatni az ifjúsággal, meg kellene állapítani osztályról-osztályra azoknak a könyveknek a jegyzékét, amelyeket minden osztályban el kellene olvastatni a tanulókkal. Így az olvasmány egyrészt az osztály tananyagának kísérő illusztrációja volna, másrészt a tanulók egész gondolkodásának irányt adhat a tanár az olvasmányok útján. Kell beosztás, mert oly sok remekmű van minden kor, fok és tárgykör számára, hogy máskép nem ér rá az ember elolvasni.

A *modern nyelvek* közül okvetlenül a francia tanítandó a német mellett. Csak rendkívüli tárgyként szerepelhet az angol és az olasz. Kultúránk nem ezekben gyökerezik, távol esnek tőlünk. A német és a francia közül is elsősorban a németre van szükségünk. Ezt a megkülönböztetést megteszi a tanterv is, mikor mind a nyolc osztályon át felveszi a németet és érettségi tárggyá teszi. Az érettségin azonban feltétlenül kívánatos a szóbeli is az írásbeli mellett, vagy eltörlendő emez is. A nyelvtudáson egybefoglalva kell érteni beszéd- és írásbeli készséget; a puszta olvastatás és fordítás értéktelen, mert nem élő nyelv. Legújabb olvasókönyveinkben igen sok értékes, új nyelvű irodalmi olvasmányt kap a növendék, csak — sajnos — nyelvtant nem lát a IV. után soha. Fontos szerepe volna a grammofonlemeznek; ez külföldön is egyik fő segédeszköze a nyelvi tanfolyamoknak. A szavak helyes kiejtéséhez, a jó hangsúlyhoz hozzászoktat az ének is, mint a latinban a skandálás. Manapság a rádió lehetővé teszi, hogy a legkülönfélébb nyelveket az illető nemzetbeliek ajkáról a legékesebb kiejtéssel hallhassa a tanuló. A hanglemezek pedig sok szép német és francia dalra tanítják

meg a leánygyermeket, elevenebbé, hangulatossá, érdekessé és tanulságossá teszik a nyelvtanulást. A magyar irodalomtörténetet is jótékonyan illusztrálnák az énekkarban tanult virágénekek, kuruc nóták, toborzók, a magyar klasszikusok megzenésített versei, népdalok, régi magyar énekek, zsoltárok, indulók és himnuszok. Ezeken keresztül jobban bele tudná magát képzelni az érzelmek, hangulatok iránt oly fogékony leánylélek az elmult időkbe.

A *történelemből* nekünk magyaroknak legfontosabb a hazai történelem ismerete. Ezért kívánatos volna a hazai történelemmel két osztályon át foglalkozni az alsó tagozatban, úgy, mint régebben. A IV. osztály után a tanulók jórészt elmennek az iskolából az életbe. A mostani tanterv szerint belefog a gyermek a világtörténelem elejébe, aztán nincs tovább; holott ha két tanéven át foglalkozhatunk a magyar történelemmel, közben kitekinthetünk a világtörténelem főbb eseményeire is. Okvetlenül szükséges a felső fokozatban az állampolgári jogok és kötelességek ismertetése. A nők most választók és választhatók, résztvehetnek az állami életben, mégis az érettségizettek sincsenek tisztában a legelemibb jogi ismeretekkel sem. Talán a VII-ben elintézhető volna lakonikus rövidséggel az „állampolgári nevelés". Egyébként hogy a történelemtanítást leányközépiskolában hogyan képzelem el, arról már más helyütt is szólottam (a Miskolci Ref. Leánygimnázium Értesítője 1927).

A történelemnek kiegészítője a *művészettörténet.* Semmiesetre sem rajztanítás ez, nem ügyességi tárgy, mert nem alkot itt a tanuló, hanem csak szépségeket fogad be a lelke. A művészettörténet oly esztétikai nevelőeszköz, mely felébreszti a szépre való vágyakozást. Jó tankönyv és minél több szemléltetés elengedhetetlen kelléke. De szükséges hozzá egy bevezető rész: a művészettörténeti alapfogalmak megismertetése, látni- és néznitanulás (pl. *Wölfflin:* Grundbegriffe der Kunstgeschichte). A világtörténelem kísérőjeként kellene tanítani.

A *filozófiai propedeutika* köréből a lélektan és a logika elemeit kívánatos volna a VII-ben tanítani a különféle korszakok világnézetének rövid áttekintésével, összefoglalásaként a klasszikus és a modern irodalmakban s a világtörténelemben tanult idevágó ismereteknek. A VIII-ban pedig etikát, esztétikát és pedagógiát, persze csak röviden, későbbi vademecum gyanánt, mert egyrészt gyakorlati hasznát veszi a leánygyermek, másrészt léleknemesítő, önismeretre vezető.

A *földrajz* elsősorban honismeret legyen. Hogy pedig az iskolában is azzá váljék, ami: t. i. eleven valósággá, minden eszközt és módot fel kell használni. A feleletek bármily kezdetlegesen, de rajzban történjenek: vonalakban, pontokban, irányjelekben, színes krétákkal. Gondolatbeli utazásokat tegyenek a leányok a legközelebbi országokba, elmondva közben minden odavonatkozót. Rajzoljanak térképet, vázlatosan, de maguk. Részleteset egy-egy országról, általánosat összefüggő területekről, folyamvidé-

kenként elhatárolt földrészeket, tavak térképét, hegyek vonalait, csak tűzhányókat egy földrészen, csak folyókat egy másikon, földmetszeteket szélességi körök szerint, hogy lássák, mi minden van velünk egy égöv alatt, keresztmetszeteket hosszúsági körök szerint, hadd lássák, hol van egyszerre dél. Rajzolják egy térképre a legmagasabb hegycsúcsokat, egy másikra a tengereknek legnagyobb mélységeit. Tüntessék fel a milliós városok helyét s a lakatlan pusztaságokat. Azután képek kellenek. Városok, hegyvidékek és útvonalak, népviseletek és szokások, egy-egy táj állatai és terményei egyetlen kép bemutatásával jobban meg vannak rögzítve, mint ha órákig beszélnénk róluk látatlanban. És milyen élvezetessé teszi manapság a földrajzi oktatást a film![1] Előre megbeszélt, utólag megrajzolt és leírt kirándulások is sok élménnyel gazdagítják a gyermeklelket. Minden távolság úgyis csökkent a mai világban, minden földrajzi helyismeret elevenebb ma a sok újság, képes folyóirat, a rádió világában. Annál érdekesebb aztán visszapillantani a multba, akár csak a dilizsánc korába, vagy éppen odaállítani a mai csodák mellé az ókor hét csodáját s így teremteni összeköttetést a mult és a jelen között; átrepülni az Alpok felett a ma pilótáival vagy átsuhanni alattuk a Simplon-alagúton, azután átcammogni rajtuk Hannibál elefántjain; megbámulni a modern hidak hatalmas íveit s aztán nézegetni a római légióknak az Al-Dunán vert hídjait.

A *természettudományok* megértetik a tanulókkal az őket körülvevő valóságot. A háztartásnak már ismert dolgait a természettudományok helyezhetik tudományos megvilágításba, s ezáltal az élelmezés, a ruházkodás, a lakás, a kertészet, a betegápolás, az egész élet mindennapi eseményei tudatossá válnak a tanulók előtt. Nagy szerepe van itt is a filmnek. Csodák lesznek általa nyilvánvalókká, homályos sejtések világos észrevétellé. A legbonyolultabb kísérletet elvégzi előttünk a film. Minden a tanulók szeme előtt megy végbe, látják a lefolyását a jelenségeknek. A sok grafikon növeli áttekintő, elvonatkoztató képességüket, e mellett hozzászoktatja őket a gyors megfigyeléshez és gondolkozáshoz, mert rövid idő alatt sokat kell észrevenniök.

A *számtan* kérdése fájó pont. Igen nehéz matematikai anyagot követel a tanterv a leányoktól a középiskolában, nehezet és nem gyakorlati hasznút. A tanulóknak legnagyobb része nem képes a tanultak alapján szöveges példákból kihámozni, melyik mennyiség micsoda, és maguktól felállítani egy képletet. Miért ne lehetne ennek a módját is megtanítani az órákon? Olyan bőséges, minden eshetőségre illő példatár van a tankönyvekben, hogy ha a tanár azok közül a különböző fajtájúakat óra alatt a tanulókkal együtt kidolgozza, okvetlenül megérti és megtanulja a gyermek ennek is a módját, és játékká lesz előtte, ami eddig réme volt.

A *tornát* egyik legszebb tárggyá lehet tenni a leányiskolában. Fiúkban az erő, leányokban a báj fokozódik a testgyakor-

[1] L. *Weszely:* A kultúraterjesztő film. Szent István-Könyvek 45.

lás által. A ritmikus mozgásokat egyöntetűen végző leánycsapat a szélben imbolygó virágszálak, kalászok, sudár fák hajladozásának illúzióját keltheti. Rokon vonásokat mutat az esztétikával, harmóniaérzelmeket ébreszt.

A *rajzot* inkább kézügyességi tárgynak kell tekinteni, mint elméletinek. A kézimunkatanítással összekapcsolva tervezéseket kell készíteni. A magyar népművészet a rajz keretében igen szépen ismertethető. A *kézimunka* pedig nemcsak tűmunka, hanem minden egyéb: festés, faragás, tervezés, bőrdomborítás stb.

Okvetlenül kívánatos az *énektanítás* a legfelső osztályig, a négy felsőben heti egy délutáni karének. A leánylélek áhítozik rá, ha kiskorától kezdve neki megfelelő módon és minőségben összeválogatott dalokkal vezették bele a melódiák gyönyörű világába. De ezt a tárgyat — akár egyházi, akár világi énekről legyen szó — nőnek kell tanítania a leányiskolákban.

A rendelkezésre álló délelőtti heti 30 órába lehetetlen beilleszteni oly kevéssé általános érvényű és inkább ügyességi tárgyat, mint a *gyorsírás*. Ez sohasem helyettesítheti a rendes írást. Nincs oly gyorsíró, levelező, jegyzőkönyvíró, újságíró, titkár, bárki, akinek ne csupán közbeeső fok, gyors megrögzítő mód volna a gyorsírás, aki aztán át ne írná közönséges írással munkáját a többség, a címzett, a köz, a jövendő számára. Ezért a gyorsírást csak az ilyen közvetítő egyéneknek hasznos elsajátítaniok; a többi, ahogy megtanulta, el is felejti, mert nincs alkalma gyakorolni. A gyorsírás tehát önként jelentkezőknek való délutáni tárgy, mint a zene.

De a leánykozépiskolának nem is annyira a kiszemelt anyag sajátos színeződése adja meg az igazi jellegét, hanem az, hogy nevelő és oktató munkájában, a kiszemelt anyag feldolgozásában mindig tekintettel van a leánylélek sajátosságára. És mert a nőnek kettős hivatása van, úgy kell nevelni az iskolában, hogy lelki készség vigye rá a házi, sajátosan női foglalkozások, ügyességek elsajátítására; hogy felébredjen benne a klasszikus műveltség elsajátítása közben a szeretet az otthon, a család iránt, az otthoni munkák elvégzésére való készség. Az általános műveltség ennek nemhogy akadályozója volna, hanem ellenkezőleg: segédeszköze, támasza. *Gálffyné Tarczay Erzsébet.*

IRODALOM.

Spranger Eduard: Közerkölcs és személyes erkölcsiség. Előadás a budapesti kir. m. Pázmány Péter-tudományegyetem aulájában 1936 március 9-én. (Filozófiai Értekezések. Kiadja a Magyar Filozófiai Társaság. 7. sz.) Budapest, 1936. (19 lap.)*

Az emberek rendszerint azzal foglalkoznak kiváltképen, arról írnak, szónokolnak, aminek híján vannak. Fogékonyak, érzékenyek az élet mínuszai iránt, kevésbbé ébrednek tudatára a pluszoknak. Ez az elgondolás és lelkiállapot nyilatkozik meg a fenti előadás címének megválasztásában is. Közerkölcs és személyes erkölcsiség: emberemlékezet óta ez a két tényező mozgatja az emberiség, személyek és közösségek életét, történetét egyaránt. Rendszerint észrevétlenül, anélkül, hogy világosan tudatára ébrednénk, ott lappangnak minden lépésünknél, ott kísértenek minden elhatározásunk küszöbén. „A morál javarészben láthatatlan hatalomként él és működik (3). Valóban olyan kérdések (merülnek itt fel), amelyek bizonnyal a végső és legkomolyabb kérdései az életnek általában" (19). Első tekintetre, a laikus felszínes szemléletén keresztül ugyan felette egyszerűnek látszik a probléma: a közerkölcs nem lehet egyéb a személyes erkölcsiségek szintézisénél és viszont amaz ezekre rányomja bélyegét. Ám Sprangert olvasva, aki mesteri kézzel a mélységekig ható elgondolásával és éles meglátásával, a kultúrák morfológiájának kutatása közben bevált módszerével (l. *M. P.* 1936, 104—107. l.) lebbenti fel itt is a fátyolt, csakhamar világossá lesz előttünk a probléma sokrétűsége, bonyolultsága, amellyel Spranger már *Lebensformen* c. művének *Kollektive und persönliche Moral* c. fejezetében foglalkozott. Lényegében két labilis tényezővel van itt dolgunk, amelyeknek morfológiája szintén a hely és idő világtényezőitől függ: „Nagy a közbülső tagok száma" (18). A filozófus, főleg a pszichológus előtt a kérdések tömege jelentkezik: Mit értünk közerkölcsön és mit személyes erkölcsiségen? Milyen a viszonyuk elméletben és gyakorlatban, s miben, hogyan nyilatkozik meg függésük? Mennyiben él, élhet mindegyik külön életet? Ma hogyan állunk velük, mi tehát a jövő teendőnk? stb. Mindezekre joggal várunk választ a szerzőtől, nézzük tehát, mit kapunk tőle.

A tanulmány 1. része (5. l. f.) a népmorállal (közerkölccsel) foglalkozik. „Ez egyike a népi együttélés normatív igényű rendszereinek, amely él, vagyis mindig a jelen lépcsőjén létező embernek eleven magatartását akarja egyetemesen érvényes szabályokkal eleve határok közé szorítani", de ennek ellenére nagyon is eltérő „halmazállapotokban" léphet fel. Ám ki hozza létre az együttélésnek e normáit, kinek nevében történik az ellenőrzés, kérdi a szerző. Névtelen kollektív alany ez, amelyet a németek a *man* határozatlan személynévmással jelölnek (magyarul: az emberek, a világ stb.). Fontos a morál kifejlődésének és átalakulásának kérdése is, amely szorosan összefügg a kultúrával: „Míg a kinyilatkoztatott erkölcsiség a morált úgyszólván felülről alakítja, addig a kultúrviszonyok tárgyi és társadalmi átalakulása mintegy alul-

* A Cseh Filozófiai Társaság meghívására a szerző ezt a *Kollektive Moral und persönliche Sittlichkeit* című előadását utóbb Prágában is megtartotta. Erről részletesen beszámol Gogolák Lajos a *Korunk Szava* f. évfolyamának 260—61. lapján.

ról fejleszti tartalmait tovább" (10). A kultúra differenciálódása szükségképen maga után vonja a morál differenciálódását is, ami fokozott individualizmushoz vezet és válságos helyzeteket teremt. A kultúrák érintkezése folytán a két morál között küzdelem támad: az indusztrializálódás pl. mindenütt a régi morál széthullásával jár együtt és kultúrválságra vezet. „Beszélünk iparos-, kereskedői, tőzsde-, sőt tudós és rablómorálról, amelyekkel párhuzamosan külön kereskedői, paraszt-, diák-, tiszti és betyárbecsület fogalmai jelentkeznek. (Ezeknek gyakorlati megnyilatkozásairól l. alább a lelkiismerettel kapcsolatban.) A 2. rész (11. l. f.) a kollektív morál és a személyes erkölcsiség kölcsönhatásával foglalkozik. Az előbbi kettős formában fűződik bele az ember tudatába: egyrészt *ismeri* követelményeit, másrészt érzi *lelkiismeretében* azoknak súlyát. Minthogy azonban az is kérdéses, hogy a lelkiismeret csalhatatlan-e, hogy nem tévedhet-e: ebből a valóságban nehézségek, konfliktussal járó helyzetek származnak. Szerzőnk alulról felfelé szubjektív, objektív és abszolút lelkiismeretet különböztet meg. Ezek közül szerintünk a valóságban az első, amelyet relatív lelkiismeretnek is nevezhetnénk, a leggyakoribb: páratlanul elasztikus és a legalsó fokon a lelkiismeretlenséggel egyenértékű. Kézzelfoghatóan szemléltetik ezt a mindennapi életben lépten-nyomon előforduló triviális esetek, a visszaéléseknek megszámlálhatatlan példái: kölcsönvett könyveknek vissza nem adása, újságok elorzása, kártyaadósság, számlák kifizetésének megtagadása, ígéret megmásítása, a hazugságok különböző nemei, hamis tanúzás és eskü stb. A szubjektív lelkiismeret az objektíven keresztül az abszolút lelkiismeret eszméjéhez vezet, amely vallásos eredetű: „Így vezet viszsza a világi filozófia mégis az egyedülálló nagy tényhez: a kereszténységhez és etikai kihatásaihoz. Csúcspontja a Hegyi Beszédnek ez az egy mondata: Boldogok a tisztaszívűek. Ezt az ősintenciót *szeretet*nek nevezhetjük" (16—17). Miután a szerző a megállóhelyek méltatásával végigvezetett a probléma egész területén, elérkeztünk a végállomáshoz, amelynek tanulságát Kant és Platon nyomán így formulázza: „Minden idő és minden ember számára, legyenek azok még annyira különös idők és emberek, érvényes az abszolút követelmény: cselekedjél tiszta akaratból" (17—18). És: „A teljes erkölcsiséghez hozzátartozik az, hogy az egyes ember a maga népének értékszínvonaláért felelősnek tudja magát, és hogy a maga személyes létét csak ebből az átfogóbb megkötöttségből alakítsa" (15).

A közerkölcsnek és erkölcsiségnek a *neveléssel* való kapcsolatáról Spranger csak elvétve, de akkor normatív módon nyilatkozik: „Az egész nevelés az erkölcsi tekintély nevében folyik (8). Hagyomány, környezeti befolyás, tervszerű nevelés belevésték az érvényben lévő morált a nép minden egyes tagjának tudatába (12). A népnek minden tagja érezze, hogy részes nemzete nevelésében. Azok a sokak is, akik a hétköznap egyszerű kötelességeit teljesítik, a családapák és anyák, a tanítók és munkások, együttdolgoznak azon a nagy szövedéken, amely meghatározott történeti formájában valamely nép morálját alkotja" (18). A szó nemes értelmében vett igazi nevelés valóban csak egyféle, mégpedig: *erkölcsi* lehet. A megszámlálhatatlan közerkölcsök és szemé-

lyes erkölcsiségek megannyi szerteágazó deltákon keresztül özönlenek az erkölcsi nevelésnek örökké háborgó világtengerébe, ahol a törékeny egyén csak akkor képes helytállni, ha gyarló erőit egybe tudja forrasztani a felsőbb hatalmakba vetett tántoríthatatlan hittel.

Értelmünkben, lelkünkben felvilágosítva, gyarapodva tesszük le ezeket a klasszikus lapokat, amelyek valóságos iskolája, gimnasztikája a dolgok mélyére ható gondolkodásnak. Mégis, bár aggodalmaskodva, rá kell mutatnunk a problémának egy sebezhető pontjára, amelyre nézve nem kaptunk kielégítő választ. Mi történjék akkor, ha egy abszolút lelkiismeretre törekvő egyén szembekerül a szubjektív lelkiismeret legalsó fokán állóval? Súlyos dilemmával állunk itt szemben, mert ebben az esetben az abszolút lelkiismeret a rövidebbet húzza. Ha viszont lemondunk róla, jóvá nem tehető mulasztást követünk el az abszolútum, Isten és az erkölcsi nevelés kategórikus imperativusával szemben, amely romba dől... Fájdalmas megadással kell belenyugodnunk az egyetlen kivezető útba: a magasabb fokon állóknak, a jobbaknak áldozatot kell hozniok az örök-igaz „Küzdj és bízva-bízzál" ige értelmében.

A tanulmány zárószavában a szerző fennkölt hódolattal emlékezik meg a magyar nemzetről, a budapesti tudományegyetemről és ezidőszerint való irányítójáról (akit hazájában is a jelenkor legfényesebb elméi közé számítanak), ami méltán tölthet el bennünket büszkeséggel, de egyúttal mély hálára kötelez.

A nehéz eredeti szöveg kitűnő magyar fordítása Prohászka Lajos szakavatott tollát dícséri. *kf.*

Kornis Gyula: Egyetem és politika. Budapest, 1936. Franklin-Társulat. (61 lap.)

Az egyetemi oktatásra, illetőleg az egyetem lényegére vonatkozó kérdések minden részlete, az egyetem egész problematikája mindenkor érdeklődés tárgya volt a nemzetek vezető és műveltebb rétegeinél. Az *universitas scientiarum* kezdettől fogva mintegy féltett kincse volt az emberi szellemnek minden művelt államban. S bár félszázadja már, hogy Paulsen Frigyesnek a német tudományos oktatásról és az egyetemekről szóló nagy munkája első ízben megjelent, s bár Ziegler Theobaldnak ebből a tárgykörből való könyveit is már negyedszázadnál jóval hosszabb idő választja el tőlünk, mit sem veszítettek érdekességükből és nagy jelentőségükből.

A magyar kultúrpedagógiai irodalom nem bővelkedik az egyetemek tudománytani jelentőségére vonatkozó könyvekben és dolgozatokban. Egy és más akad ugyan e téren is; ami azonban eddig megjelent, az mind efemer jelentőségű írás. Nyugodtan mondhatjuk, hogy soha még oly magas szempontoktól vezérelt fejtegetéseket, oly világosan meglátott örök igazságokat nem kaptunk e tárgyról sem külföldi, sem hazai tudós írók egyikétől sem, mint azok, melyek Kornis Gyula legújabb könyvében, az *Egyetem és politika* c. tanulmányban olvashatók. Fejtegetései a minden időkre érvényes klasszikus tanulmány hatását teszik az olvasóra.

Amily szerencsés és szakavatott kézzel nyúlt szerzőnk egy évvel ezelőtt, a budapesti Pázmány Péter-tudományegyetem rektori székének elfoglalásakor az egyetem háromszázados jubiláris évében legméltóbb témához, Pázmánynak, a magyar szellemi élet héroszi alakjának, az egyetem alapítójának megrajzolásához, oly magas színvonalú volt tárgyválasztása akkor is, mikor az egyetem ezévi másik nagy ünnepi közgyűlésén, az egyetemet újjáalakító Mária Terézia királynő májusi emléknapján — a nagy királynő egyetemi reformjainak történeti stílusához egészen hozzáillően — azt a kérdést vetette föl s arról értekezett a nagyműveltségű filozófus és kultúrpedagógus nagyszerű készségével, hogy vajjon mi a viszonya az egyetemnek a politikához. Újabb bizonyítéka e tanulmány annak, hogy Kornis Gyula fényes elméje és pompás íróművészete nemcsak tudománya területén különösebb alkalom nélkül, pusztán tudós érdeklődéséből szabadon létrejövő nagy alkotásaiban nyujt irodalmi remekeket nemzetének, hanem olyankor is, mikor — mint a kagyló külső érintések nyomán a gyöngyöt — közéleti alkalmak váltják ki belőle a szót és írást, dolgozatainak egy-egy remekét.

Az egyetem és politika viszonyára vonatkozó kérdésnek első pillanatra kényes természete sem riasztja őt vissza a beható tárgyalástól. A tudománynak őrálló helyén, a rektori székben a probléma vizsgálatához abból meríti a jogcímet, hogy a tudomány és a politika, az egyetem és az állam kölcsönös viszonyának kérdése maga is tudományos-elméleti probléma és nem pusztán hatalmi kérdés. Nem közömbös reá nézve, s úgy érzi, hogy az egész művelt emberiségre nézve sem, hogy vajjon a politika — amint különböző nemzeteknél modern nyilvánulásaiban jelentkezik — nem forgatja-e ki az európai egyetemi életformát immár hét évszázados lényegéből, történeti szervezetéből és hagyományos jogaiból.

Hogy e kérdésekre felelhessen, szerzőnk először szemügyre veszi az egyetemnek az eddigi fejlődés folyamán kialakult történeti típusait: a *középkori* egyetemet, vagyis a hit egyetemét, melyen az uralkodó tudomány a teológia, az uralkodó fakultás a hittudományi kar, embereszménye az igazi keresztény. Azután a XVIII. századi *felvilágosodás* egyetemét, melyet az abszolutisztikus központosító politikai rendszer — a nevelést politikumnak minősítvén — hatalmi terjeszkedése eszközének néz, s mely a hasznos alattvaló utilitarisztikus embereszményét van hivatva kitermelni. Ebben a jogi kar emelkedik vezérlő fakultássá. Majd a XIX. századeleji *német idealizmus* egyetemét vizsgálja, középpontjával: a filozófiával s a vezérlő filozófiai fakultással. Kifejti ennek a típusnak lényegét, a humanitáseszme uralmát, mint a személyiség tökéletesítésének biztos útját, benne a neohumanizmus embereszményének, az antik görög embernek szépséget és jóságot megtestesítő ideálját; megállapítja a német egyetemi idealizmus másik követelményét: a kutatás és tanítás szabadságát és végül még egy jellemző vonását, mely a német idealizmus romantikus természetéből fakad: historizmusát. A XIX. század második felében kifejlett *pozitivizmus* egyetemével végzi szerzőnk a világháborúig kialakult típusok szemlélését. Megvilágítja azt az antinómiát, miként lesz az egyetem a pozitivizmus

szellemében a tudományok addigi hierarchiájából a tudományok anarchiájává, egymás mellé külsőleg sorozott, de belső egységes köteléktől össze nem tartott tudományok foglalatává, vagyis miként mechanizálódik mintegy szellemi gyárüzemmé, egymásról alig tudó szakfőiskoláknak laza aggregatumává. Legvégül szóvá teszi, hogy a XIX. század végétől kezdve, a demokrácia hirtelen uralomrajutásával, általában csökkent az egyetemek tekintélye, minek okát és forrását, a tudományoknak mesteremberszerű elszakosodásával kapcsolatban, az embereket mindig egyetemesen érdeklő nagy filozófiai gondolatoknak, az átfogó eszmék vonzó és átütő erejének hiányában látja.

Az egyetem történeti típusainak előző fejtegetésére azért volt szüksége szerzőnknek, hogy tanulmánya következő fejezetében szembeállíthassa őket az újabb, XX. századi európai fejleményekkel, mikor a világháború után a német idealizmus embereszménye helyébe a *homo politicus* lépett. Az egyetemek demokratizálása következett, főleg az orosz bolseviki egyetempolitikában. Legújabb források alapján először kapja itt szerzőnk könyvében a magyar közönség ezeknek a fejleményeknek részletes és érdekes rajzát, hasonlóképen az olasz fasiszta egyetempolitika jellemzését, valamint a német nemzeti szocializmus egyetemi eszményének, a politikai egyetemnek kritikai ismertetését. A tanulmány tulajdonképeni kultúrfilozófiai részét megelőző történeti anyag a „vezérelv"-nek *(Führergedanke)* az egyetemi kormányzatban való érvényesüléséről szóló fejtegetéssel végződik.

A tanulmány súlypontja, a szerző filozófus elméjének kritikai előretörése a legértékesebb fejezetben, a dolgozat III. szakaszában nyilvánul. Ennek a fejezetnek eszméi érintik legmélyebbrehatóan a probléma lényegét. Gondolatmenete a politika és az igazság pragmatisztikus felfogása közti kapcsolatból kiindulva megállapítja, hogy a nemzeti szocializmus tudományelmélete nem egyéb, mint puszta nemzeti logikai instrumentalizmus. Azután a tudomány nemzeti és nemzetközi természetéről szól, szembeállítva az ész és hatalom, egyetem és politika kategóriáit, az igazságra és a hatalomra törő akarat: a tudományos és hatalmi döntés ellentéteit. Különösen szívén fekszik szerzőnknek az egyetem normatív szellemének szerepe a nemzet életében. Egyetem és jogállam, az egyetemnek és a Führerképzés eszméjének kapcsolata, a tudományos gondolkodás és az egyetem korlátai az életformálásban, általában humanizmus és politizmus további elmélkedésének tárgyai e fejezetben.

A tanulmány hátralevő két szakaszában szerzőnk az egyetemi önkormányzat és az állami hatalom viszonyát és az egyetem tudományos célszerűségét tárgyalja, majd a kultúrállam jogait a tudománypolitikában. Végül az egyetemen folyó tudományos elméleti és élethivatásokra való gyakorlati képzés látszólagos antinómiájának s az egyetem és állam ebből folyó viszonyának taglalásával, továbbá az egyetem fejlődésének szerves történeti folytonosságába vetett erős hitének megvallásával fejezi be tanulmányát.

A könyv legérdekesebb s legbecsesebb részletei mindenesetre azok a fejtegetések, melyek mélyelméjűen belepillantanak a politika síkjára vetített tudomány képleteinek titkaiba s éles vonásokkal jellemzik a tudományos felfogás

mai formáit, de a logika és a história röntgenszerű megvilágításával élve, igazi értékükre szállítják le a tudománynak ezeket az alakulatait. Kritikai éllel analizálja az orosz kommunista, az olasz fasiszta és főleg a német nemzeti szocialista vádakat a „régi" tudomány ellen s polemikus erővel védi ez utóbbit a túlzó politizmus felfogása, a *scientia militans* ellen. Meggyőződéssel vallja, hogy a neohumanizmus tudományfogalmán felépült egyetem sem hanyagolta el a tudománynak a nemzeti élettel szemben való kötelességeit. E tekintetben egyéb példák között főleg Fichte példájára hivatkozik, aki pedig a tudománynak nem pragmatisztikus, hanem idealisztikus hitét vallván, *Reden an die deutsche Nation*-jával az ifjúságot és egész Németországot a Napóleon ellen való harcra tüzelte.

Szerzőnk éles szeme meglátja a falzumokat és szofizmákat is a legmodernebb nézetek tömkelegében. Megállapítja, hogy a nemzeti szocializmus pragmatisztikus tudományfelfogása csak teória: a nagy német nemzet igazi tudós fiai a valóságban ma is éppoly önzetlenül kutatják az igazságot, méltó módon elődeik tudományos örökségéhez, amely a nemzetek között a leggazdagabbak s legsikeresebbek egyike.

Különösen kitűnő része a tanulmánynak a párhuzam, illetőleg az ellentétek kimutatása a tudós és a politikus lénye között (39. l.). Ebből vezeti le Kornis Gyula tanulmányának tulajdonképeni tételét is, melyet a III. fejezet végén úgy fogalmaz meg, hogy „az egyetem ragaszkodjék továbbra is régi eszményéhez s legyen a humanizmus tűzhelye és ne a politizmus arénája".

Hasonlóképen szép részlet a tudós lelki világának rajza a dolgozat 39. és 40. lapjain. Szinte háborog a szerző lelke, mikor a politikusok önző eljárását leplezi le az egyetemekkel szemben. Nem győzi eléggé sok oldalról megvilágítani meg nem alkuvó felfogását és tételét. „Ha az egyetem gyakorlati politikai kérdésekben állást foglalna s valamely párthoz csatlakoznék, azaz nem észbeli-elméleti, hanem akaratbeli döntésre határozná el magát, akkor ennek nem sok értelme és értéke lenne. Mert nem lenne tudományos döntés, márpedig az egyetemnek csakis a tudomány, az elmélet ad különös méltóságot és sajátszerű tekintélyt; minden egyéb, így a politikai ténykedés is, tőle idegen, nem lényegéből, nem eredeti jogos mivoltából folyó aktus." Ez annál értékesebb állásfoglalás, mert szerzőnk maga is tényező a politikai életben. Ez azonban felfogását nem befolyásolja e tisztán kultúrpedagógiai kérdésben, amit világosan meg is magyaráz, mikor természetesnek találja, hogy az egyetem egyes tagjai gyakorlatilag működhetnek a politika terén, ezt világszerte mindig magától értetődőnek tartották Platon államtervezete óta, de a professzor politikai működése az ő magánügye s nem az egyetemnek mint ilyennek ügye. Mindamellett világosan látja az egyetemnek örök nemzeti politikai (s nem pártpolitikai) feladatait, mikor kifejti, hogy az egyetemnek mint legmagasabbrendű nemzeti művelődési intézménynek alapvető kötelessége: a nemzeti érzületnek az ifjúságban minden téren a legintenzívebb ápolása és fejlesztése. Ennek az általános politikai nevelésnek nem a napi politika, hanem az örök nemzeti politika, a nemzet nagy, pártokon felülálló történeti aspirációja a tárgya.

Kornis Gyula előttünk levő klasszikus tanulmányának, mely nemcsak pompás írásmű, hanem bátor cselekedet és hitvallás is és alapjában véve nagyszerű apológia az egyetem ideális szabadsága, a magasabbrendű, pártpolitikamentes egyetem, a neohumanizmus egyeteme mellett, nevezetes vonása és legfőbb erénye a teljes tárgyilagosságra törekvés. Objektivitásának bizonyítéka különösen az, hogy nemcsak az egyetemet védi meg a politika túlkapásaival szemben, éppúgy illetékességi határai mögé szorítja a tudományt és az egyetemet is a politikával szemben. Az ész imperializmusa, a tudomány gőgje ellen is síkra száll s felfogása szerint az egyetem mint a tudomány székhelye nem támaszthat joggal igényt a politikába való beavatkozásra. „Szellem és Hatalom: az egyiket az Egyetem, a másikat az Állam képviseli. A kettő békés együttműködése, természetes jogaik kölcsönös tiszteletben tartása az igazi tudománypolitika és egyetempolitika alapja." Objektivitását igazolja az is, hogy témáját minden lehető oldalról megvilágítja s minden vonatkozásban behatóan tárgyalja. Ebből ered azután a dolgozatnak prizmaszerű színgazdagsága, mely abban áll, hogy amit bizonyít, később akárhányszor megcáfolni látszik s a cáfoltat újra bizonyítja. Éppen ebben a módszerben találja meg a felfogásnak és véleményalkotásnak e problémánál oly nehezen megállapítható egyensúlyát.

Bizonyos, hogy az egyetem fogalma tele van antinómiákkal, szervezete és működése tele van ellenmondásokkal. „Szakadék tátong itt is eszmény és valóság, érték és megvalósítás, cél és eszköz, szellem és hatalom között." De éppen ezeknek az antinómiáknak megvilágításában, felboncolásában, lehető kiküszöbölésében rejlik a könyv jelentősége. Éles megvilágításában nem maradhatnak fönn kétségek a követendő út megválasztására nézve. S szerzőnket élesen disztingváló ereje, tisztánlátása különösen alkalmassá teszi e feladat megoldására, mert míg Paulsen Frigyes és Ziegler Theobald csak leíró, legjobb esetben történeti módszerrel tárgyalta az egyetem életére és lényegére vonatkozó problémákat, Kornis Gyula a legmagasabb filozófiai és pedagógiai szemszögből vizsgálódott e területen.

Mindent összefoglalva, nyilvánvaló, hogy szerzőnk keményen igazságot szolgáltat az egyetem lényegéről vallott felfogások között. Mindent appreciál, ami az egyetem és tudomány politizmusából elfogadható. Ki tehet azonban arról, hogy az élesen látó filozófusnak szorgos és gondos mérlegelése után mégis a tiszta tudomány értékei felé hajlik a felállított mérleg nyelve?

Éppen azért örömmel üdvözöljük e tanulmányt mint nemes és határozott állásfoglalást az egyetem örök ideáljai mellett, melynél szebbet nem ismerünk, de melynél kevésbbé egyeneset és férfiasat szerzőnknek egész tudományos lényéből kifolyóan nem is várhatnánk.

Méltóan fejezi be Kornis Gyula fejtegetéseit a német egyetemi eszme nagy történeti képviselőjének, Savignynak szavaival: „Az egyetemek reánk mint nemes örökség szállottak át a multból, s számunkra a becsület ügye birtokállományukat, lehetőleg meggyarapítva, de semmiesetre sem megrövidítve, a következő nemzedékekre áthagyományozni. Az, hogy az egyetemek emelkednek-e vagy süllyednek, a jelen nemzedék kezeibe van letéve. Az utódok ítélete ezt számon fogja kérni tőlünk."

Gyulai Ágost.

Marczell Mihály dr.: A nevelés művészete. (A bontakozó élet. VII. köt.) Budapest, 1935. Az Élet kiadása. (8-r., 284 l.)

Négy esztendővel ezelőtt emlékeztünk meg először „A bontakozó élet"-ről,[1] s ma már a műnek hetedik kötete van előttünk. Szerzőnk az első öt kötetben embertanulmánnyá szélesített gyermektanulmányi tájékoztatót adott, s azután fogott hozzá a nevelés kérdéseinek kiváló problémaérzékkel való tisztázásához. A hatodik kötetben még csak a nevelés alapelveit emelte ki, hogy ezen általános rész után kifejthesse a nevelésnek részletes, az összes életkorok nevelési szükségleteihez alkalmazkodó, a nemi elkülönüléssel is számoló s még az életpályákat is tekintetbe vevő módszerét.

A kötet fenti címét azzal indokolja, hogy az embernevelés művészi munka, sőt a művészetek közt is a legmagasztosabb.

A nevelőt növendékeivel kapcsolatban a részletekre irányuló érdeklődés, az ú. n. Andacht zum Kleinen kell hogy vezesse, mert különben sohasem ismeri meg egyéniségüket. Művészi adottság kell az egyéniségeknek megfelelő életeszmény meglátásához; s ahhoz is művészi biztosság kell, hogy a szellemi életet tápláló művelődési anyagot úgy nyujtsa, hogy az — egyaránt megfelelvén a növendék természetének és életeszményének — valóban előmozdítsa a növendék tökéletesedését. Csak akkor, ha ily művészi tapintattal tudjuk a növendéknek sugalmazni a magasabb életre való hivatottságát és arra alkalmas voltát, indul meg benne az a „perpetuum vitale", mely nélkül hasztalan várjuk a bátor kezdeményezést, a minden nemzedéktől megkívánt újra meg újra való nekilendülést. A véges „én" és a „Végtelen Én" e vitális kapcsolatának folytonos létesítésénél és kimunkálásánál magasabbrendű hivatás nincs. Ezért kell a nevelőnek tudatos önfejlesztéssel arra törekednie, hogy tanítványainak egyénisége különkülön gondot jelentsen számára.

A nevelés tehát — mint emberfejlesztő munka — valóban művészet, szerzőnk szerint: életművészet. Ebből viszont szükségképen az következik, hogy annak, aki a nevelés területét tudományosan kutatja, nemcsak a kutatóintézetek és laboratóriumok munkaeredményeivel kell tisztában lennie, hanem a művészetek csarnokaiban is komoly jártasságra kell szert tennie, s ezeken túlmenve el kell jutnia oda is, ahol ég s föld találkozik: a templomba. Az életművészetnek e szent csarnokában kapja aztán égi ajándékképen azt a nevelői ihletet, amely igazi életművésszé avatja és ezzel a legmagasabbrendű életszolgálatra lelkesíti a nevelőt.

Az újszülött örökölt diszpozíciói és környezetének hatásai szerint fejlődik, nevelésének kezdetét tehát szükségképen a születése előtti időben kell keresnünk. A szülőknek már akkor is őt, „az Úr jövendő követét" kell szolgálniok, amikor az még láthatatlan. Ebből viszont az következik, hogy az elméleti kutatásokat szükségképen ki kell terjeszteni egyfelől a kisdednevelés előtti, másfelől az iskolai (egyetemi) nevelés utáni életszakaszok tudományos vizsgálatára.

A gyakorlati nevelésben ezen életszakok pedagógiai szükségleteit ezidőszerint a különféle irányú s minden rendű és rangú felnőttoktatás (az iskolán-

[1] L.: Somogyi József ismertetését a M. P. 1932-i (XLI.) évf. 138—139. l.

kívüli népművelés) elégíti ki úgyahogy. Szerzőnk szerint a gyermeket vezeti, a serdülőt segíti, az ifjút baráti szeretettel magához öleli, a felnőttet hangolja és az aggokat atyai lélekkel gyámolítja a nevelő. Ő tehát a nevelés kérdését a maga teljességében fogja fel, e mellett azonban minden egyes korfokozaton annyira gyakorlati értékű tanácsokat ad, hogy azokat bátran követhetjük nevelői-oktatói munkánkban.

Elismerjük, hogy a mű nem mai és betűszerinti értelemben vett pedagógia, de azért mégsem más, hanem több: *anthropogogia*. Hogy nem tévedünk, az a sorozat nyolcadik kötetéből fog kitűnni.

A sorozatot befejező kötet ismertetésében szándékozom az anthropogogia elnevezés használatát bővebben megokolni, és a mű egészére vonatkozó kritikai megjegyzéseimet összefoglalni. *Váradi József.*

Varga Béla: A paedagogia alapkérdése. A Ferenc József Tudományegyetem filoz. szekciójának kiadványa. Szeged, 1936. (Sect. Philosophica. Red. G. de Bartók, Tom. II. 136—226.)

Varga Bélának csaknem három évtizedes tudományos munkája kétségtelenül igazolja azt a tényt, hogy a jó gyakorlat alapja a kellően tisztázott elmélet. Régebbi munkáiban a valóság kedvéért akarja az értékfogalmakat tisztázni, a jobb társadalom kedvéért elemzi annak ismerettani alkatát s a jobb nevelés végett akarja megjelölni a neveléstan értékelméleti alapjait. A jobb valóság kiépítése ösztönzi új munkájában is, melyben a pedagógiai valóságot veszi szemügyre. A „paedagógiai valóság"-ot akarja megláttatni s ehhez annak az összefüggésnek felismerése szükséges, melybe a neveléstudomány került a filozófiával. Ez a viszony mindenesetre fennáll s döntően lényeges is, hogy fennálljon, mert csak ez teszi lehetővé az objektív célkitűzést és csak ez tisztázhatja a pedagógiai autonómia kérdését.

Nemcsak elméletileg indokolt, hanem gyakorlatilag is időszerű a szerzőnek ez a kutató munkája; a pedagógia és a filozófia a valóságkeresésben találkoznak, s ha az utóbbi nem lehet *l'art pour l'art* logikai folyamat, az előbbi viszont nem lehet pusztán technikai alkalmazása más tudományok leszűrt igazságainak.

A kérdés kibogozása nem oly egyszerű, mint a feltevése, mert a nevelés szintetikus hatás vagy szintetikus művelet, melynek ugyan sajátos tárgya van: az emberképzés, de amely elszakíthatatlan kapcsolatban van a lélektani, erkölcsi, szociológiai kutatások újabb eredményeivel. De e tudományágak mégis csak eszközül szolgálnak arra, hogy a pedagógia sajátos céljait önmaga oldja meg. Ezt a célt a *nevelés ideája* dönti el, melyhez a szerző finom elemzéssel jut el biztos kézzel takarítva el mindent, ami nem tartozik a pedagógia területéhez.

Varga Béla a nevelést értékfejlesztő tevékenységnek tartja s ha mégis feltételezi, hogy a nevelés „alkalmazott értékelmélet", ez szerinte még nem veszélyezteti „az autonóm paedagogiai tudomány lehetőségét". A nevelés értékes, azaz: időhöz nem kötött értékek megvalósítására törekszik; emberképzésről lévén szó, elsősorban logikai (igazság), erkölcsi (jóakarat) és vallásos érté-

keknek megvalósítására, vagyis olyanokra, melyek az élet célját és rendeltetését tisztázzák. Ez a folyamat azért jelentős, mert mikor az örök, tehát időnkívüli értékkel hozza érintkezésbe a nevelendőt, ezáltal mintegy időbelivé teszi az örök értékeket. Ez a nevelésnek egyik élesen meghatározó vonása; a másik sajátos vonás, hogy az értékfejlesztésben nem lehet megállni (ez azt jelentené, hogy az értékek teljesen megvalósultak), a nevelési tevékenységnek tehát nincs határa. Ime az örök tanulóság elve a szerző felfogásában. És még egy jelentős ténnyel különíti el Varga Béla a neveléstudományt más tudományoktól: azzal, hogy a valóság területe, az emberi lélek nincs alávetve az okság elvének. Így a nevelés, mely az emberi lélek területén dolgozik, nincs determinálva. Ez ismét az örök tanulóság elvére utal, hogy a szellemi élet állandóan új meg új jelentést ad a nevelés munkájának. Ez a folytonos akció és reakció, ez a soha meg nem állás vezet a nevelésben az *anomia* (törvénynélküliség) fokáról a *heteronomián* át az *autonomiához* (öntörvényűséghez). A szerző természetesen csak *viszonylagos autonomiára* gondol, amint a nevelés szintetikus voltából logikusan következik. Négy síkban látja a nevelés folyamatát (veleszületett adottság, lelki alapréteg, szellemi sík, értékek) s ha az első és a negyedik sík kívül is esik a nevelés közvetlen hatáskörén, de viszont a nevelés végtelen folyamatának éppen az ad jelentőséget, hogy a veleszületett adottságokkal is kell számolnia s az értékek megvalósításában is kell bíznia. Az értékkialakulásnak a nevelésen túl is felcsillanó reménye hozza magával, hogy a nevelés folyamatában irracionális elemek is vannak, vagyis oly mozzanatok, melyek kívül esnek a tervszerűség határain. A pedagógiai valóság fizikai és pszichikai adottságokra épít, tehát a neveléstudomány középhelyet foglal el a valóságtudományok és az értéktudományok között.

A tanulmány II—IV. fejezetei magával a neveléssel mint az emberi közösség legősibb tevékenységével, továbbá az értékek és nevelőértékek természetével foglalkoznak, melyek együtt alkotják a pedagógiai valóság tartalmát. A nevelésben rámutat a szerző az erkölcsi mozzanatokra s az önnevelésre mint a pedagógiai folyamat legmagasabb fokára; az értékek természetrajzában alapgondolata az, hogy a nevelés jellege mindig etikai, tehát nevelési érték csak az lehet, ami valóban épít, s az építés viszont csak úgy lehetséges, ha a fejlődési fokokat figyelembe vesszük; mindig, de leginkább akkor, mikor a lélek egyensúlyi helyzete a legnagyobb veszélyben van, tehát a serdülő korban. A biológiai és pszichológiai adottságok, a család és nagyobb közösségek értéktartalma mind a pedagógiai valóság síkjához tartoznak.

Felveti a szerző azt az alapvető kérdést is (az értelmi nevelés túltengésével kapcsolatban), vajjon a tudásnak vagy az erkölcsnek van-e nagyobb nevelőértéke. Az utóbbi mellett foglal állást, mivel az erkölcs kifejezetten belső érték. Egy másik jelentős kérdésre: Lehet-e az értékeket tanítani? — igennel felel. Lehet tanítani szóval, tettel s az erkölcsi magatartás példaadó hatásával. Ily filozófiai megalapozottsággal állítja Varga Béla a pedagógiát az önálló tudományok sorába; ilyen alkotómunka határán ott csillog a jutalom: az egyesek harmonikus élete és a társadalom békéje. „Aki igazságokat

fedez fel a tudomány terén vagy az erkölcs megvalósulását követeli a társadalmi együttélés területén, aki alkot a szeretet műveiben vagy a kultúra objektív megnyilvánulásaiban bármely területen, az mind értékes. Társadalmi béke csak akkor lehetséges, ha minden munka megbecsültetik értékgyarapító minősége alapján." (221. l.)

Önálló tudomány-e a neveléstudomány vagy csak más tudományok igazságainak alkalmazása? Megtalálta-e a szerző az autonóm neveléstudomány *a priori* feltételeit. Azt hisszük, hogy igen, és ebben a hitünkben nem zavarnak azok a nehézségek, melyeket a gyakorlat síkján a szerző is lát, mi is látunk. „Az iskolai nevelés nem tud mindig alkalmazkodni a nevelés sajátos lehetőségeihez" — írja Varga Béla. (176. l.)

Igaz, de az alkalmazkodás kisebb-nagyobb mértéke nem változtat azon, hogy e sajátos lehetőségek mégis megvannak. A gyakorlat még a legtisztább elv keresztülvitelében is ingadozik néha. Az elmélet pl. könnyebben el tudja választani az értelmi képzést a neveléstől, mint ahogy a gyakorlat meg tudja oldani. Az intellektualizmus tényleg egyoldalú lehet, de ezen nem úgy segítünk, hogy mereven elválasztjuk egymástól a nevelést és az oktatást, hanem inkább úgy, hogy szerves összefüggésbe hozzuk. Ha a puszta intellektualizmus egyoldalú, nem époly egyoldalú-e (logikai, erkölcsi és szociális szempontból) a puszta nevelés? A világnézetre való nevelés nagy gyakorlati nehézségeit maga a szerző is látja, de azt is érzi, hogy az nem történhetik meg abban a terjedelemben, mint kívánatos lenne. Nem, mert válságos időkben élünk, s emberekre, viszonyokra, neveltre és nevelőre egyaránt hatnak korunk nyugtalanító mozzanatai.

De a gyakorlati nehézségek mégsem szabad, hogy elriasszanak a gyakorlati tisztázástól, mert csak kellően tisztult és önállósult elmélet lehet alapja gyakorlatban is a ma még ideális nevelési autonómiának, melynek megvalósulását Varga Béla oly tudatosan egyengeti. *Kemény Gábor.*

Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit: Az alkotó munka az Új Iskolában. Ferrière Adolf előszavával. Budapest, 1934. A Magyar Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság kiadása. (180 lap.)

Míg nyugaton, Angliából kiindulva, különösen Németországban, Belgiumban, Svájcban, Olaszországban és Amerikában is, az ú. n. *új nevelés* pedagógiai iránya és mozgalma, mely a hagyományos iskolától és a régi rendszerű, főleg herbarti iskolai neveléstől eltérő pedagógiai törekvéseket jelent, nemcsak rendszereket, intézményeket, iskolákat hozott létre, hanem nagyarányú társadalmi mozgalmakat és egyesüléseket is, például az Új Nevelés Nemzetközi Ligáját Genfben, addig a konzervatívabb irányzatú magyar pedagógiai élet nem kedvez különösebb módon az újító gondolatoknak e téren. Voltaképen csak három intézményt, illetőleg iskolát termelt ki negyedszázad alatt: a Domokos Lászlónéféle Új Iskolát, Nemesné Müller Márta Családi Iskoláját és Nagy Emilné Waldorf-rendszerű iskoláját. Ezek közül legrégibb keletkezésűnek és legfejlődöttebbnek az Új Iskolát tekinthetjük, mert néhai Nagy László már 1914-ben el-

készítette tervrajzát, 1915-ben leányiskolai minőségben meg is alakult, két évtized alatt elemi iskolai, polgári leányiskolai, majd leánylíceumi ágazatot fejlesztett s a legújabb időkig minden tekintetben a virágzás jeleit mutatta. A mindig forrongó, lelkesedő, buzgólkodó Nagy László 1930-ban bekövetkezett haláláig, mint spiritus rector, állandóan gondozta és irányította, s a Gyermektanulmányi Társaság is szívesen látta és istápolta fölvirulását; folyóirata, A Gyermek, szeretettel foglalkozott az Új Iskola és az új nevelés szellemének vizsgálatával. A Családi Iskola szintén már 1915-ben alakult, szépen dolgozott és fejlődött, s céljainak és irányának szolgálatába állította A Jövő Útjain című, immár 10 éve önnálló, komoly és magas színvonalú folyóiratát.

Mindezen kezdemények mellett, ha őszinték akarunk lenni, meg kell állapítanunk, hogy sem az említett iskolák sikerei, sem néhai Nagy László és néhai Kenyeres Elemér, kiváló egyéniségük egész súlyának latbavetésével sem tudták az új nevelés irányát és rendszerét átütő erejűvé tenni, bár e pedagógiai elgondolás hívei a szerény magyar viszonyokhoz képest eléggé élénk irodalmi propagandát fejtettek ki eszméik terjedése érdekében. Nem kívánjuk e helyen ennek, a nyugati, nagyobbszerű gyakorlati sikerekkel lépést nem tartó állapotnak okait vizsgálni; igen messze és nem kívánatos területekre vezethetne e vizsgálódás. Megállapítjuk azonban, hogy az Új Iskola nemcsak tevékenységének bemutatására, elveinek illusztrálására és ha kell, védelmére, hanem abszolút módon, a neveléstudomány önálló szolgálatában is értékes munkát óhajtott végezni, mikor munkássága műhelyéből, az új nevelésnek e magyar fellegvárából, önálló irodalmi alkotással kopogtat a pedagógiai tudomány kapuján, befogadtatást kérve megfigyelései, tapasztalatai, egyszóval eszméinek összefoglalása részére. Ezt a célt szolgálja az előttünk lévő kötet, mely mintegy az Új Iskola pedagógiai törekvéseinek tudományos beszámolója kíván lenni.

A könyvet Ferrière Adolf, Az Új Nevelés Nemzetközi Ligájának alapítója és igazgatótanácsának tagja vezeti be francianyelvű, majd Kenyeres Elemér fordításában magyarul is tolmácsolt előszavával. Ferrière szelleme tanítványai: Kenyeres Elemér és Domokos Lászlóné révén kezdettől fogva együtt van az Új Iskola törekvéseivel. A bevezetés Nagy László emlékének, az új nevelési törekvések körül szerzett érdemeinek van szentelve. A könyv tartalmát két nagyobb tanulmány, Domokos Lászlónénak, az Új Iskola igazgatójának és Blaskovich Editnek, az iskola tanárának egy-egy dolgozata alkotja. A jelszó mindkettőben „az alkotó munka az iskolában", melyhez Nagy László érdeklődés-fejlődéstani gondolatai és Bergson filozófiájának intuíciós lélektana adják meg az alapot, kísérletek, megfigyelések, adatgyüjtések fölhasználásával.

Domokos Lászlónénak „A gyermeki alkotás lélektani feltételei" című nagyobb dolgozata főfejezeteiben a fejlődő gyermekkel, az alkotó gyermekkel és a serdülő gyermekkel foglalkozik. Bevezetésül a gyermek fejlődéséhez alkalmazkodó nevelés általános jellemzése után az Új Iskola tanításmenetének vázlatát és a tanítási anyag csoportosítását ismerteti. Az alkotó gyermekről szólván, szembeállítja a francia és német cselekvő iskolával a magyar cselekvő iskolát, melynek jellegét az alkotó munkára való törekvés jegyében állapítja meg: az

alkotásban feltáruló gyermeki erőkben, a különféle munkamódok lehetőségében, az osztályközösség felépítésében, az osztályban előforduló munkatípusokban s a gyermeki alkotás belső és külső feltételeiben.

Az alkotó munkában az új nevelésnek teljes mértékben a gyermeki lélekhez kell alkalmazkodnia s az ily munka fontosságának tudatában alkalmazza a tanulmányi anyagot és a munkarendet a gyermeki életkorhoz és a típusokhoz. A feladat a gyermeki lélekben lappangó erőknek munkára serkentése, öntudatosság teremtése problémák fölvetésével, melyekre a gyermek egyéni módon felelni törekszik. Fontos részlet szerzőnk dolgozatában, az alkotó munka lélektanának fejtegetésénél az emlékezet és képzelet tevékenységének mérlegelése, melynek eredménye azonban nem az emlékezet értékelésének javára szolgál. Az Új Iskolában a kombináció, a teremtő képzelet a fő lelki készség és erő, melynek működésére a nevelői eljárás számít és épít.

Nagy jelentőséget tulajdonít Domokos Lászlóné tanulmánya a Bergsonféle intuíciós filozófiának, illetőleg lélektannak és az új pedagógiára gyakorolt hatásának. Felfogásának lényege szerint az intuíció a képzelet működése révén lehetővé teszi, hogy a gyermek a megismerés értelmi részének, vagyis a kívülről mechanikus módon való szemléltetésnek mellőzésével oldhasson meg problémákat. Az intuíció tehát az új nevelés didaktikai eljárásának gyökere és lényege lesz s mint megismerési mód a gyermeki élmény kialakulásának főeszközévé válik. Domokosné pedagógiai hitvallása szerint „kell, hogy visszaadjuk gyermekeinknek formálódásuk bizonyos éveiben azt a páratlan képességet, hogy a maguk módján lássanak: elszakadva a hasznosság-szűkítette racionális rendezéstől", mert az „élet" Domokosné felfogásában és munkájában vallott nézetei szerint „nem csupán biológiai értelmű, hanem metafizikai, szellemi és isteni elv".

A kötetnek második, kisebbik része Blaskovich Edit tanulmányát tartalmazza az Új Iskolában folyó alkotó munkának egy részletéről. „A történelem- és irodalomtanítás új módszere" címmel. Az új iskolának törekvése e tanulmány értelmében az, hogy a gyermek mintegy átélje és így tegye sajátjává a témákat, melyekkel a tanításnak ez az anyaga szolgál. Éppen azért e tanulmány vizsgálódásainak főtárgya, hogy milyen módszert követ a Bergson lélektanán alapuló irodalmi és történelmi tanítás és mik az intuitív-beleélő módszer sajátságai. Nem száraz adathalmazra, az emlékezet megterhelésére van szükség, hanem intuitív beleélésre. Az alkotó munka ezen a területen abban áll, hogy szóhoz juttatja a gyermek ítélőképességét, másrészt a rajz és grafikon segítségül hívásával aktív munkára nevel. Elgondolásának illusztrálásául szolgál, a tanulmánynak az elméletet kiegészítő gyakorlati részeként, egy módszeres egységnek, II. Rákóczi Ferenc jellemrajzának feldolgozása, a tanítás fokozatainak megjelölésével, melyek azonban természetesen távol a herbarti és zilleri formális fokozatoktól, mint minden témánál, ennél is teljesen egyénileg alakulnak.

Kell, hogy az előttünk levő kötet még a legkonzervatívabb pedagógus részéről is tiszteletet ébresszen annál az erős meggyőződésnél fogva, mely a már nagy gyakorlattal rendelkező két jeles szerző fejtegetéseinek alapul szolgál és bennük nyilvánul. Semmi kétség, hogy pedagógiai felfogásuk, elméletük és gya-

korlatuk nagymértékben szublimálja a nevelés és tanítás feladatát, föléje emeli az elmechanizálódásnak, melynek a konzervatív didaktika mindenesetre ki van téve; viszont azonban megbocsátható, ha vannak egyelőre, és még bizonyára sok ideig lesznek, kik valahogyan kézzelfoghatóbbnak óhajtják tudni a pedagógus feladatát és munkáját s megközelíthetőbbnek és biztosabbnak az iskolai munka eredményét, mert — s itt meg kell fordítanunk Domokos Lászlóné befejező tételét — az élet nemcsak metafizikai, szellemi és isteni, hanem biológiai értelmű elv is. A kétféle felfogás között — mert hiszen nem kiegyenlíthetetlen a köztük való ellentét — valahol a középen, más, mindkettőtől különböző formában kell rejlenie a helyes eljárásnak. S bizonyos, hogy a nemesebb és boldogabb jövendő nemzedék kialakulása, vagyis a nevelés és oktatás kétségbevonhatatlan sikere lesz az, ami a szembenálló pedagógiai felfogások vitájában a küzdő felek között igazságot fog szolgáltatni. *Gyulai Ágost.*

Dr. Harsányi István: A hazugság mint nevelési probléma. Sárospatak, 1935. (N. 8-r., 140 l.)

Az erkölcsi nevelést tárgyaló magyar könyvek újabban örvendetes gyarapodást mutatnak. Frank Antal könyvei után *(Lelki megújhodás* és *Önismeret)* örömmel regisztráljuk a hazugság kiküszöböléséről szóló fenti tanulmány megjelenését is. Rendkívül nehéz, kényes probléma ez. A szerző teljes mértékben érzi is a kérdés óriási nehézségeit, de nagy elmélyedéssel fog hozzá feladata megoldásához és avatott kézzel tárja elénk a nehéz problémát sokféle vonatkozásában. Az eredmény attól függ: olvassa-e, követi-e a magyar társadalom, a magyar tanítói és tanári kar a szerző útmutatásait.

A hazugság meghatározása után ezt mondja a szerző: „A merev szembehelyezkedés teljesen elhibázott módszer volna... Az a pedagógus pl., aki azt a célt tűzné maga elé, hogy a hazugságot máról-holnapra eltörli a föld színéről, fejjel szaladna neki a legellenállóbb akadálynak." A nevelőnek meg kell ismerkednie a hazugságnak minden mozzanatával, lélektani, társadalmi, erkölcsi feltételeivel, okaival, céljaival, következményeivel stb. A probléma megértetése érdekében a szerző felhasználta a nagy íróknak a hazugságra vonatkozó megjegyzéseit; figyelte és bogozta a mindennapi életben, különösen pedig az iskolában jelentkező hazugságokat, végül 10—20 éves leányokkal és fiúkkal (középiskolásokkal és tanítóképzősökkel) kitöltetett 1060 kérdőívet és feleleteiket feldolgozta. A kérdésekre adott feleleteket nem statisztikai kimutatás alakjában összegezte, hanem egy-egy kérdésre adott feleletek közül közli a jellegzetesebbeket. Az ember ámulva olvassa ezeket a kis vallomásokat, amelyek bizonyítják, mennyire foglalkoztatja a gyermekek és ifjak lelkét a hazudozás problémája. Gyermekeink — írja J. Paul — öt első évük alatt egyetlen igaz és egyetlen hazug szót sem mondanak, hanem csak beszélnek; szívesen játszanak a beszédnek számukra új művészetével. Így gyakran ostobaságot is mondanak, csak azért, hogy a maguk beszédművészetét hallgassák. W. Stern a harmadik év végéig tartja normálisnak ezt a megállapítást. Nietzsche szerint a gyermek a játékot munkának, a mesét pedig valóságnak érzi.

Ebben a korban, a mesék, a Jézuska-hit, a gólyamagyarázat korában méltánytalan dolog lenne a teljes igazmondás követelése. Csak arra kell vigyázni, hogy a gyermeki állapot határait kelleténél tovább ne tartsuk fenn. Érdekes az is, amit a szuggesztió hatása alatt keletkezett hazugságokról mond el a szerző. Erős akaratú egyének bizonyos rákérdezési modorral egészen érdekes vallomásokat kaphatnak, különösen irányíthatóbb akaratú egyénektől. Az igazi hazugság keletkezésének vizsgálata közben rájövünk, hogy minden normális gyermek előbb vagy utóbb, de legkésőbb a fantáziavilág feloszlásával egyidejűleg, felismeri a hazugság létezését és mibenlétét. Az a korszak, amelyben a gyermek felfedezi a hazugságot, legalkalmasabb az igazságért való rajongás felkeltésére. Helytelen és túlságosan szigorú befolyás azonban éppen ebben a korban vezethet beteges tünethez, a pszeudofóbiához.

„A hazugság vizsgálata erkölcsi szempontból" című fejezetben kifejti a szerző, hogy az igazságra törekedni a legértékesebb emberi cselekvés. De elismeri, hogy ezt mereven, a teljes végrehajtás igényével nem írhatjuk elő, mert a morál maga is az emberi társas szellem egyik alkotása s az abszolút erkölcsi norma és a modern társadalomban való cselekvési lehetőség nehezen békíthető össze teljesen. Azonban ma a hazugság egyre veszélyesebben hódít s már-már odajutottunk, hogy nem egy helyről megkockáztatják azt a véleményt, hogy társadalmunkban minden a hazugságra van fölépítve, hogy hazugság nélkül lehetetlen az érvényesülés, éppen azért kettőzött erővel kell visszavezetnünk a társadalmat az igazság kultuszának megbecsüléséhez.

„A hazugság elterjedtsége..." cím alatt megkezdi a szerző a gyermekek feleleteinek közlését, s azt mondja, hogy a kérdőívek tanúsága szerint is úgyszólván teljesmértékű a hazugság elterjedtsége. Jellemző egyik, 14-5 éves fiú vallomása: „Minden ember hazudik, így én is." „A hazugság okai"-ról is nagyon érdekes feleleteket adtak a gyermekek. Ez a legértékesebb fejezete — nézetem szerint — a könyvnek, mert megtudjuk belőle, mik azok az összetevő erők, amelyekből a rendszeres nevelésben részesülő ifjúság sok hazugsága levezethető.

Arra a kérdésre, hogy „kinek hazudnak és kinek nem hazudnak az emberek", megállapítja az író, hogy a hazugságért nemcsak a hazudó, hanem az is felelős, akinek hazudnak. Aztán ezt mondja: „Minél jobban megvalósulnak egy családban az ideális családi közösség kívánalmai, annál kevésbbé tud ott tanyát verni a hazugság; minél tökéletesebben megvalósul tanár és tanítvány között a nevelő és nevelt ideális közösségi viszonya, annál kevesebb szerephez jut ott a hazugság."

„Vannak-e megengedhető hazugságok?" „Milyen mértékben ítélik el az emberek a hazugságot?", „Érdemes-e hazudni?", „Küzdelem a hazugság ellen". Ezek a fejezetek a fentiekhez hasonló módon tárják elénk a fiatalság véleményét a hazudozásról.

Végül a szerző összegezi saját véleményét arra nézve, mit kell tenni, hogy célszerűen és eredményesen küzdhessünk a hazugság ellen. E szerint a nevelőnek világosan fel kell ismernie a való helyzetet; képessé kell tennie magát

a hazugság elleni küzdelemre; megelőző intézkedéseket kell végrehajtania, melyek egyrészt az egyénre, másrészt pedig a társadalomra vonatkoznak; végül kezelnie, gyógyítania kell a hazugságot.

Tagadhatatlan, hogy a tiltott hazugságokon kívül vannak megengedhető, sőt kötelező hazugságok is. Ezeket azonban szbályokba foglalni nem igen lehet. Itt csak a *helyes erkölcsi érzés* tájékoztathat bennünket a helyes eljárásról. Állítsuk be a hazugság elleni küzdelmet az általános erkölcsi élet keretébe, melynek három alappillére: az erkölcsi érzés, az erkölcsi cselekvés és az erkölcsi belátás biztos alapokon vezet majd bennünket a hazugság elleni nagy küzdelemben. *† Éltes Mátyás.*

Dr. Horn József: A közgazdasági ismeretek könyve. Kiadja Győr, Moson és Pozsony k. e. e. vármegyék közönsége. 1935. (314 l.)

A tetszetős kiállítású kötet borítékán az Iskolánkívüli Népművelés emblémája az uralkodó jelleg, annyira, hogy itt a cím mellett a szerző neve nem is szerepel. A belső címlapból megtudjuk, hogy a közgazdasági tankönyvek jeles szerzője a vallás- és közoktatásügyi minisztérium megbízásából írta munkáját, a Magyar Népművelés Könyvei szerkesztésére alakított szakbizottság pedig átnézte, teljes bizalommal vesszük hát kezünkbe a könyvet. Nagy örömmel látjuk, hogy kiadását Győr, Moson és Pozsony vármegye közönsége vállalta a magyar népművelés előmozdítására, a magyar jövő építésére.

A könyv elsősorban népművelők számára készült, egyrészt alapvető ismeretek nyujtása, másrészt régebbi ismeretek kiegészítése céljából (hiszen pl. a népművelési előadók közül a tanítók jórésze éppen Horn József közgazdaságtani tankönyvét tanulta a képzőben). A mű átolvasása után azonban megállapíthatjuk, hogy ez a könyv igen alkalmas tájékoztató mindazok számára, akik tanulmányaik folyamán közgazdaságtannal nem foglalkoztak, de a mindennapi életben, még újságolvasás és rádióhallgatás közben is minduntalan találkoznak közgazdasági kérdésekkel. Ma a közgazdasági ismeretek az általános műveltség alapvető elemei közé kerültek, az idősebb nemzedéknek e téren pótolnia kell ismereteit, a középiskolás ifjúság pedig egy újabb törvényes intézkedés alapján újra tanulni fog közgazdaságtant, amely a háború után egypár esztendőre bekerült a középiskolába, de onnan sajnálatos módon hamar ki is maradt.

A könyv szerzője abban látta feladatát, hogy a tudomány eredményeinek gondos figyelembevétele alapján a gazdasági élet egészéről egyszerű és világos fogalmazásban áttekintést nyujtson. Célját el is éri, szaktudása, tudományos tájékozottsága megvan, s megvan benne a pedagógus írói erény, tud szabatosan és világosan fogalmazni. Abban, hogy az elméleti közgazdaságtant és a közgazdasági politikát nem választja el egymástól, hanem a gazdasági élet jelenségeinek, intézményeinek leírását átszövi és kíséri az elmélet s követi a gyakorlati szabályozás ismertetése, pedagógiai szempontból szintén csak előnyt kell látnunk. A mű egésze tehát teljes elismerést érdemel, s

ezért minél nagyobb elterjedést és sikert kívánunk neki. Magyar fajtánknak a gazdasági pályáktól való idegenkedése egyrészt onnan is ered, hogy e téren teljesen tájékozatlanul nevelkedett; ma viszont látjuk, hogy ha élni akarunk, gazdasági tudásra, műveltségre szert kell tennünk, s a gyakorlati gazdasági életben is minél nagyobb részt kell vennünk.

A részleteket illetőleg néhány megjegyzés kívánkozik tollunk alá. Így a munkarendszerek ismertetésében ott van Taylor és Ford, de Bedeaux-t már hiába keressük; a váltóról alig mond valamit könyvünk, az értékpapírok fogalmát és fajait nem ismerteti; népesedésügyünk fájó sebét, az egykét éppen csak érinti, s ott, ahol a nagybirtok okozta földéhségről beszél, szól a városbaözönlésről, kivándorlásról, de az „egyke", „egyse" nem kerül elő. Földmívesnépünk elvérzésének egyik nagy okát, az ipari és az agrárcikkek árbeli diszparitását, az agrárollót éppen csak érinti. A termelés fogalmának tágabb értelmezésébe elég lett volna a javak közvetítését és szállítását belevenni, a „bíráskodás és nevelés" már igazán nem fér bele a termelés fogalmába (22. l.). Igaz ugyan, hogy a neves francia közgazdász, *Gides* szerint az ember is tőkévé válik tanulás és nevelés által, de ezt csak arra hozza fel, hogy a termelés tényezői — természet, munka és tőke — közt nincs áthághatatlan válaszfal: az emberben benne van egy darab természet, s ez a természet képesíti az embert a munkára tagjainak használatával, s az ember az, aki a természet felhasználásával, a munka által, a tőkét létrehozza. A munka meghatározása — „olyan emberi erőkifejtés..., mely az életfenntartás eszközeinek megszerzésére irányul" — helyes lehet a gazdasági munkára, de szerzőnk mindjárt tágabb értelemben is használja a munka fogalmát, midőn arról beszél, hogy a „nemesített növényfajok, megszelídített állatok, használati tárgyaink nagy sokasága, a tudomány és a művészet alkotásai stb. mind-mind a munka diadalát hirdetik" (26. l.). A gazdasági, a civilizációs és a kulturális munkát így nem szabad egy kalap alá foglalni. A kapitalizmus jellemzése is megérdemelt volna még egy simítást.

Szerzőnk erőssége a gazdasági életjelenségek leírásában és összefüggéseik felmutatásában áll. Célja is ez volt elsősorban, s ezért lesznek hálásak a népművelők, ezért érdemel szerzőnk köszönetet mindazoktól, akiknek szívbeli ügyük a közgazdasági műveltség terjesztése. *Trócsányi Dezső.*

Misángyi Ottó: A testnevelés jelentősége a közművelődésben. Budapest, 1935. Stephaneum. (102 lap.)

Misángyi Ottó, a Testnevelési Főiskola jeles tanára, összefoglaló dolgozatában azt fejtegeti, hogy a testnevelés, melynek nyomai a legrégibb kultúrákban megtalálhatók, évezredek folyamán mint nyert mind nagyobb jelentőséget a közművelődésben. Felfogása szerint a korszakok művelődéstörténeti problémái csak akkor érthetők meg, ha ismeretesek mindazok a szellemi rúgók, melyek az illető kort mozgatták. Látszólagos ellenmondás és mégis úgy van, hogy a testnevelés mindenkor e szellemi rúgók közé tartozott és tartozik. Kap-

csolata a közművelődéssel kettős: *egyrészt* a testnevelés nyert tartalmat a kort mozgató nemes eszméktől, *másrészt* a testnevelés gazdagította az egyes korok szellemi értéktartalmát. Azokon a területeken, ahol az ember lelki élete fejeződik ki, a testnevelés vagy nyert, vagy adott gondolatokat s ily módon érintkezik mindazzal, ami az ember szellemi világához tartozik.

Nézőpontjának igazolását oly módon keresi és találja meg Misángyi, hogy a vallástörténelemnek, az állami élet és a honvédelem, az irodalom és a képzőművészetek történetének idevágó hatalmas és rendkívül széleskörű tanulmányok alapján nyugvó anyagát állítja a tételét bizonyító tudományos eljárás szolgálatába. Bámulatosan és szinte hihetetlenül gazdag anyag ez, mely pontos forrásutalásokkal előttünk áll, s melynek bizonysága szerint a különböző szellemtörténeti fejezetek együttesében valóban mindenkor nagymértékben találkozunk testnevelési vonatkozásokkal. Egyéb különféle népek vallási emlékein kívül nemcsak az ókori görögök vallási életének kapcsolatai adnak rendkívüli erőt a testnevelés szellemiségének; szerzőnk részletes vizsgálattal arra az eredményre jut, hogy újabban a keresztény vallási és erkölcsi élet elmélyedése is mind erősebb támaszt nyer a testnevelés magasabbrendű szellemi törekvéseiben.

A testnevelésnek és az állami életnek, törvényhozásnak stb. kapcsolatain, a hazafiúi érzés és nemzeti öntudat nevelésére nézve nagy jelentőségén kívül érdekesen tárgyalja Misángyi a testnevelésnek a honvédelem magasztos feladatához való, a világháború óta mindinkább elmélyülő viszonyát s megállapítja azt a két oldalról is meginduló szellemi kapcsolatot, mely szerint a katonai kiképzés világszerte mindinkább nemesebb értelemben vett testnevelési irányzatot vesz, a testnevelés maga pedig mind szorosabban a honvédelem céljaihoz igazodik s teljesen e magas erkölcsi feladatnak szolgálatában áll. Láthatóan legnagyobb kedvvel azonban a szerző mégis csak a testnevelésnek egyrészt az irodalommal, másrészt a képzőművészeteknek szellemi területével való egybefüggését tárgyalja s gazdag és szép ismeretanyagot dolgoz föl bizonyító eljárásában. A könyvnek e lapjain nyilvánvaló örömet érez a szerző maga is, mikor kimutatja, hogy a testnevelés az irodalomra és költészetre termékenyítőleg hatott a görög kor nagyjaitól, Homerostól és Pindarostól kezdve az írók hosszú során át napjainkig, sőt a tudományos irodalom bizonyos ágainak haladását is elősegítette. S szárnyas szavakkal hirdeti könyve alapgondolatának diadalmas bizonyításául azt, hogy a klasszikus és a modern kor egyazon babérágból font koszorút az író és a győztes atléta homlokára.

Fejtegetéseinek eredménye az, hogy a közművelődés története a testnevelési vonatkozások nélkül nem teljes. A testnevelés a közművelődés történetének szerves része és tényezője. De megállapítja azt is, hogy eszményi célok hiányában, erkölcsi tartalom nélkül a testnevelés méltatlan ez elismerésre. Ilyen célok nélkül amilyen gyorsan hódított napjainkban, olyan hirtelen el is merül a jövő törekvéseinek tengerében. A történelemnek ez a tanulsága.

Misángyi Ottó könyve föltétlenül figyelmet és elismerést érdemel a testi és lelki kultúra összefüggését tárgyaló irodalom körében. *Gyulai Agost.*

Noszlopi László dr.: Jellemlátás és jellemigézés. (Szent István-Könyvek 118—119.) Budapest, 1935. (K. 8-r., 264 l.)

Magyar Pedagógiai Lexikonunknak a karakterológia kérdéseiben tájékoztató cikkeiből világosan kitűnik, hogy ennek a világháború óta újjászülető tudománynak nálunk nagyszerű talaja van. Illetékes szakköreink érdeklődése eredményesnek ígérkezik, s klasszikus példaadásokban sincs hiány. Gondoljunk csak — hogy mást ne említsünk — Kornis Gyulának *Az államférfi, Pázmány személyisége, Apponyi világnézete* című műveire. De olyan magyar könyv, amely ennek a kialakulás forrongó állapotában levő, újszerű s a ma emberét különösen érdeklő tudománynak egész területére nézve alapos, megbízható, tanulságos és szakszerűsége mellett közérthető, sőt élvezetes tájékoztatást nyujtana, mindeddig nem volt. Most azonban már van.

Ha ugyanis nem a fenti címet, hanem a műnek tartalmát nézzük, akkor megállapíthatjuk, hogy végre van eredeti magyar mű, amely az olvasót a karakterológia anyagának tömkelegében szellemtudományi és vitális beállítottsággal, a lélektan irányait az „egész ember" kutatásában elérhető eredményeik arányában egyesítő határozottsággal, emelkedett s meggyőződést sugárzó egyéni felfogással eligazítja. Ezen a téren tehát szerzőnket illeti az úttörés érdeme.

A megfelelő helyeken olyan jellemkutatók eredményeit is felhasználja, kikről eddig alig vehettek tudomást azok, akik csak magyarul szoktak olvasni. Emellett azonban tud a bátorság határozottságával állást foglalni világhírű jellemkutatókkal szemben is. Ez különösen ott tűnik ki, ahol Jung és Kretschmer jellemtípusait bírálja.

Állhatatos következetességgel törekszik az etikai jellemtan kialakítására. Meg van győződve arról, hogy ennek részletes kifejtésével közelíti meg leginkább a teljes karakterológia eszményét, mert így feltárhatja a lelki élet természettudományi, ideg-élettani és szellemi alapjait. Jellemtant csak az egyéniség lélektanán és bölcseletén lehet felépíteni.

Előbb — a lélektannak három (természettudományos, orvosi és szellemtudományos) faját ismertető bevezetés után — a jellemtan alapfogalmait tisztázza. Itt fejtegeti az etikai jellemtan feladatait, valamint a karakterológiai megismerés természetét és módszerét. Ezután sorra veszi a jellemtípusokat, majd levonja a kritikai, elméleti és gyakorlati következményeket.

Minden jellemtan bizonyos fokig társadalomlélektan is. A könyvet tehát pedagógusok és szociológusok egyaránt forgathatják. Az utóbbiak annál inkább, mert a mű a társadalomtudomány mai követelményeinek is annyira megfelel, hogy okvetlenül hozzá fog járulni társadalompolitikánknak a helyesebb emberismeretnek megfelelő fejlesztéséhez. *Váradi József.*

Katona Lajosné Thuránszky Irén: A magyar tanítónők Mária Dorothea-Egyesületének félszázados története 1885—1935. Budapest, 1935. Kiadja a Mária Dorothea-Egyesület. (87 lap.)

A lefolyt esztendő végén nagy ünnepe volt a magyar nemzetnevelés és kultúra szorgalmas és lelkes munkásainak, a magyar tanítónőknek. Az 1885-

ben alapított és első alapító tagjáról s védnökéről, a legmagyarabb királyi hercegnek, Józsefnek leányáról elnevezett Mária Dorothea-Egyesület, mely a tanítónőknek első egyesülete volt, ülte fennállásának félszázados jubileumát. Ebből az alkalomból Katonáné Thuránszky Irén, a budai tanítónőképző-intézet nagyműveltségű nyug. igazgatója, jónevű pedagógus írónő, a Magyar Paedagogiai Társaságnak is kezdettől fogva rendes tagja, gondos összeállításban megírta az egyesület történetét 1885-től 1935-ig. E kis monográfia megírása érdemes feladat volt s az előttünk levő füzet becses részlete a letűnt félszázad magyar nőnevelési mozgalmaira vonatkozó történeti irodalomnak.

A főleg György Aladárnak, a XIX. és XX. század mezsgyéjén élt kiváló emberbarátnak, szociológusnak és pedagógusnak s az első nagy magyar tanárnőnek, Zirzen Jankának buzgólkodása folytán létrejött Mária Dorothea-Egyesület ugyanis kiváló érdemeket szerzett nemcsak szociális szempontból a magyar tanítónők anyagi helyzetének előmozdítása és a tanítónői rend társadalmi szervezése érdekében, hanem azzal is, hogy a rászoruló tanítónők segélyezésén kívül a tagok szellemi életének irányítását, műveltségüknek emelését is feladatul tűzte ki magának. Ennek a célnak elérésére külön szakosztályt szervezett, melynek irányító tisztét egy kiváló magyar nagyasszony, félszázados pedagógiai életünk egyik legműveltebb s leglelkesebb női munkása, a Magy. Paedagogiai Társaságnak is kezdettől fogva buzgó tagja és ékessége, Sebestyénné Stetina Ilona 42 éven át viselte. Ez a szakosztály havonkint tartott ülésein tudományos és művészi, főleg pedig társadalomtudományi és pedagógiai előadásokat és vitaestélyeket rendezett (a mintegy 400 előadás hatalmas sorozatának tárgyszerinti részletes jegyzéke a füzet függelékében van közölve), az első országos kisdednevelési kiállítást rendezte, irodalmi pályázatokat írt ki, ifjúsági könyveket adott ki, élénk tevékenységet fejtett ki a háztartási iskolák, leányiparostanonc-iskolák, továbbá a gazdasági és kézimunkaoktatás létesítése és fejlesztése körül. Hampelné Pulszky Polixena indítványára leánygimnáziumok alapításának eszméjét vetette föl és közreműködött abban a mozgalomban, mely a nőknek az egyetemre való felvételére irányult s a Mária Dorothea-Egyesület buzgó propagandájának valóban nagyrésze volt abban, hogy ez a mozgalom 1896-ban sikerre is vezetett.

Mindezen mozzanatok összefoglalása és megörökítése a célja Katonáné Thuránszky Irén szép munkájának, mely pedagógiai irodalmunkban neveléstörténeti érdekességénél fogva figyelmet érdemel. *gy. á.*

Ponesz Aranka: Pécs város középiskoláinak népessége 1900-tól 1935-ig. Pécs, 1936. (40 l.)

A pedagógiai elmélet és gyakorlat párhuzamosan fut egymás mellett; egyik a másikat kiegészíti, indításokat adnak egymásnak, s korrelációjuk termékenyítő hatással van egész nemzedékek életére. Amíg azonban egy nevelési elmélet eljut odáig, hogy az életben vérré, valósággá váljék, igen sok részletmunkára van szükség. Ilyen részletmunka Ponesz Aranka kis dolgo-

zata is. Pécs középiskoláinak 35 évi életét dolgozta fel benne elmélyedő gondossággal, tárgyának alapos ismeretével. Vizsgálta az osztályok létszámát az alsó és felső osztályoknak egymáshoz való viszonyát, a növendékeknek lakóhely szerinti eloszlását, anyanyelvüket és vallásukat, szüleik polgári állását, valamint azt, hogy az I. osztályba felvetteknek hány százaléka végzett ugyanabban az intézetben. A problémaköröket nemcsak számszerűen, hanem százalékosan is feldolgozta, végül az eredményeket jól elkészített és kitűnően szemléltető grafikonokkal ábrázolta. Az iskolák életében beállott változásokat okaik szerint is igyekezett megyarázni, s dolgozatának egyetlen hibája talán ott van, hogy az okok, illetőleg az ezeknek alapjául szolgáló szellemtörténeti, gazdasági és szociológiai körülmények nem mindenütt vannak teljes világossággal jellemezve. Egyébként a dolgozat — említett eredményei miatt — érdemes a pedagógiai irodalom iránt érdeklődők figyelmére. *Berky Imre.*

Dr. Paul Ranschburg: Der Stand der jugendkundlichen Bestrebungen in Ungarn. (Kny. a Zeitschrift für Jugendkunde 1935-i évfolyamából.) J. Klinkhardt, Leipzig. (14 l.)

Igen értékes tájékoztató ez a külföld részére, ahol általános érdeklődés nyilvánul meg a tanulmányban érintett kérdések iránt. Az első fejezetben az átöröklést és környezetet tárgyalja s *a kisebb értékű emberanyag kiküszöböléséről* szólva feljegyzi, hogy Ranschburg már 1905-ben megjelent *A gyermeki elme* című könyvében s azóta is számtalanszor behatóan foglalkozott ezzel a kérdéssel, de inkább a mérsékelt álláspontot képviselte s a felvilágosítás kiterjesztését, a magán és nyilvános házassági tanácsadást sürgette. Egyik érdekes adata, melyet 525 eset kapcsán állapítottak meg, hogy az ideges, az elmebajos s a bűnözéses terheltség még a súlyos esetekben sem idéz elő önmagában bűnözést, hanem a szervezet, a környezet és ezek mellett rendszerint még valami lelki összeütközés hozza ezt létre. Az átöröklés tekintetében Schaffer professzor várakozó álláspontot képvisel, Benedek professzor határozottan a terméketlenítés mellett van, Neményi pedig az önkéntes sterilizációt pártolja. *A kiválók védelméről és kiválasztásáról* szólva, szembeszáll azzal a felfogással, hogy a tehetségesek és lángelméjűek kisebb értékű szervezetek lennének *(Szondi)*. A második fejezetben a gyermekkutató intézeteket ismerteti, mégpedig előbb a négy egyetem mellett működőket, majd a magaalapította állami gyógypedagógiai pszichológiai laboratóriumot. Valóban nagy eredményeket ért el ez a szűk helyiségekben elhelyezett intézmény; sok jeles munka és egész sereg jelentős magyar tudós és kutató került ki belőle vezető és alapító tudósunk irányítása mellett. Szól aztán a *Schnell*-féle gyermeklélektani intézetről, a gyógypedagógiai kór- és gyógytani laboratóriumról *(Szondi)*, a *Bárczy*-féle hallásfogyatékosakat kutató laboratóriumról, a *Németh Péter* vezetése alatt működő gyermekbíróságról, az állami gyermekmenhely lélektani intézetéről *(Focher)*, a fővárosi pedagógiai szeminárium lélektani intézetéről *(Cser)*, az OTI pszichotechnikai intézetéről *(Bálint A.)*, az íráskutató laboratóriumról *(Goldzieher Klára)*.

A harmadik fejezetben az ifjúságkutató és a kutatások eredményeit alkalmazó egyesületekről szól. Ilyenek: A Gyermektanulmányi Társaság, a Magyar Paedagogiai Társaság, a Magyar Pszichológiai Társaság, a Magyar Gyógypedagógiai Társaság, a Szülők Szövetsége, a Családvédelmi Egyesület, a Gyermekhét és egyéb intézmények.

A szinte sürgönystílusban írt beszámoló világos képet tár elénk hazánk gyermekkutató intézményeiről. *† Éltes Mátyás.*

Neda Relković: Bilder aus dem deutschen Schulwesen der sieben niedern Bergstädte des ungarischen Oberlandes im 16. und 17. Jahrhundert. Különlenyomat a Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 25. évfolyamának 3—4. füzetéből. Berlin, 1935.

A magyar közoktatásügy multjának még nagyon sok részlete nincs kellően kikutatva. Egyes kiváló általános munkák tájékoztatnak ugyan a közoktatásügy általános jellegéről, de részletkutatások, amelyek egyes vidékek oktatási és nevelési munkájába engednek bepillantást, még igen sok területről hiányoznak. Ilyen részletkutatást végzett a délibb felsőmagyarországi városok történetének kiváló ismerője, Relković Néda, a felvidéki hét alsó bányaváros (Körmöcbánya, Selmecbánya, Besztercebánya, Zólyom, Libetbánya, Bakabánya és Bélabánya) német iskolaügyéről. A tőle megszokott alapossággal vezet be ezeknek az egykor német bányavárosoknak XVI. és XVII. századbeli iskolaügyébe, megismertet bennünket az iskolák berendezésével, szervezetével, tanítóival és tanulóival, a tanítás anyagával és módszerével, az iskolai fegyelemmel és a vizsgálatokkal stb. Mint csaknem minden felvidéki német bányaváros, ezek is a reformáció hívei lettek a XVI. században, s így azok a kapcsolatok, amelyek a városok német lakossága és a német őshaza között eddig is megvoltak, ezek után még fokozódtak. A városok nagyrészt Németországból kapták tanítóikat, tanulnivágyó ifjúságukat pedig németországi főiskolákra küldték ki. Vannak adatok arról, hogy egyes városok Luthertől és Melanchthontól kértek tanítót. Az iskolákat német mintára rendezték be. Különösen nagy hatással volt e városok iskolaszervezetére Trotzendorf goldbergi iskolája. A tanítók fizetése nem volt egységes, jövedelmük általában igen csekély volt (pl. a körmöcbányai rektor kezdetben heti 25—27 dénárt, később egy forintot kapott), csak a XVII. század vége felé emelkedik heti három forintra a jövedelmük. Az iskolák általában 4—5 osztályosak voltak, egy-egy osztály azonban lehetett több évfolyamos is. Ahol vegyesen voltak német és tót anyanyelvű tanulók, ott az alsó osztályok különváltak nyelv szerint, de a felső osztályok, amelyekben latin nyelven oktattak, közösek voltak. Tantárgyak voltak: hittan, latin és görög nyelv, dialektika, retorika, prozódia, egyes városokban a magyar nyelv is, ének, szépírás, mennyiségtan és torna. A tanítás módszere mindig élénk érdeklődés központjában volt, s egyes városokban a városi hatóság szabta meg, hogy milyen módszerrel tanítson a tanító. Emiatt persze sokszor ellentét támadt a városi tanács és az újabb módszert bevezetni óhajtó tanító között. Az iskolai fegye-

lem általában igen gyenge lábon állt. Az iskolai szabályzatok igen szigorúak voltak ugyan, de mivel a tanító nem volt független ember, hiszen a polgárság jóvoltából élt, — a fegyelmi büntetéseknek alig volt hatásuk. Vizsgálatot évenként kétszer tartottak nagy ünnepélyességgel: márciusban és Szent Mihálykor. Ilyenkor a jeles tanulók különféle ajándékokat kaptak. A vizsgálatok után következő szünetben iskolai drámákat adtak elő a tanulók, kezdetben latin nyelven, később németül. Sok panasz merült fel a zugiskolák ellen. A zugiskolákat rendszerint a hanyag vagy büntetett tanulók keresték fel. A városok általában sokat áldoztak az iskolákra és a szegény, jó előmenetelű tanulók segélyezésére; a külföldi egyetemeken tanulóknak ösztöndíjakat adtak. A külföldi egyetemek közül főleg a wittenbergi, jénai, goldbergi, königsbergi, boroszlói, tübingai, bécsi, gráci és a páduai egyetemet keresték fel. Az ellenreformáció megerősödésével e városok iskolaügye hanyatlásnak indul. A polgárság ereje a hosszú küzdelemben ellankad, az erőszakkal felállított katolikus iskolákba gyermekeit nem küldi, úgyhogy a tanulók létszáma állandóan csökken, s amikor a XVII. század 70-es éveiben katonaságot helyeznek ezekbe a városokba, a polgárság ellenállása teljesen megtörik, az iskolák elvesztik protestáns jellegüket.

Ha a bányavárosok iskolaügyét a XVI—XVII. század szemszögéből nézzük, azt kell megállapítanunk, hogy e városok iskolaügye a kor színvonalán állt és ezek az iskolák nagymértékben hozzájárultak e vidék kultúrájának emeléséhez. Kétségtelen, hogy ez iskolák révén jutottak el a kor tudományos ismeretei szélesebb rétegekbe, és az is bizonyos, hogy nagyban hozzájárultak e kor erkölcseinek javításához. Kétségtelenül nekik köszönhető nagyrészt, hogy e vidék emelkedettebb erkölcsi élete megmaradhatott olyan korban, mint amilyen a XVI—XVII. század volt.

A felvidéki alsó bányavárosok iskolaügye sok tekintetben hasonlít a felsőmagyarországi északibb bányavárosok és általában a szepesi városok iskolaügyéhez, s kívánatos volna, hogy emezek iskolaügyének is akadjon olyan alapos kutatója, hogy tiszta képet kapjunk az egész Felvidék iskolaügyének multjáról. *Lux Gyula.*

1. S. K. **Turosienski: Foreign and comparative education. A list of references.** Bulletin, 1930 no. 10. (59 l.)
2. **M. M. Proffitt: High-school clubs.** Bulletin, 1934, no. 18. (64. l.)
3. **R. A. Gray: Doctors theses in education.** Pamphlet no. 60, 1935. (69 l.)

Az Egyesült Államok washingtoni oktatásügyi hivatala *(Office of Education)* időhöz nem kötve kisebb-nagyobb tanulmányokat ad ki a nevelés- és oktatásügynek egyes, rendszerint időszerű kérdéseiről. Minthogy ezeket a dolgozatokat hivatalos adatok alapján és lehetőleg átfogó nemzetközi szempontból hivatott szakemberek (specialisták) írják, méltán tarthatnak számot szélesebb körök érdeklődésére. Ezúttal a címbeli három tanulmányt ismertetjük röviden.

1. Az *Office* egyik feladatának ismeri a külföldi tanügy szemmeltartását, hogy útbaigazítással szolgálhasson azoknak, akik a nemzetközi kultúrának ezt a területét tanulmányozzák és akiknek száma nőttön-nő. Ezt a célt szolgálja ez a füzet is, amely valóságos bibliográfiája az utóbbi évtizedekben megjelent, a nemzetközi oktatásügyre vonatkozó műveknek. Az 1. rész (3—12. l.) az általános jellegű munkákat sorolja fel a szerzők nevének betűrendjében: évkönyvek, egyetemes áttekintések, külföldi missziós iskolák, a mezőgazdasági, kereskedelmi, orvosi, műszaki oktatásra vonatkozó munkák. A 2., terjedelmesebb rész (13—59. l.) az országnevek betűrendjében sorolja fel a megfelelő munkákat eredeti nyelvi címükkel. A hazánkra vonatkozó részben (37—38. l.) a többi közt *Baranyai, Kornis, Tomcsányi* nevével találkozunk. A címek után egy-két sor jelzi a tartalmat, s ez a *bibliographie raisonnée* nagyban megkönnyíti a gyakorlati eligazodást.

2. Tekintettel az utóbbi években rohamosan elszaporodott középiskolai tanulókörökre, diákegyesületekre és számottevő kihatásukra, a tanulók öntevékenységére, egyéni hajlamaik kialakulására, sőt nem ritkán jövendő élethivatásukra, az illetékes körök elérkezettnek látták az időt arra, hogy ezzel a pedagógiai és társadalmi vonatkozásban egyaránt fontos intézménnyel behatóan foglalkozzanak: hivatalból megállapítsák elterjedését, jellegét, szervezetét, munkakörét. Évégből 1933-ban szerényebb keretben 1100 középiskolához küldtek részletes kérdőíveket, amelyekre 883 helyről érkeztek válaszok. Ez a szám a középiskolák összes létszámának 4%-a, a bennük tömörülő tanulók (959.438) a tanulók összes létszámának 16%-a. Az intézeteket a középiskoláknak mind a négy fajából válogatták ki és tekintettel voltak a városok nagyságára is. A főbb kérdések ezek voltak: a társaság értéke *a)* hivatásbeli kiképzés, *b)* az iskolai tanulmányok, *c)* az alkalmi szabad foglalkozás, *d)* különleges egyéni hajlamok kifejlesztése szempontjából. Az eredményeket ezek sorrendjében négy részletes táblázat szemlélteti, részben grafikonnal. Ezekből kiderül, hogy a 883 középiskola közül 92·4%-nak van tanulóegyesülete, továbbá, hogy az újabb keletű, úgynevezett *junior high school*-ok az egyesületek és tagok száma dolgában előljárnak (iskolánként átlag 15 egyesület, a tagtanulók száma 59·1%). A leányok az egész vonalon 55%-kal a fiúk fölé kerekedtek. A diákkörök jellegét illetőleg tanulmányunk 26 (!) csoportot különböztet meg, amelyekről az 5—30. táblázat ugyancsak részletes számbeli kimutatást közöl. Képviselve van itt a kultúrának szinte valamennyi területe: művészet, gyűjtés, repülés, mezőgazdaság, irodalom és írás, személykultúra, nemzeti szervezkedés, társadalomtudományok, sportok stb. stb. Ez a sokoldalúságra való törekvés, a differenciálódás következményeként, nálunk is megnyilatkozik az önképzőköröknek szakkörökben való elkülönülésében. Külön fejezet ismerteti a társaságok szervezetét, illetőleg szervezkedését, amely utóbbi főleg három irányban történik: *a)* az egy irányban működni óhajtó tanulók részéről, *b)* egy vagy több tanár, *c)* az igazgató vagy előljáróság kezdeményezéséből. Erre és a társaságok munkakörére nézve egyes intézetek szabályzatai szolgálnak bő adatokkal. Az eredményeknek összefoglalása után a szerző több kapcso-

latos kérdést vet fel, amelynek jövő megoldása pedagógiai és iskolai szempontból fontosnak mutatkozik. Ilyenek: Mennyire kellene és lehetne a tanuló-egyesületek tevékenységét az iskolai (tantervi) munkába bevonni? Mely egyesületek legértékesebbek? Iskolánként legfeljebb hány egyesület működhessék? Mily elvek szerint bírálandó el valamely egyesület fenntartása, ki illetékes engedélyezésére, elhelyezésére? Melyek legyenek a tagság feltételei és ki hivatott ezeknek megállapítására? Stb. A 3½ lapra terjedő irodalom, bár csupán az 1928—33. évi időszakra szorítkozik, mutatja, hogy odaát milyen buzgón és széles körben foglalkoznak a szóbanforgó intézménnyel.

Vázlatos ismertetésünket nem fejezhetjük be anélkül, hogy e felette tanulságos füzettel kapcsolatban legalább futólag meg ne emlékezzünk a mi *önképzőköreinkről*, erről a magyar talajból kinőtt, eredeti és több mint évszázados multra visszatekintő intézményről, amely — érzésünk szerint — sem az iskola, sem a nyilvánosság részéről nem tapasztal megérdemelt megbecsülést, hiszen még hivatott, önálló feldolgozásban sem részesült. Az amerikai példa talán ösztönzésül szolgálhatna arra, hogy ez a monográfia a minisztérium erkölcsi és anyagi támogatásával Társaságunk vezetése mellett létrejöjjön. Most talán még meg lehetne szerezni és *menteni* az elszakított területekre vonatkozó, kétszeresen értékes adatokat is.

3. Az *Office*-hoz 1934. szepember 15-ig 1727 magisteri (képesítő) és doktori értekezést küldtek be, az utóbbiak (számszerint 797) nyomtatásban is megjelentek és kölcsönvételre rendelkezésre állanak. Füzetünk szakok szerint részletezve sorolja fel betűrendben ezeknek a tanulmányoknak teljes címeit, betűrendben s folytatólag tárgy, szerző és intézmény szerint, ami az eligazodást nagyban megkönnyíti. Hogy az olvasót némileg tájékoztassuk a tartalomról, illetőleg arról az arányról, amellyel a különböző pedagógiai tényezőket feldolgozták, a következőkben csökkenő sorrendben említünk néhány fontosabb címszót, a rájuk vonatkozó értekezések számát zárójelek közé iktatjuk: Pszichológia (80), tesztek és mértékek (46), történelem (35), iskolai közigazgatás (25), módszerek (22), egészségre való nevelés (21), tanítóképzés (20+4), angol nyelv (19), gyermektanulmány (14), iskolaépületek (13), vallásos nevelés (12), testnevelés (6), nemzetköziség (3), rádió (2). A teljesség kedvéért az egyes csoportok végén utalások vannak a rokon vagy kapcsolatos tényezőkre. Úgy véljük, hogy az ügynek csak javára szolgálna, ha időnként nálunk is közölnék a pedagógia körébe vágó doktori értekezések lajstromát. *kf.*

Arno Förtsch: Freies Werkschaffen und Gestaltungstypen. Hermann Böhlaus Nachfolger. Weimar, 1933.

A jénai kísérleti munkának egyik értékes hajtása ez a mű. Az egyetemhez csatolt pedagógiai kutató intézet a gyermeki típusok felismeréséhez keresi az utakat. Förtsch munkája újabb adalék a több oldalról megalapozott, valóban nagyszabású építményhez.

Förtsch az alkotó gyermek típusait állapítja meg s ugyanakkor, amikor a gyermeklélektan területén mozog, az eredményeket leszűri a pedagógia számára is. Bár nem életbevágóan jelentős ez a típusbeosztás a gyermekek jellem-

alakulatának felismerésében, továbbá rendkívüli pedagógiai felismeréseket sem rejtenek magukban e mű eredményei, mégis igen értékes munka.

Ennek a műnek s az intézet hasonló irányú munkáinak nagy értéke ugyanis abban rejlik, hogy a gyermeki lelket nem a laboratórium mesterséges légkörében vizsgálják, hanem természetes, mindennapi környezetében. Amellett az osztálytanító megfigyelési lehetőségeit messze túlszárnyalja a jénai iskola tanítójának munkalehetősége. Mert egészen szokatlan a szabadságnak az a foka, melyet a Jena-Plan szerint általában, különösen pedig ezeken a megfigyelések alapjául szolgáló munkadélutánokon a tanulók elérnek.

Förtsch ilyen körülmények közt végezte nyolc éven keresztül szigorúan tudományos munkáját. Fáradságot nem kímélve, az egyes gyermekek jellemrajzát a szülő, a csoportvezető tanító s a gyermek saját véleményével kerekíti ki.

Lélektani megállapításaiból három típus rajzolódik ki: az esztétikus, a technikus és a technikus-esztétikus típus. Pedagógiai következtetései egyrészt általánosak, másrészt az egyes típusokra vonatkoznak. Mindenekelőtt utasításokat adnak az egészséges munkalégkör megteremtésére. A tanítónak eszerint a legkezdetlegesebb alkotásban is tisztelettel kell az alkotás iránt viselkednie; ezt a mai tanítónemzedéknek még meg kell tanulnia. Az első iskolai években a szó szoros értelmében vett teljesen szabad próbálgatást, a 8—9. évtől kezdve a technikai fogások megtanítását tartja fontosnak. Az egyéniség kialakulásával a típusnak szabadabb tér és a tanító részéről megértő befolyásolás szükséges.

Az esztétikus típus pedagógiájáról a szerző a következőket mondja: A tanító ne befolyásolja saját elgondolásával és színválasztásával a gyermekeket a mű szépsége érdekében, mert „a belső alakítást nem lehet tanítani, s ha sablonizálni akarják, tönkremegy". Tehát a kiindulásban a tanító segítsége közvetett legyen, de a kivitelben váljon aktívvá, mivel ez a típus technikai szempontból meglehetős gyámoltalan.

Fontosnak tartja továbbá, hogy a kötelező műhelyi oktatás mellett alkalmat adjanak a tanulók önkéntes műhelylátogatására és ízlésüknek és hajlamaiknak megfelelő szabad alakító munkára. Ezek a „munkadélutánok" a tanító lélektani és jellemkutató munkájának rendkívül segítségére vannak. A felsőbb csoportokban szükségesnek látja a típusonkénti munkacsoportok alakítását, a sematikus osztálytanítás mellőzését, amellett különös figyelmet fordít a gyenge vagy tehetséges, a lassan és gyorsan dolgozó gyermekre.

Förtsch könyvének olvasása után úgy érezzük, hogy az alkotó kézimunka fejlődését s az alkotó gyermek jellegét jobban ismerjük, s amit tudunk róla, azt jobban és határozottabban tudjuk. *Nemesné Müller Márta.*

Le Bureau International d'Éducation en 1935—1936. A Bureau kiadványainak 51. száma. Genève, 1936. (24 l.)

A Bureau igazgatójának, Jean Piaget egyetemi tanárnak minden részletre kiterjedő beszámolója ennek az elsőrendű és páratlanul álló intézménynek folytatólagos megizmosodását, tevékenységének kiszélesítését, sikeres tel-

jesítményeinek újabb sorát tárja elénk. Három főrészre oszlik: az elsőből (3—9. l.) megtudjuk, hogy a Bureau a Nobel-Bizottság és Carnegie-Bizottság részéről anyagi támogatásban részesült és rendes tagjainak száma Argentínával bővült. Ezzel a Bureau-ban képviselt országok lakosainak száma 250 millióra emelkedett. Munkálataiban elsősorban a tagállamok érdekeit, szükségleteit, javaslatait tartja szem előtt, emellett azonban a többi országok közoktatásügyi minisztériumaival is állandó kapcsolatot tart fenn, hathatós közreműködésükre számíthat, viszont a legnagyobb készséggel áll rendelkezésükre, amikor szakkérdésekben felvilágosításért, adatokért hozzáfordulnak. Sőt e tekinteben újabban saját kezdeményezéseivel szemben előnyben részesíti a tagállamok kormányainak, minisztériumainak javaslatait, melyeknek érdekében külön nemzetközileg átfogó monografiákat szerkeszt és ad ki. A Bureau együttműködik továbbá a Nemzetközi Értelmi Együttműködés Bizottságával is, amelynek Budapesten 1935 május havában megtartott 15. értekezletén Piaget igazgató is résztvett és előadást tartott a holt nyelvek tanításának didaktikájáról és a görög tudomány ismeretének szükséges voltáról az antik gondolat igazi jelentőségének megértése érdekében. A 2. rész (10—24. l.) a következő területeken végzett kutatómunkákat ismerteti: szervezet és közigazgatás (testi és szellemi fogyatékosok nevelő oktatása, iskolai építkezések, mezőgazdasági oktatás); értelmi nevelés (a pszichológia szerepe a tanerők képzésében); nemzetközi nevelés (ifjúsági irodalom). A 3. rész (18—23. l.) tanulságos adatokat közöl arról a buzgó felvilágosító munkáról, amelyet a hivatal és tagjai különböző irányokban folytattak: levelezés (a lefolyt évben 3169 levél érkezett, 3757 válasz ment, a látogatók száma 520), a pedagógiai sajtónak ellátása közleményekkel, tanulmányi előadások és utazások, nemzetközi kongresszusokon való részvétel stb. A zárószóban a szerző, utalva arra, hogy a Bureau éppen tíz évvel ezelőtt alakult meg mint magánvállalkozás és 1929-ben hivatalosan is elismertetett, örömmel állapítja meg, hogy sikerült valamennyi közoktatásügyi minisztériumot közös munkára összefogni: képviselői évenként egyszer Genfben találkoznak, hogy kölcsönös felvilágosítás alapján előmozdítsák a nevelés és oktatás szent ügyét. E teljesítményekben és sikerekben bővelkedő beszámolót elolvasva, mi is készséggel állapítjuk meg, hogy a multban elég nagy számban felmerült rokontervezetekkel szemben, amelyek azonban eszményi jellegük ellenére csak papirosformában maradtak, végre a genfi *Bureau*-nak sikerült az a nagy vállalkozás, amelyben a pedagógiai világmozgalmak és törekvések egységes összefoglalása testet öltött. *kf.*

Alice Descoeudres: Héroïnes et Héros. Imprimerie des Coopératives réunies La Chaux-de-Fonds. (112 l.) Ára 1·50 svájci frank.

Ez a munka folytatása a már ismertetett *Héros* és *Encore des Héros* című műnek (l. Magyar Paedagogia, XLIII. évf., 81. l.). Az első két munka immár a második kiadásban jelent meg, ami elég biztosíték arra, hogy ez a harmadik kötet is kedvező fogadtatásra talál a fiatal olvasók körében: magával ragadja szívüket és fellelkesíti őket.

Korunk válsága valójában erkölcsi válság, — mondják a morálpedagógusok. De ha az ifjúság ítélőképessége ingadozik, itt a legfőbb ideje, hogy nagy erkölcsi példákat állítsunk eléje, akik közül maga válassza ki azt, akit követni akar. Az ifjak szíve így érintetlen marad, legalább is ott, ahol nevelésüknek feltételei kedvezők. Adjunk alkalmat rá, hogy fiaink és leányaink megismerjék az emberiség hőseit, hogy megtalálják bennük azt a magasabb „én"-t, akit utánozhatnak, akikhez hasonlóvá lenni törekedjenek, akikért lelkesedjenek. Az emberiség jobb sorsáért való küzdelem megnemesíti ambíciójukat.

Ez a könyv vonzó példaképeket tár az ifjúság elé: egyszerűeket és nagyszerűeket, de mind tele van szépséggel a társadalom minden rétegéből. Jenny Lind nagy művészete, Curie-né nagy tudományos felkészültsége, Páli Szent Vince önfeláldozó emberszeretete s a többi hős (Florence Nightingale, Kropotkin Péter, Ramakrishna, Vivekanda, Jane Addams) mind megragadó példa az ifjúságnak.

Még értékesebbé teszi a szerző művét az, hogy nem határozottan ifjúsági olvasmány, nem erkölcsi prédikációk gyűjteménye, de nem is száraz életrajzi adatok tömege, hanem mint valami színes riport, lebilincseli az olvasót minden sora. E mellett oly egyszerű nyelven van megírva, hogy az elemi iskolából kikerült ifjak is könnyen megértik és élvezettel, szeretettel olvassák.

Ezeket a Descoeudres-féle könyveket nyugodt lélekkel merem ajánlani azoknak a magyar fiataloknak, akik a francia nyelvben némi jártasságot szereztek, mert könnyen megértik e műveknek tartalmát. *† Éltes Mátyás.*

Új magyar könyvek, füzetek és lapok.

Barankay Lajos dr.: Magaviselet és személyiség az iskolában. Pécs, 1936. Taizs József könyvnyomdája. (N. 8-r., 16 l.)

Bene Lajos (szerk.): **Magyar tanítók évkönyve. 1936—37.** Bp. 1936. Dante könyvkiadó. (K. 8-r., 360 l.)

Dénes Szilárd: Hogyan hatott a tanítás Arany János lelki életére? (Különlenyomat az Irodalomtörténeti Közlemények 1936-i évfolyamából.) Bp. 1936. Pallas Irodalmi és Nyomdai Rt. (N. 8-r., 16 l.)

Eckhart Ferenc: A Jog- és Államtudományi Kar története 1667—1935. (A Királyi Magyar Pázmány Péter-Tudományegyetem története. II. kötet. Az egyetem 300 éves fennállásának ünnepe alkalmából kiadja a Pázmány Péter-Tudományegyetem.) Bp. 1936. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., XX + 728 l.)

Dr. Gáspár Pál: Éljen a vakáció! Bp. 1936. A szerző kiadása. Held János könyvnyomdája. (8-r., 92 l.)

Gulyás József: Bizonyságok. (Különlenyomatok gyűjteménye, benne Comeniusból való fordítások.) Sárospatak, 1936. Nyomtatta Kisfaludy László a ref. főiskola betűivel. (N. 8-r., 64 l.)

Kemény Ferenc: Fröbel Frigyes önvallomásai. (Különlenyomat a Kisdednevelés 1936-i évfolyamából.) Bp. 1936. A Kisdednevelés kiadása. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt. (N. 8-r., 28 l.) Ára 1 pengő.

Kornis Gyula: Egyetem és politika. Bp. 1936. Franklin-Társulat. (Lex. 8-r., 64 l.) Ára 2 pengő.

Lengyel Imre: A modern nyelvoktatás főbb tényezői a már meglévő nyelvi ismeretek (anyanyelv) szempontjából. (A Magyar Királyi Tisza István-Tudományegyetem Pedagógiai Szemináriuma és Pszichológiai Intézete. Igazgató: Dr. Mitrovics Gyula.) Debrecen, 1936. Csáthy Ferenc Rt. Egyetemi Könyvkereskedés. (N. 8-r., 52 l.)

Masszi Ferenc: Bevezetés a középiskolai nevelésbe. Pécs, 1936. A szerző kiadása. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt. (8-r., 178 l.)

Dr. Mester János: Az olasz középiskolai reform. Arad, 1935. Vasárnap nyomdai műintézet. (16-r., 20 l.) Ára 12 fillér.

Dr. Mester János: Bosco Szent János nevelői rendszere. Bp. 1936. A Korda Rt. bizománya. (N. 8-r., 56 l.)

Dr. Mester János: Giovanni Gentile művészetfilozófiája és a mai olasz esztétika irányai. Bp. 1936. A Franklin-Társulat nyomdája. (N. 8-r., 52 l.)

François Rabelais: Gargantua. (Pantagrueli vidámságok könyve.) Bevezető tanulmányt írt hozzá és fordította **Kemény Katalin.** (Nagy László-Könyvtár 6.) Bp. 1936. Merkantil nyomda könyvkiadóvállalat. (N. 8-r., 250 l.)

Rozsondai Károly: Falukutatás és tanítóképzés. (Kézirat gyanánt.) Sopron, 1936. Nyomatott Simon és Garab könyvnyomdájában, Cegléden. (N. 8-r., 24 l.)

Spranger Eduard: Közerkölcs és személyes erkölcsiség. Előadás a budapesti Kir. Magy. Pázmány Péter-Tudományegyetem aulájában, 1936 március 9-én. A szerző kéziratából fordította *Prohászka Lajos.* (Filozófiai Értekezések. Kiadja a Magyar Filozófiai Társaság. 7. sz.) Bp. 1936. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 20 l.)

Dr. Szemere Samu: A művészet mint valóságértelmezés. Bp. 1936. (Különlenyomat a Budapesti Szemlének 1936. évi 705. számából.) A Franklin-Társulat nyomdája. (N. 8-r., 32 l.)

Tettamanti Béla: Dilthey pedagógiai rendszere. (Szellem és Élet Könyvtára. Szerkeszti: *Bartók György.*) Hely és évszám nélkül. A Szellem és Élet kiadása. Első Kecskeméti Hírlapkiadó és Nyomda Rt. (N. 8-r., 12 l.)

A középiskolákról szóló 1934. XI. tc. végrehajtási utasítása. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1936. évi március hó 31-én kelt 32.400/1936. V. 1. sz. rendeletével. (Tartalmazza a törvény szövegét és a hozzátartozó indokolást.) Bp. 1936. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (K. 8-r., 60 l.) Ára 66 fillér.

Az élet írása. A Luttor-féle új írásmód gyors, fokozatos és részletes összehasonlító, illusztrált tanmenete az összes iskolafajok írásoktatói és növendékei részére, valamint magánhasználatra. Bp. 1936. Kiadta a Kőrösi Henrik Íráspedagógiai Gyűjtemény. (8-r., 104 l.)

Budapesti Polgári Iskola. A székesfővárosi polgári iskolai tanárok neveléstudományi folyóirata. Szerkeszti *Serey Ágost.* Kiadja az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület Budapesti Köre. I. évfolyam, 1936—37. 1. szám. Bp. 1936 szeptember 15. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., VIII + 136 l.)

Pallas Debrecina. Dolgozatok a Debreceni Református Kollégium Tanárképző Intézetének tízéves fennállása alkalmára. Írták az intézet tagjai és tanárai. (A Debreceni Református Kollégium Tanárképző Intézetének Dolgozatai. Acta Instituti Paedagogici Collegii Debreciniensis. Szerkeszti: *Dr. Zsigmond Ferenc.* 13. szám.) Debrecen, 1936. Dr. Bertók Lajos kiadása. (N. 8-r., VIII + 540 l.)

Revue des revues littéraires et scientifiques hongroises de l'année 1934. Éditée par l'Association Nationale des Sociétés et des Institutions Scientifiques de Hongrie. Avec le concours du Centre d' Études Hongroises en France. Supplément à la Revue des Études Hongroises 1935. Imprimerie d'Université Royale Hongroise. (8-r., 284 l.)

Utasítás a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935 : VI. törvénycikk végrehajtására. Kiadja a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 3.500/936. elnöki számú rendeletével. Bp. 1936. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (K. 8-r., 116 l.) Ára 80 f.

VEGYES.

Olympiai játékok és pedagógia. Most, hogy Berlinben soha nem sejtett, nem látott arányokban lezajlottak a nemzetközi olympiai versenyek, kellő alkalom kínálkozik azoknak pedagógiai méltatására. Első tekintetre a címbeli két fogalom ugyan messze esik egymástól, ám közelebbről véve szemügyre — mint látni fogjuk — személyi és tárgyi összefüggéseket deríthetünk ki. Pierre de Coubertin báró, az újkori olympiai játékok megindítója, a pedagógián, helyesebben a nevelés és oktatás ügyén keresztül jutott világraszóló tervének megvalósításához. A kezdet indítékait felidézve, a most 73 éves férfiú így nyilatkozott: „Az emberiség csak akkor juthat el az ideálhoz, a demokratikus világpolgár korához, ha alapos reformnak veti alá *a nevelésügyet.* A népnevelés módszerei és tantervei a XIX. század elejétől kezdve alig változtak. A nevelésügynél merevebb dolog kevés található a világon: szülők és tanítók együttesen támogatják a hanyagságot. Ha ma visszatekintek erre a korra, akkor látom csak igazában, hogy mennyire helyénvaló volt kezdeményezésem: *a test és szellem egyidejű nevelésének mindenáron való reformja*". Ennek érdekében hazájában és a külföldön (főleg Amerikában) buzgó propagandát fejtett ki előszóval és írásaiban, amelyek közül a következőket említjük: *L'éducation en Angleterre* és *L'éducation anglaise en France* (mindkettő 1890 előtt), *Universités transatlantiques* (1890). *Notes sur l'éducation publique* (1901, ism. M. P. 1901). *La gymnastique utilitaire* (1902, ism. M. P. 1905) *Essais de psychologie sportive* (1913). *Pédagogie sportive* (1923), ugyanez németül: *Sportliche Erziehung* (Stuttgart, 1928). Időközben az isko-

lai reformokkal foglalkozó egyesületnek alapításában és munkálataiban vett tevékeny részt. Már ezekbe a félszázadra visszanyúló személyi vonatkozásokba belejátszanak a tárgyi szempontok: a teljes emberképzés érdekében a testi kultúrának és kultusznak kiegészítése, párosítása az értelmivel (irodalmi, tudományos, művészi). Ez utóbbi versenyek, részben e sorok írójának javaslatára, később bevétettek az olympiai játékok programmjába és babért szereztek magyar pályázóknak is (Mező Ferenc, Hajós Alfréd). Ugyanebből a szempontból haladásként kell üdvözölni, hogy az ókori *pentathlon, dekathlon* mintájára nagyobb teret biztosítottak az összetett versenyeknek, amelyek jóval inkább szolgálják a testnek mindenoldalú, arányos kiképzését, mint a merőben csak egy sportnemre szorítkozó gyakorlatok. (Az angolok ezt az *all-round athletics* elnevezéssel jelölik). Ezt az egész kultúra magasabb értelmezésére alapított felfogást támogatja a következő illetékes nyilatkozat, amely meglepetésszerűen éppen a berlini olimpiász idejében hangzott el német részről. Bäumler Alfréd, az Internationale Zeitschrift für Erziehung társkiadója és berlini egyetemi tanár ugyanis e folyóirat legújabb (5.) számában „Hellén testnevelés" címmel megjelent cikkében kifejti, hogy a régi görögök gondolkodása nem valamely elvont teljesítményre irányult, hanem az egész embert tartotta szem előtt. „Nem szabad tehát a görög atlétának csodálatosan kiművelt testét önmagában szemlélni és azt mondani: Ezt mi is tudjuk! Az lehetséges, hogy a hellének abszolút teljesítményeit (értsd: rekordokat) túlszárnyaljuk, nagy számmal versenyeket rendezünk, amelyekben minél több trenírozott férfit szerepeltetünk, ámde sohasem fog sikerülni a görögökéhez hasonló nyilvános élet híján az ő gimnasztikájukat és az általa nevelt embert elérni. A mindenoldalúan kiművelt testből kiáradó magatartás *(Haltung)* az, amit szem előtt kell tartani és ami a pedagógia számára is irányadó kell hogy legyen". Visszatérve Coubertinhez, ő az ifjúsághoz intézett szózataiban ismételten figyelmeztetett arra a lovagias vetélkedésre *(fair play)*, amely az olympiai mérkőzések eszméjében és eszményében rejlik. Legutóbb azt hangoztatta, „hogy a jövő azoké a népeké, amelyek fiatalságukat a kor szellemében tudják nevelni". Ehhez szerintünk szó fér: mert eltekintve attól, hogy a kor szelleme — mint sajnosan tapasztaljuk — országok szerint más és más, nem a mai kor szelleme irányadó, hanem az eljövendő kor különb szelleme, amelynek előkészítése ugyancsak az ifjúságra és annak nevelésére hárul. Ezt pedig legbiztosabban akkor érhetjük el, ha a merőben rekordhajhászásra törekvő „csak izomemberek" kitenyésztése helyett a test-szellemlélek hármas dimenziójú embertípus kialakításán fáradozunk. De azért Berlin ezúttal is igazolta ország-világ előtt, hogy: *Organisation ist alles.* *kf.*

Legújabb adatok a brit oktatásügyről.* A modern lélektan a gyermekeket három főcsoportba osztja. Az egyikbe a túlnyomóan absztrakt típus tartozik, amely a középiskolai és az egyetemi oktatásból egyaránt nagy hasznot húz. Az ilyen elvont gondolkodású gyermekek nagy tömegben vannak Franciaországban, ahol mint a líceumok diákjai magas értelmi színvona-

* The Nineteenth Century and After; az 1935 szeptemberi szám nyomán.

lat érnek el. A másik főcsoportot a gyakorlati érzékű és hajlamú tanulók alkotják, amilyenekben viszont Anglia bővelkedik. A praktikus gondolkozású fiú vagy leány az érzékelhető világból indul ki, cselekedve tanul, szinte a kezével irányítja a gondolatmenetét, és például a matematika iránt akkor kezd behatóbban érdeklődni, amikor észreveszi, hogy szükség van rá valahol, mondjuk az elektromosságban. Ez a két típus, noha egymással ellentétesnek látszik, mégis ritkán lelhető fel tisztán, rideg és merev elhatároltságban. Sokkal gyakoribb eset egymásba való finom átmenetük. Közöttük áll a mindkettőjükkel valamelyest rokon harmadik főcsoport. Ennek tagjait az jellemzi, hogy képzelőtehetséggel vannak megáldva, feltűnő képességük van bizonyos mozgalmak társadalmi megszervezéséhez, szívesen vállalják a vezérszerepet és a vele járó felelősség alól nem bújnak ki. Az ilyen fajtájú növendékekből szemelik ki idővel a nagy üzleti vállalatok azokat a gyakornokaikat, akikre majdan a legnehezebb feladtok megoldás vár. Az ilyen szellemi alkatú gyermekre igen jó hatással van az, ha bekerül valamelyik nagymúltú public schoolba, Eton, Harrow vagy Rugby ősi kollégiumába. Itt ugyanis megszokja már zsenge korában embertársainak megértését, megbecsülését és a közösségi keretben elmaradhatatlan fegyelmet. Mindez különösen akkor válik hasznára, ha különféle kedvezőtlen körülmények folytán a szülői hajlékban nem lenne igazi otthona. Viszont ha nyugodt családi légkör veszi körül a gyermeket, jobb neki ezen belül nevelkednie az elemi osztályok után is. Bejár városkájának úgynevezett Day Schooljába, elvégzi középfokú tanulmányait, és közben szociális tevékenykedési törekvései is meglelik a nekik szükséges munkateret. Amikor vége az iskolai lekötöttségnek, naponként együtt lehet apjával, anyjával, segíthet nekik foglalkozásukban, ha kell; ha testvérei vannak, eljátszik, elbeszélget velük, szóval a meleg családi együttlét kötelékeiből nem szakad ki az internátusban lakó kollegisták módjára.

A gyakorlati hajlamú s ennek folytán főként technikai képzést igénylő fiúnak és leánynak legjobban a Central School vagy másképen Itermediate Technical School felel meg. A Central Schoolt lényege szerint felsőfokú vagy továbbképző elemi iskolának is nevezhetnők. Ezt a négyévfolyamú iskolafajtát 1911-ben szervezték meg Londonban. Az első két évben a tanulók valamenynyien teljesen egyforma általános oktatásban részesülnek, amely az angol nyelvre, matematikára, történelemre, földrajzra, művészetekre, gyakorlati ismeretekre, zenére és tornázásra terjed ki. Ezekhez járul a fiúk kézügyességének fejlesztése *(handwork)* és a leányok bevezetése a háztartástanba, valamint kézimunkáztatásuk *(needlework)*. A harmadik és negyedik évfolyam iskolánként eltérő; néhol kereskedelmi, máshol ipari jellegű. Amelyik Central Schoolnak kereskedelmi jellegű felső tagozata van, ott a harmadik évben a gyorsíráson s a könyvvitelen, a negyedik évben pedig a gépíráson s az irodai gyakorlaton van a tanítás súlypontja. Ahol ellenben ipari irányú a felső ágazat, ott a gyakorlati számtan *(practical mathematics)*, a technikai rajzok és kézügyességek részesülnek különös figyelemben. A növendékeknek egyre növekvő hányada még egy ismétlő-gyakorló színezetű ötödik évet is szívesen eltölt a

Central Schoolokban. Az ipari élet rohamos fejlődésére, a munkahelyekért folyó egyre élesebb versengésre és a Central Schooloknak éppen emiatt mindjobban növekvő nemzeti jelentőségére való tekintettel mind a nagyközönség, mind a pedagógusok fölötte kívánatosnak tartanák, hogy ez az iskolatípus tantestületei javadalmazásának és épületei felszereltségének megjavításával mielőbb a mostaninál magasabb színvonalra emelkedjék.

Ami az elvont s elmélyülő gondolkodásra hajló gyermeket illeti, az ő számára a Secondary Schoolnak nevezett középfokú iskola nyujtja a lelkiségéhez legközelebb álló tanulmányi anyagot. A kémiát, fizikát, algebrát, geometriát és a modern nyelveket éppen a neki való formában és adagolásban tanítja az akadémikus irányzatú Secondary School, amelynek tanárai az egyetem szellemével vannak telítve, és növendékeiket is elsősorban az egyetemi tanulmányokra készítik elő.

Ma már az angol egyetemek is szinte egyik céljukul tűzik ki a gyakorlati élettel való minél erősebb kapcsolatnak megteremtését. Szükség volt erre, mert a közvélemény egyre hangosabban követelte tőlük, hogy bizonyos tárgyakban, mindenekelőtt az idegen nyelvekben, olyan képzettséget nyujtsanak a tanári pályára lépő vagy kereskedelmi vállalatok vezető helyeire törekvő hallgatóiknak, amely mindenképen megfelel korunk fokozott gyakorlatiassági kívánalmainak. *Láczer István.*

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Éltes Mátyás ravatalánál. A Magyar Paedagogiai Társaság nevében mélységes fájdalommal búcsúzom Éltes Mátyástól, aki egyrészt 21 éve tagja és 16 éve jegyzője Társaságunknak, másrészt pedig élénken résztvett szellemi törekvéseinkben. A Magyar Paedagogiai Társaság munkásságának központjában a pedagógia egyetemes kérdései állnak. Ha most azt keresem, hogy mi volt Éltes Mátyás nevelői gondolatvilágában a legegyetemesebb gondolat, akkor a globális módszer jellemvonása jut eszembe. Megboldogult barátunk az utóbbi években sokat foglalkozott a globális módszerrel. Úgy érzem, e módszernek az egészre, az átfogóra, a teljességre, az egységre törekvő gondolata Éltes Mátyás legegyetemesebb nevelői jellemvonása. Ezt a következőkből látom.

Éltes Mátyás hivatásánál fogva elsősorban gyengetehetségű gyermekekkel foglalkozott. E tárgyra vonatkozólag több értékes munkát is írt. Azonban itt nem állt meg, hanem az intelligenciavizsgálatok hídján át eljutott a normális gyermekek területére is. Finom nevelői érzékkel megírt kritikái mutatják, hogy ezen a területen is elsőrangú pedagógus volt. Ezt igazolják azok a bölcs szavai is, amelyeket növendékeinkhez intézett, amikor intézetében hospitáltunk. Ez csendült ki abból az irányításból, amellyel növendékeinket az intelligenciavizsgálatokba többízben bevezette. Rajta keresztül éreztem meg azt, hogy a

pedagógia művészeti jellegének megéreztetésére legalkalmasabbak a gyógypedagógiai intézetek.

Az átfogó egészre való törekvést látjuk abból, hogy ő, az intelligenciavizsgálatok legkiválóbb magyar művelője, mind kritikáiban, mind nevelési gondolatában az érzelmi és akarati élet nevelésének kiváló képviselője. Ezt mutatja lelkének az a sugara, amellyel iskolájának jeligéjéül Gárdonyi örök szépségű költeményét választotta: „Mikor először lépsz az iskolába, Legyen arcodon Jézus nyájassága..." Ez kellene, hogy minden iskola jeligéje legyen. Ez a költemény nemcsak intézete jeligéje, hanem jelképe Éltes Mátyás apostoli lelkének is.

Az átfogó egészre való törekvést látjuk abban is, hogyan kapcsol össze külföldi és hazai pedagógiai megnyilatkozásokat. Ha külföldön jár, haza gondol, ha külföldi könyvet olvas, a magyar ügyet akarja szolgálni, ha gyermektanulmányi munka kerül a kezébe, a magyar gyermeket akarja segíteni. Binet és Simon intelligenciapróbáit a magyar gyermekre alkalmazta. Ezzel példát mutatott arra, hogyan kell a külföldről hozott gondolatokat a magyar nemzet javára értékesíteni. A magyar gyermek kutatására vonatkozó értékes munkásságát a külföldön is méltányolták.

Az átfogó egészre, lelki egységre való törekvést nemcsak írásban és szóban képviselte, hanem saját életével is példázta. Az intelligenciavizsgálatok tárgyilagos képviselője csupa szív, csupa érzelmi melegség, csupa lelkesedés.

Az új nevelés utrechti kongresszusán új köntösben elhangzott egy régi követelés: „Tanuljunk meg együttélni!" Éltes Mátyás a maga szerény, szelíd, bölcs, áldozatra és szolgálatra kész jellemével egész életén át tanította ezt a régi, de egyúttal örökké modern követelést. Kövessük!

Éltes Mátyás, kedves barátunk, Isten veled!

Padányi-Frank Antal.

* * *

1936 szeptember 19-i felolvasó ülésünk tárgysora ez volt: 1. *Kornis Gyula* elnöki megnyitója: *Testi kultúra és világnézet.* (Megjelent a Tükör c. folyóiratnak f. évi októberi számában, IV. évf. 706—7. l.) 2. *Kovács János: Középfokú mezőgazdasági oktatásunk.* 3. *Tóth Antal: A magyar kisdednevelés és óvónőképzés reformja.*

Az 1936 október 17-én tartott felolvasó ülésen *Friml Aladár* elnökölt és két előadás hangzott el. 1. *Hajdu János: A nevelés gondolata br. Eötvös József költészetében.* (Székfoglaló.) 2. *Kovács Rezső: Mozgásművészet, mozgástechnika, mozgásöröm.*

Felelős szerkesztő: *Nagy J. Béla,* felelős kiadó: *Padányi-Frank Antal.*

24.722. — K. M. Egyetemi Nyomda, Budapest VIII, Múzeum-körút 6. (F.: Thiering Richárd.)

32. k. 12.

25 12 t-o

A NEVELÉS GONDOLATA EÖTVÖS JÓZSEF BÁRÓ KÖLTÉSZETÉBEN.

Amikor a legnagyobb magyar kultúrpolitikusnak, Eötvös József bárónak alakját emlékezetünkben felidézzük és nevelési s művelődésügyi felfogásáról magunknak számot akarunk adni, legtöbbször csak államférfiúi tevékenysége lebeg szemünk előtt, mert ebben látjuk gondolatainak legfőbb megtestesítését. Valóban, Eötvösnek a fenti kérdésekről vallott nézetei művelődéspolitikai munkásságában jutnak a legteljesebb és legjellemzőbb kifejezésre, s így érthető és természetes, ha eszméinek számbavételénél elsősorban e felé irányul tekintetünk.

Azonban a művelődés eszménye, a nevelés problémái Eötvöst nemcsak mint a közélet emberét és a közoktatásügynek legfelsőbb irányítóját foglalkoztatták. Ezek a lelkét oly mélyen betöltő gondolatok eleven erővel jelentkeznek — mint a szellem egysége természetessé teszi — szépírói alkotásaiban is, s ott szintúgy jelentős helyet kérnek. Eötvös költői művei át meg át vannak szőve nevelésügyi vonatkozásokkal, s nemes irányzatosságra hajló felfogása még jobban elősegítette e törekvésnek érvényesülését.

Természetesen, a műveltségre, a nevelő és oktató munka feladataira irányuló érdeklődés másféle alakban nyilatkozik meg Eötvösnek szépirodalmi munkáiban, mint államférfiúi működésében. Ez utóbbiban a kultúrpolitikus áll előtérben, aki emelkedett szemszögből tekinti át a művelődés egész rendszerét; átfogó elvi alapokon igyekszik egységes és szilárd szervezetét megalkotni s így a lelkében élő eszményt mintegy a valóságba kisugároztatni. A regények és elbeszélések — mint már jellegükből is érthető — más oldalról mutatják be a neveléssel foglalkozó Eötvösnek alakját. A művelődéspolitika nagy kérdései helyett a mindennapi, gyakorlati nevelésre vonatkozó nézeteit ismertetik meg velünk, s ennek keretében a családnak, a társadalomnak szerepéről táplált felfogását. Feltárják előttünk, miképen vélekedik a korabeli nevelési rendről és oktatási módokról; mit hibáztat bennük, milyen eljárást tartana ő helyesnek, milyen tartalmat és célt jelölne ő ki számukra. Megtudjuk e művekből, miképen gondolkodik a nevelés lehetőségéről, a velünk született hajlamok erejéről, a körülményeknek az egyénre kifejtett hatásáról s más, ezekkel összefüggő problémákról. Ott találjuk még mindezen kívül számos becses észrevételét a gyermekről, az ifjúságról, az olvasmányokról, a nevelőkről és tanítókról s hasonlókról, mint együttvéve érdekes és értékes kiegé-

szítését annak a szellemi arcképnek, amelyet Eötvösről, a művelődéspolitikusról alkottunk.

Eötvös szépirodalmi műveinek egyik legjellemzőbb sajátsága, hogy bennük — a Karthausitól kezdve egészen az utolsó éveiből származó regénytöredékig — minden hősének, sőt fontosabb személyének gyermekéveire és nevelkedésére kiterjeszkedik. A kartauziak kolostorában enyhet kereső Gusztávnak, az igazságért lelkesedéssel küzdő falu jegyzőjének, a lelki alkata és életkörülményei folytán szerencsétlenné váló főrangú nővérnek sorsában nyomatékkal mutat rá a kora ifjúságban átélt ráhatásoknak alapvető fontosságára. Negyedik nagy műve, a Magyarország 1514-ben című történeti regénye pedig, minthogy Dózsa Györgyről e tekintetben különösebb mondanivalója aligha lehetett, legalább a másik főalaknak, a középnemesi származású, jeles tehetségű Ártándi Pálnak tanulmányaira vet rövid pillantást; sőt Orbán diákban még a fölfelé törekvő jobbágyfiúnak pályasorsát is megrajzolja egy-két szóval. A főszemélyek mellett a kisebb szereplők egész sora: Réthy Ákos és Kislaky Kálmán a Falu jegyzőjében; Káldory gróf a Nővérekben; a tanító fia a Molnárleány című elbeszélésben, a gazdasszony alakja egy hosszabb, de befejezetlen történetében s még mások hasonlóképen tanúságot tehetnek írójuknak föntebb jellemzett érdeklődése mellett.

Már első nyilatkozata a gyermekről és a nevelésről — a Karthausiban — jellemzően világítja meg gondolkozását e tárgyban. Gusztáv gyermekkorának rajzában mondja a következőket: „Ha néha férfiakat látsz, kik körülfogva örömöktől, miután majdnem valósulva látják azt, mit boldogabb időkben csak reménylettek, mindemellett örülni nem tudnak, légy bizonyos, hogy e bánat, mely lelköket fátyolként elborítja, még gyermeknapjaikban szövődött, s habár az ok rég megszűnt, vagy most gyermekségnek látszanék, olyanná nőtt, mit az élet minden örömeivel szétszakítni nem képes." Ezeket a mai pszichoanalitikusok álláspontjára emlékeztető gondolatokat azután a következőképen fűzi tovább: „Az épen legbúsítóbb része végzetünknek, hogy életünk azon szakaszában, mely egész jövendőnkre kihat, majdnem közönségesen a véletlennek, vagy mi még rosszabb, érzéketlen behatásoknak engedtetünk által, s hogy mielőtt magunkat valamire elhatározhatnók, egész jövőnk nevelésünk által többnyire már elhatároztatott."[1]

A neveléselméletnek egyik legrégibb s legtöbbet vitatott alapkérdése, hogy vajjon meddig terjed a nevelés lehetősége; milyen viszony van a velünk született diszpozíciók, a körülmények s a környezet hatása és a tudatos nevelés eszközei közt. Ez a bonyolult és sok megfontolást kívánó probléma egyike azoknak, amelyek Eötvös figyelmét és érdeklődését is a legjobban lekötötték és foglalkoztatták. A Karthausiban, éppen az idé-

[1] Báró Eötvös József Összes Munkái. Budapest, 1901—3 (a továbbiakban: Ö. M.), I. kötet, 32. l.

zett helyekkel kapcsolatban, találjuk erre nézve is az első gondolatokat: „Habár Lethe választja is el a férfit élete első korától, s ha az egyes emlék idővel eltűnik, s az egyes érzemény elveszti édes- vagy keserűségét: ő maga nem változott, s csak az lép ki a túlparton, ki az innensőn beszállt: arany, ha salakját, salak, ha aranyát vevé el nevelése.“ [2] Mit fejez ki ez az érdekes elmélkedés? Találó és tömör formában olyan megállapításokat, melyeknek igazságát a mai lélektan és élettan álláspontja is igazolja. Valóban, az egyéniség veleszületett és szerzett diszpozíciói alapján már korán kialakul; éppúgy kétségtelen az is, hogy az így létrejött lelki szerkezet lényegében többé meg nem változtatható. Mi marad tehát feladatul a nevelés számára? Az, amit Eötvös költői szemléletességgel kifejez: salakját venni az aranynak, vagyis visszaszorítani és semlegesíteni a káros és nem kívánatos hajlamokat, hogy az értékes és kedvező tulajdonságok minél jobban kifejlődjenek és érvényesülhessenek.

A Falu jegyzője Eötvös idevágó nézeteinek figyelemreméltó továbbfejlődéséről s a nevelés fogalmának és körének lényeges kibővüléséről tanúskodik: „Vannak, kik a nevelés befolyását tagadják, s ha ez alatt csak az értetik, hogy az ember jellemét kényünk szerint képezni nem lehet, nincs senki erről inkább meggyőződve, mint én... De valamint azon befolyás, melyet az egyes nevelő növendékére gyakorol, csekély, s valamint nem ritka példa, hogy nevelők fáradozásai oly gyermekeknél, kiknek keblében a szabadság utáni vágy hatalmasabb, ép az ellenkező eredményekhez vezetnek, mint melyekre irányozva valának: úgy azon kör, melyben gyermekekből ifjakká nőttünk, természetes hajlamaink szerint különböző, de mindig ellentállhatatlan befolyást gyakorol jövőnkre; s ha visszatekintünk, nincs közöttünk senki, ki ne érzené, hogy sajátságainak nagy részét azon nevelésnek köszöni, melyet nem egyes embertől, hanem a társaságtól, nem bizonyos terv szerint, hanem a körülmények által kapott.“ [3]

Eötvös tehát itt is azon a nem vitatható alapon áll, hogy az egyéniség, a jellem tetszésünk szerint nem alakítható. Az egyes nevelőnek a növendékre tett hatását korlátozottnak látja, annál jelentősebbnek azonban a körülményeknek, a környezetnek, a társadalom egészének a befolyását. E hatások — mint ő is hangsúlyozza — csak a gyermek „természetes hajlamai“-nak korlátai közt érvényesülhetnek ugyan, de éppen abban, hogy e hajlamok közül melyek erősödnek meg s melyek csökkennek vissza, melyek válnak uralkodókká s melyek szorulnak háttérbe, a föntemlített tényezőknek fontos szerepük van. „A természet — fejtegeti Eötvös összegyüjtött Gondolataiban — csak kifejlődésünk lehetőségét adja. A kifejlődés maga körülményeinktől függ.“ [4] Hasonlóképen kiemelik a helyzetnek, az életkörülmé-

[2] Ö. M. I. 32.
[3] Ö. M. II. 146.
[4] Ö. M. XIX. 88. V. ö. még u. o. a 45—46., 264. l. és VII. 294.

nyeknek jelentőségét a Falu jegyzőjének más helyei is. E nyilatkozatok talán itt-ott kissé szenvedőleges szerepűnek tüntetik föl az egyént az őt érő hatásokkal szemben, de azért éppen nem jelentik az önkifejtés és önmeghatározás lehetőségének vagy az akaratszabadság elvének kevésre értékelését. Eötvöst egész életében és világnézetében az egyéni szabadság eszméje vezérelte, s így fejtegetései csupán olyan hatásösszetevőkre akartak nyomatékkal rámutatni, melyeknek jelentős voltát tagadni semmiképen nem lehet. A felfogásában rejlő fenti alapgondolat a nevelés fogalmának ahhoz a széleskörű értelmezéséhez juttatja őt el, amely az úgynevezett „titkos nevelési együtthatók"-ra, főképen a közösség eszméjére és formáló erejére veti a hangsúlyt. Hogy e meggyőződése művelődéspolitikai törekvéseire is csak ösztönző hatással lehetett, arról rövid megfontolás könnyen meggyőz bennünket.

Az itt érintett kérdéseket széles alapokon veszi boncolóra Eötvösnek a Nővérek című regénye. E műnek éppen egyik főproblémája az előzőkben fejtegetett hármas viszony az egyéni adottságok, a körülmények ereje és a nevelés szerepe között. Míg a Karthausiban az ifjúkori visszaemlékezéseknek világfájdalomtól elsötétített szemüvegén át, a Falu jegyzőjében az érett férfi higgadt ítélkezésével tekint a kérdésekre. A Nővérekben a közvetlenül érdekelt fél érzelmi hevével közeledik a tárgyhoz. Most már ő is serdülő gyermekek atyja, aki szerető elmélyedéssel figyeli övéinek fejlődését s töprenkedve latolgatja mindazt, ami jövőjük szempontjából döntő hatású lehet. Elsősorban ez adja kezébe újra a tollat, hogy idetartozó eszméit tág keretekben összefoglalja. E célból hősének, Margit grófnőnek sorsát első éveitől kezdve egészen haláláig végigkíséri s jellemének megrajzolása mellett főkép gyermeksége körülményeinek feltüntetésére fordít — felfogásának megfelelően — különös figyelmet. A grófi párnak eredetileg két lánykája volt, azonban a kisebbik a felvidéki parasztlázadás borzalmai között még csecsemőkorában eltűnt, s minden igyekezet ellenére sem volt feltalálható. A súlyos csapás erősen megrázkódtatta mindkét szülő lelkét, de különösen az édesanya szívén ütött soha be nem hegedő sebet. Szenvedéseit még növelte az a körülmény, hogy fájdalmát később férje előtt is titkolnia kellett, mert ez a folytonos bánkódásban neje szerelmének kihülését látta. A grófnő jellemére ez a kettős ok: az őt ért nagy szerencsétlenség és érzelmeinek ez az állandó visszafojtása nagy hatással volt, mert „fele azon tulajdonoknak, — hangzik Eötvös véleménye — mik együttvéve jellemünket képezik, azon megszokásnak eredményei, melyet helyzetünk reánk kényszerített."[5] A grófnő nem tudta többé visszanyerni lelki nyugalmát; folytonosan félt és aggodalmaskodott s egész életén át megőrizte az eleinte ráerőltetett zárkozottságot. Jellemének e sajátságai leányának fejlődésén is erősen éreztették hatásukat, hiszen ennek legfőbb, szinte egyedüli társasága ő

[5] Ö. M. VI, 96.

volt. Margit szép külsejű, élénk szellemű leányka volt; mélyérzelmű, de makacs és szenvedélyes természetű. E hibákat céltudatos neveléssel csökkenteni lehetett volna — jegyzi meg a költő —, e helyett a gyermek életkörülményei és édesanyja gyengesége csak növelték őket. Margit *csak* szüleivel, tehát állandóan felnőttekkel érintkezett, s ez mindig káros hatású a gyermekre, mert vagy akarni, vagy engedelmeskedni nem tanul meg. A kis grófkisasszonnyal ez az utóbbi történt: a főhiba nevelésében a kényeztetés volt. Az otthon uralkodó borús légkör is tartós nyomokat hagyott lelkületén, mert „az elem, melyben él, mindig ellenállhatatlan befolyást gyakorol, főkép fogékonyabb gyermekre".[6] A gondtalan vidámság, a gyermekévek e főboldogsága, hiányzott Margit jelleméből.

A grófi család az őket ért nagy csapás után külföldre ment és ott töltött el hosszú éveket. Csak mikor férje meghalt, tért vissza az özvegy, akkor tízéves leánykájával, Magyarországra. Itt a sok ide-odautazgatást végre állandó életrend váltotta föl s ez Margit fejlődésére is kedvezően hatott. Ennél is fontosabb volt azonban, hogy itthon a kulcsárnő unokájának személyében hasonlókorú barátnőre talált. E leány, Mariska, éppen ellentéte volt a kis grófnőnek: szende, szelíd, gyöngéden nőies, bár éppen olyan mélyérzelmű. Az első barátság kora igen nagyhatású a gyermek életében; Margit ezekbe az érzelmekbe is egész szenvedélyességével belevetette magát.

Így növekszik föl a lányka 18 éves koráig, s elérkezik az az idő, midőn társaságba kellene vezetni. Ez alkalmat ad a grófnőnek és tanácsadójának, a józan felfogású plébánosnak arra, hogy a nevelésnek néhány alapvető kérdését meghányják-vessék.[7] A lelkipásztor szerint Margitnak minél előbb meg kell ismerkednie a világgal, mert aki fiatalon csak szerető embereket lát maga körül, később sok keserves csalódásnak van kitéve. A grófnő éppen az ellenkező álláspontón van: minthogy minden nevelésnek főfeladata, hogy a gyermek keblében szunnyadó káros hajlamoknak kifejlődését hátráltassa, minél tovább meg kell őt oltalmaznunk olyan érintkezésektől amelyek erre alkalmat adhatnának. Mint látjuk, a nevelésnek egy szintén sokat boncolgatott problémája vetődik itt föl. Annyiban mindenesetre a grófnőnek van igaza, hogy túlságosan korán kitenni a gyermeket az élet sok ellenálló erőt kívánó próbájának nem volna sem helyes, sem pedig tanácsos.

A plébános azonban a kornak a grófnő szavaiban is megnyilatkozó kényeztető nevelési elveit nem tartja helyeseknek. A tanításban ez új rendszer arra törekszik, hogy a növendék minél könnyebb szerrel, lehető kevés fáradsággal jusson ismereteihez; az erkölcsi nevelésben pedig arra, hogy a világért se érje semminemű kellemetlenség Ez eljárás következménye azután az, hogy gyermekeinkből, ha felnőnek, éppen azok a tulaj-

[6] Ö. M. VI, 102. V. ö. még: VII, 17. (Elbeszélések.)
[7] Ö. M. VI, 112—122.

donságok hiányzanak, amelyekre az életben a legnagyobb szükség van: a kitartás és a szilárdság. Az élet küzdelem, s e küzdelemre a növendéket elő kell készíteni. „A nevelés nem lehet az élettől különvált valami, s ... csak akkor felelhet meg céljának, ha a gyermeket azon körrel, melyben élni fog, érintkezésbe hozza."[8]

Rousseau képzelt nevelési rendje nagy balgaság — állapítja meg kissé egyoldalúan a nagy elmélkedőről a plébános —, mert ebben a nevelő egész életén át egyetlen gyermek nevelésével foglalkozik s a növendékre nevelőjén kívül semmi más nem hat. Ennek éppen az ellenkezője igaz. „A gyermekre minden hat, — így fejezi ki Eötvös régi nézeteit a lelkipásztor — s mentül különbözőbbek e hatások, annál inkább várhatjuk, hogy kifejlődése ferde s egyoldalú nem lesz. Az életre csak az élet által neveltetünk..."[9] A plébános nem mulasztja el arra sem rámutatni, hogy Margit nevelése, minden ráfordított gond mellett is, nem volt egészen célszerű. Ha az erény, mint Aristoteles tartja, nem egyéb, mint a helyes közép két szélsőség között, akkor a nevelés főfeladata csak az lehet, hogy megtanítsa a gyermeket mindenben mértéket tartani; erre pedig a túlzott engedékenység nem alkalmas.

Ormosyné szokott aggályoskodásával nem szívesen bocsátaná ki leányát a nagyvilág forgatagába. A lelkész azonban figyelmeztet arra, hogy az elvonult életben is fenyegetnek veszélyek: ha nem ismertetjük meg növendékünkkel bizonyos korban a való világot, ábrándképet fog róla alkotni, s ez sokkal veszedelmesebb. Margit máris sokat ábrándozik.

A plébános, mint látható, a gyakorlati józanság képviselője a regényben, mintegy a költő értelmeé; a grófnő pedig — a szívéé.

A nagyvilágba való kilépésre azonban egyelőre mégsem kerül sor. Margit megismerkedik Káldory Adorján gróffal, s ez rövidesen megkéri a kezét. Káldory bemutatásában Eötvös a szokott eljárását követi: megrajzolja jellemének alapvonásait, azután azokat a körülményeket, melyek közt gyermek- és ifjúkora eltelt, s ezekhez kapcsolja nevelésének leírását. A gróf szép külsejű, a természettől jeles képességekkel megáldott, nemeshajlamú férfiú volt. Hatalmas vagyonnak az ura, kinek semmiért sem kellett küzdenie; ám éppen ez volt a baj. „Isten olyasnak alkotá az emberi szívet — mondja a költő —, hogy az állandó megelégedését ne az élvezetben, hanem csak a törekvésben találja."[10] Adorján is csakhamar elégedetlen lett helyzetével, de sem a dicsőségvágy, sem a szerelem nem tüzelte annyira, hogy értük különösebb áldozatot hozni érdemesnek tartotta volna. Szülei korán elhaltak, nevelését hajadon nagynénje irányította, s ez minden kívánságát, sőt szeszélyét teljesítette. „Mi természetesebb, mint hogy ezen erkölcsi kényeztetés, mely a testi kényeztetésnél mindig károsabban hat, a gyermek jellemének kifejlő-

[8] Ö. M. VI, 115.
[9] Ö. M. VI, 115.
[10] Ö. M. VI, 152.

désére is káros befolyást gyakorlott."[11] A fiú sem magát alárendelni nem tanulta meg, sem semminemű erőfeszítéshez hozzá nem szokott. Felnövekedvén, a közügyekhez sem érzett semmi kedvet, s ezt az előbbieken kívül nagynénje hatása is magyarázza. Ez a derék nő a legnagyobb önfeláldozásra volt képes övéiért, azonban a haza, az emberiség fogalma érdeklődési körén egészen kívülesett, s Adorján ezek iránt szintúgy közömbös lett. Mert ha a nevelés valóságos hatása talán csekély is, „negatív hatása — teszi hozzá Eötvös — roppant; s ha a legkövetkezetesebb bánásmód által a gyermeknek egy bizonyos irányt nem adhatunk is, azoknak befolyása, kikkel a gyermek él, csaknem mindig elégséges arra, hogy őt egy bizonyos iránytól eltérítse".[12]

Ilyen volt Káldory Adorján. A plébános előre látja, hogy Margit ilyen jellemű férfiúval nem lehet boldog, mert határtalan szerelméért viszonzásul ugyanolyant kíván, erre pedig a gróf nem képes. Így is történik: a házasság szerencsétlen lesz. Eötvös mélyreható lelki elemzéssel mutatja be a házasfelek viszonyának mind kedvezőtlenebbre fordulását: Káldory túlságosan józan élettárs az eszményekért hevülő, szerfölött érzékeny Margitnak, ez pedig nagyon is önző és követelő a maga ábrándos, szenvedélyes szerelmében. Mindketten nemesérzésű, derék emberek; őszintén szeretik is egymást s mégis boldogtalanokká válnak frigyükben. A bajt még tetézi az, hogy Margitnak nem volt gyermeke; pedig a nő az életnek igazi célját és tartalmát csak gyermekében találhatja meg.

A sokat szenvedett asszony végre is fiatalon meghal s csak azt a végső örömöt éri még meg, hogy élte utolsó szakában férje — a félreértések tisztázódván — teljes és mély szerelemmel fordul feléje. Az öreg grófnőt második leányának elvesztése teljesen lesujtja. Azonban rövidesen örömsugár is gyullad fel számára: kiderül, hogy kisebbik leánya nem pusztult el, sőt kedvező körülmények közt él, s nem más, mint Margitnak bizalmas barátnője, Mariska. Ez ugyanakkor, midőn az ifjú grófnő, szintén férjhez ment, mégpedig egy jómódú gazdaemberhez, s ezzel boldog házasságban élt, gyermekeitől övezve. Az anyát a hír roppant örömmel tölti el; rögtön fel akarja keresni gyermekét, de egyszerre csak kételyek szállják meg. Vajjon leánya, a fényes névnek, rangnak birtokába jutva, lesz-e olyan boldog, mint eddig volt? Eszébe jut Margitnak szerencsétlen sorsa: szerette férjét, ez is — a maga módján — őt, s mégis boldogtalanná vált, „csak azért, mert a körben, hová őt születése állítá, idegennek érezte magát, mert a szívtelen világ, melyben élnie kelle, nemesebb lelkének vágyaival s reményeivel ellentétben állt. S ha Marist leányomnak elismerem, nem kell-e őt is e körökbe vezetnem?"[13] De a plébános ennek azt veti ellene, hogy Maris nővére helyén is boldog lett volna, mert belső megelégedésünk nem körülményeink-

[11] Ö. M. VI, 155.
[12] Ö. M. VI, 156.
[13] Ö. M. VI, 500.

től függ. A grófnőt azonban ezúttal nem tudja teljesen meggyőzni. Igen, ha leánya gyermekségétől fogva házában nevelkedett volna, talán igazat tudna adni a lelkipásztornak; de ha Mariskát most kiragadják abból a körből, amelyben kisdedkorától fogva élt és boldogságát feltalálta, nem veszthet-e csupán a változás által? Ormosyné érezte, hogy a maga és leánya sorsa függ attól, hogy mit fog most határozni. Egyet mindenesetre szilárdul eltökélt magában: hogy csak gyermekének érdekét fogja szem előtt tartani. Átmegy Maris otthonába, de ott csak annak két kis gyermekét találja. Az egész helyzet a grófnőt arra a napra emlékezteti, amikor a parasztlázadás kitörésének hírét vették. Azon mereng, hogy talán ha sorsa egyszerű viszonyok közé helyezi, az ő élete is szerencsésebb lett volna. Ugyanez a gondolat régebben, Mariska boldogságának láttán, már Margit lelkében is megfogamzott.[14] Közben megérkezik a fiatal anya, s most a grófnő és leánya között megható melegségű beszélgetés fejlődik ki, a nélkül azonban, hogy ez utóbbi tudná a valóságot. A grófnő arra tereli a szót, hogy Mariska, ha az ő gyermeke volna, nagy rangban és módban élhetne tovább. Ez azonban valósággal visszaretten ettől a gondolattól: meg van győződve róla, hogy szerencsétlenné válnék így, mert természetéhez éppen mostani szerényebb viszonyai illők, ezért is olyan boldog. Margit ott nevelkedett a felső körökben, műveltségével és okosságával kitűnően meg tudta állni a helyét, s mégsem lelt boldogságra: hogy tudná ő, az egyszerű asszony, a neki oly szokatlan környezetben jól érezni magát? A grófnő leánya ajkáról hallja azoknak a kételyeknek megerősítését, amelyek már az ő lelkében is feltámadtak. Belátja, hogy gyermekének igaza van. S most Eötvös megoldásul azt a költői — bár lélektani valószínűség szempontjából vitatható — módot választja, hogy a grófnő nem leplezi le magát leánya előtt, hanem csak az a kérése, hogy Maris őt a köztük régóta fennálló meghitt viszony alapján anyjának, gyermekei pedig nagyanyjuknak tekintsék és nevezzék. E befejezés egyébként a költő meggyőződésének logikus következménye: Maris megmarad eredeti, hozzáillőbb helyzetében, mert igazi boldogság csak a hajlamoknak az életkörülményekkel való harmonikus egybetalálkozásából fakadhat.

Hosszasabban foglalkoztunk Eötvösnek ezzel az érdekes, bizonyos fokig szintén irányregénynek nevezhető munkájával, mert benne legrészletesebben mutatkozik meg a nevelés alapvető kérdéseire vonatkozó felfogása. A Nővérek, de Eötvösnek többi regénye szintúgy, arra is választ ad, hogy a föntjelzett életboldogságot mely körökben tartja ő leginkább megvalósíthatónak. Az egyszerű viszonyok a maguk könnyen áttekinthető rendjével és természetességével, a szerény társadalmi helyzet a maga csendes megelégedettségével és bensőséges családi életével, a mérsékelt anyagi jólét, mely megóv a sorvasztó nélkülözéstől, de azért

[14] Ö. M. VI, 344.

nem teszi szükségtelenné a lélek egyensúlyát biztosító munkát:[15] ezek azok a körülmények, amelyekben a költő a megelégedett élet legfőbb feltételeit látja. Itt is, mint egész művelődéspolitikájában, elsősorban a demokratikus gondolat, a néphez való vonzódás az irányítója. Költészetében a Vár és kunyhótól kezdve számtalanszor kifejezést ad ez érzelmeinek. A főúri világot bonyolult és a természetestől gyakran eltávolodó viszonyaival a boldogságra sokkal kevésbbé alkalmasnak találja. A Karthausiban sötét képet fest a főrangú világ életmódjáról, erkölcseiről, felfogásáról. Nevelési rendje rideg és helytelen; idegenek, cselédek foglalkoznak otthon a gyermekkel, vagy komor nevelőintézetbe dugják, ahol nincsenek figyelemmel egyéniségére, s ahol a növendékek egyenlő nevelésének többnyire csak egyenlő neveletlenség az eredménye.[16] Elvégezvén tanulmányait, a cinikus és mulatságot hajszoló „felső" társaságba kerül, s így nem csoda, ha maga is rövidesen hozzájuk hasonlóvá válik. A nők között ha akad is egy-egy mélyebbérzésű, boldogtalanná lesz e bomlasztó légkörben. A Nővérekben ezek a túlzó színek sokkal méltányosabb megítélésnek adnak ugyan helyet,[17] azonban a boldogság, mint az öreg és a fiatal grófnő esete mutatja, itt sem a magasabb köröknek lesz osztályrésze. A Nővérek egyik helyén a plébános arról elmélkedik, hogy a felső osztályokban miért találunk olyan kevés valóban boldog házasságot. Ő ezt elsősorban a házasfelek helyzetének tulajdonítja. Az a családos ember, aki mindennapi kenyerét fáradságos munkával szerzi meg, törekvéseihez az ösztönzést éppen övéitől kapja; azok ellenben, kiknek egész elfoglaltságuk csupán mulatságokból áll, családjukban örömeiknek puszta akadályát látják. „A családi kör nyugalma, mely komoly munka után jól esik — hangoztatja a lelkész —, annak, kit csak élvezet fárasztott el, unalmassá válik; senki sem boldogítja a kört, melyben önmagát boldognak nem érzi."[18] A hangsúly tehát itt is, mint az egész regényben, az életkörülmények nagy hatásán van.

Eötvös, mint láttuk, a nevelés célját erkölcsi értelemben határozza meg: a főfeladat a gyermek természetes hajlamainak nemesítése, tökéletesbítése. Mi a legjobb eszköz erre szerinte; mi az a belső erő, amelynek az egész nevelést át kell hatnia? Nem lehet ez kétséges annál a férfiúnál, akinek jelmondata az volt: „Ne higgy olyan gondolatban, melynek szíved ellentmond." Igen, a szívnek a szava, a szeretet, ez a hatalmas és nemes érzület, minden sikeres nevelőhatásnak föltétele és alapja, Eötvös pedagógiai felfogásában is az első és legfontosabb szerepet tölti be. Se szeri, se száma azoknak a nyilatkozatoknak, amelyekben a szeretet szükségét és hatalmát kiemeli; ebben a tekintetben egyik műve sem különbözik a másiktól, az elsőtől az utolsóig mind-

[15] V. ö. Ö. M. I, 426; I, 479—80.
[16] Ö. M. I, 34. Eötvös nem volt híve az internátusoknak (éppen úgy, mint Rousseau); 1848-ban megszüntetésüket is tervezte.
[17] Ö. M. VI, 121—122.
[18] Ö. M. VI, 181—182.

egyikben egyaránt szent meggyőződéssel hirdeti a lélek e mélységes kisugárzásának alapvető jelentőségét. A főrangú nevelésben éppen ennek a hiányát panaszolja föl legjobban. „A szeretet hatalmas eleme — kiált föl fájdalommal — nevelésünkből eltűnt, s vele a gyermek boldogsága, s gyermek-örömeivel azon vidám optimizmus, melyre neveltetnünk kell, s mely nélkül az élet csak fájdalmakat nyujt.“[19] Ugyancsak a Karthausiban valóságos ditirambuszát zengi a szeretet mindenható erejének. „Mert nem a szeretet-e életünk egyetlen boldogítója? a fénypont, mely létünkön átsugárzik, s mint a nap, világít és meleget terjeszt határain; a gyönyörteli perc, mely ha, bár évek szenvedései után, feljő: nem mondhatjuk, hogy hasztalan tűrtünk; az álom, mely létünk keserűségeit elfelejteti, a láng, melyben valónknak isteni része él, s mellyel elvész!“[20] A haldokló Gusztávnak utolsó tanácsa, mintegy erkölcsi végrendelete: „Szeressetek! e nagy világon csak egy van, mi valóban boldogít: szívetek.“[21]

Az öreg Tengelyi Ézsaiásnak is „egyetlen nevelési elve azon meggyőződés vala, hogy miután az, ki meleg szerelmet nem érez keblében, sem valódi boldogságra, sem valami nagynak kivitelére nem képes, — az embert csak szeretet nevelheti az életre.“[22]

A szeretetnek legbőségesebb forrása a családi élet, a meghitt melegségű házi tűzhely. Eötvös teljes mértékben méltányolni tudja ezeknek értékét. Ő maga is végtelenül szerető és gyöngéd édesanya gondozásában növekedett fel, s megházasodván, élete legszebb örömeit otthonának köszönhette. „Nincs ember a világon — mondja Gusztáv Eötvös nevében —, ki a nyugodt családélet gyönyöreit jobban tudná élvezni, mint én.“[23] E családi boldogságnak alapja a gyermek,[24] s legfőbb fenntartója az anya, a nő. A költő, műveinek nem egy helyén, gyönyörű sorokat szentel a nő családboldogító hivatásának. Ő a központja, a lelke a családnak; valóságos áldásként lebeg fölötte.[25] A nőnek korlátok, biztos határokkal megvont kör kellenek ahhoz, hogy megelégedettnek érezze magát.[26] Ezért legigazibb tevékenységi tere a család, az otthon, s legszebb feladata övéinek boldogítása. „Ha végzetem oly helyre állít — fejezi ki egy helyütt e gondolatokat a szerencsétlen sorsú Margit a Nővérekben —, hol munkásságom egész körét beláthatom, hol csak boldogokat találva magam körül, érezhetném, hogy feladásomnak eleget teszek: én is megelégedném sorsommal.“[27]

A szeretetnek, a nemes érzelmek ápolásának fontossága indítja Eötvöst arra is, hogy nyomatékosan szót emeljen az értelmi

[19] Ö. M. I, 36.
[20] Ö. M. I, 459—460.
[21] Ö. M. I, 506.
[22] Ö. M. II, 39—40.
[23] Ö. M. I, 157.
[24] L. különösen Ö. M. I, 474—5.
[25] Ö. M. I, 294.
[26] Ö. M. VII, 305—6.
[27] Ö. M. VI, 344.

képzés túltengése ellen a nevelésben. A Karthausiban egyenesen a „szerencsétlen" tudásról beszél, amelynek kedvéért „elvesztjük azt, mi által boldoggá válhattunk volna: az érzeményt."[28] A Falu jegyzőjében is célzást tesz arra, hogy ismereteinket sok öröm és nagy szívbeli elszegényedés árán vásároljuk meg. [29] A Karthausi kiábrándult pesszimizmusa magának a tudománynak becsét is kétségbevonja, és mélységes levertséggel mutat rá az emberiség e büszke birtokának sivár meddőségére, a tudósnak örömtelen életére, a fausti tudásvágynak soha meg nem szüntethető kínjaira.[30] Hasonló gondolatokat vet fel a Magyarország 1514-ben című regény is, Lőrinc pap tudományos törekvéseinek rajzában.[31] Természetesen, e nézetek később erős módosuláson és tisztuláson mentek keresztül, s Eötvös, a haladás és műveltség eszméinek szószólója, a tudománynak is teljes mértékben megadta a megillető elismerést. A föntiekkel kapcsolatban kifejezett alapgondolat azonban, hogy t. i. a tudománynak (éppúgy, mint az irodalomnak) szoros összefüggésben kell maradnia az élettel s az emberi nem boldogítását kell végcélul kitűznie, mindvégig szilárd meggyőződése maradt.

Ez irányítja az egyén életfeladatának kitűzésében is. Az emberiség nagy érdekeinek szolgálata, az önzetlen, melegszívű munkálkodás felebarátaink javára szerinte nemcsak a tudomány és művészetek munkásainak, hanem minden jóérzésű embernek is legszentebb kötelessége. Dolgozni a közért, a nemzetért és hazáért s ezúton az egész emberiség előhaladásáért: ez Eötvös életfelfogásának uralkodó eszméje, s ez nevelési gondolatainak is legmélyebb erkölcsi tartalma. Komoly gondolkodása elfordul a csillogó, szólamos hazafiságtól: a hazaszeretetnek lényegét abban a bensőséges, nemesítő hatású, kitartó munkásságban látja, amelyet áldozatos szeretettel kifejtünk polgártársaink jólétének előmozdítására, a nemzet eszményeinek ápolásában.

Eötvös nemcsak hazaszerető, hanem mélységesen hívő lélek is volt. Éppen ezért a nevelésnek, az érzelmi és az erkölcsi élet fejlesztésének egyik legfőbb támasztékául tekinti a vallás fölemelő és bizalommal eltöltő erejét. Minden művében hangsúlyozza ennek fontosságát, de különösen a Karthausiban szentel beható figyelmet az idetartozó problémáknak. E regénynek egyik helyén gyönyörűen festi a vallási érzelmektől eltelt gyermeki lélek meghatott áhítatát.[32]

Az erkölcsi nevelés kérdéseivel legrészletesebben a Nővérekben foglalkozik. Főképen a kényeztetés hibájától óv, mint már láttuk, mert ez a jellem és az akaraterő kialakulására egyaránt káros hatással van. A gyermeknek jókor hozzá kell szoknia a kötelességteljesítéshez; meg kell tanulnia engedelmeskedni min-

[28] Ö. M. I, 35.
[29] Ö. M. II, 40.
[30] Ö. M. I. 274—276.
[31] Ö. M. IV. 198—199.
[32] Ö. M. I, 36—37.

den magyarázat és okoskodás nélkül is.[33] Értelmének, de különösen kedélyének és jellemének kifejlődése szempontjából mindenképen szüksége van hasonlókorúak társaságára. Ha állandóan felnőttek körében él, vagy nagyon alárendeltnek, vagy éppen főszemélynek érzi magát, s mindkettő helytelen.[34] Az erkölcsi érzelmek ápolásában értékes segítséget jelent a nagy emberek példájának szemléltetése. A kis Tengelyi Jónást Plutarchos párhuzamos életrajzai nevelik az erény és igazság szeretetére.[35] Mint tudjuk, Rousseaunak is ez volt a legkedvesebb írója; a történetírók közül őt adatja Emilnek a kezébe.

Rousseau egyébként is határozott hatással volt Eötvösre (lényükben is volt rokonság), s e hatás különösen a Karthausiban mutatkozik (a politikai művekről most nem beszélve). Itt főképen a természetellenes nevelés elítélése, a szív jogának hangoztatása az értelemmel szemben, a természetnek és a természetes életnek dicsőítése, a szembefordulás a társadalom és a polgárosodás hazugságaival és félszegségeivel, a nő szerepéről vallott felfogás azok a pontok, amelyekre nézve — más kisebb egyezések mellett — a Rousseautól való ihletettség kétségtelennek mondható (emellett természetesen más francia irodalmi hatások is érvényesültek). A Falu jegyzőjében még szintén fölleljük a nagy gondolkozó kisugárzó szellemének nyomait. A Nővérekben azonban, a költő nézeteinek e leghiggadtabb visszatükröződésében, inkább már csak negatív hatással találkozunk, mert itt Rousseaunak nem egy eszméje ugyancsak kemény megbírálásban részesül.

Eötvös, a szeretet pedagógusához illően, rendkívül gyermekszerető lélek volt. Szívesen foglalkozott a kicsinyekkel, szeretett játszani, enyelegni velük. Ártatlan örömük, élénk vídámságuk, természetes, romlatlan kedélyük gyönyörködtette és felüdítette. Művei a gyermeki léleknek megértő ismeretéről tanúskodnak, s ebben a részben is hatással lehetett rá Rousseau és a nyomában megindult mozgalom. Eötvös megfigyeléseinek forrása első regényeiben főképen a saját gyermekkorának élményeire való visszatekintés. Ez emlékekben természetesen sok az alanyi elem (különösen a Karthausiban): a költő bizonyos meghatott érzelmességgel pillant vissza ifjúságára, botlásaira is megértő megbocsátással gondol, bár persze nagyon jól tudja, hogy ennek a kornak is megvan a maga sok fájdalma és keserű órája. A Karthausiban és a Falu jegyzőjében számos érdekes visszaemlékezést és finom észrevételt találunk. Az elsőben például a magánosan nevelkedő gyermekről, az első barátság nagy hatásáról, az ifjúság nagy magabízásáról;[36] a másodikban az ifjúkori idealizmusról, a gyermeknek a részletek iránt tanúsított nagy érdeklődéséről vagy az egyszerű emberekhez való meghitt viszonyáról.[37] A Nővé-

[33] Ö. M. VI, 117.
[34] Ö. M. VI, 100—101.
[35] Ö. M. II, 42—43.
[36] Ö. M. I, 36, 38—39, 47.
[37] Ö. M. II, 42. skv. ll., 317. skv. ll.

rek lélektani megjegyzései már főleg a gyermek közvetlen megfigyeléséből, a vele való mindennapos érintkezésből fakadnak. Eötvös ekkor már többszörös családapa volt, s észrevételeire látható bélyeget nyom a személyes tapasztalatoknak nagyobb valószerűsége. Találóan utal például itt a gyermekkorban jelentkező nyugtalan kíváncsiságra, érdeklődésre, bőbeszédűségre, mint az elme, az ítélőképesség fejlődésének első jeleire. Vagy jellemzően világítja meg a serdülőkorban jelentkező elzárkózási, titkolódzási hajlamot, midőn a gyermek mint féltett kincset őrzi magában ábrándjait, s legfeljebb legbizalmasabb barátja előtt tárja fel őket.[38]

Nagyon helytállók és meglepően haladott élettani álláspontról tanúskodnak azok a fejtegetései, amelyekben az emberek többségének a gyermekről táplált nézeteit bírálja. Véleménye szerint teljesen hibásan járunk el, midőn a gyermek képességeinek megítélésében ugyanazt a mértéket alkalmazzuk, mint a felnőtteknél, s annál kitűnőbbnek tartjuk a gyermeket, minél közelebb áll a nagyokhoz. A felnőttek tulajdonságai szoros összefüggésben vannak ugyan gyermekkori hajlamaikkal, — mondja — de a korai években ezek még gyakran egészen más alakban mutatkoznak: például a nagy észtehetség a gyermek gazdag képzeletében, a férfikor tűrése és kitartása a makacsságban, a tetterő meg szilajságában. Nem helyes tehát, ha a gyermek elevenségét, túláradó életerejét elnyomni, képzelőtehetségének szárnyait mindenképen megnyirbálni törekszünk; növendékünkből így csendes és józan gyermek, de középszerű vagy még gyengébb férfiú lesz. Az ilyen eljárás szellemi és erkölcsi nyomorékokat nevel; aki nem volt igazán gyermek és valóban ifjú, abból igazi férfiú sem lesz soha.[39]

Józan mérlegeléssel ítélkezik Eötvös a gyermek olvasmányairól is. Meddőnek és céltalannak látja a felnőtteknek azt a törekvését, hogy magukat a gyermekkel egy színvonalra akarják állítani, mint a korabeli ifjúsági irodalom tette. Az ilyen könyvek — jegyzi meg — nagy élvezetet szerezhetnek a művelt közönségnek és a pedagógusoknak, de igen kevéssé a gyermekeknek.[40] A dajkamesék a kicsinyek számára nem veszélyesek (ez is célzás Rousseaura), hiszen ezek abban a korban még úgyis mindent csodálatos színben látnak, a valóságot a maga mivoltában még úgysem képesek megismerni.[41] A gyermeki olvasmányok kiválasztásának kérdésében szellemesen utal arra, hogy a szülők és nevelők ezzel úgy vannak, mint a cenzor a könyvvizsgálattal: azt törli ki a műből, ami őrá tesz kedvezőtlen benyomást, s amiben a közönség legtöbbször semmiféle célzást nem lát; benne hagyja ellenben azt, ami az olvasóra éppen a legveszedelmesebb hatású.[42]

[38] Ö. M. VI, 99, 119.
[39] Ö. M. VI, 98—99.
[40] Ö. M. VI, 100—101.
[41] Ö. M. VI, 118.
[42] Ö. M. VI, 120.

Eötvös regényeiben nevelésügyi elmélkedései során a korabeli oktatásról, a tanulmányi anyagról, a módszer kérdéseiről is nem egy jellemző észrevételt találunk. Az iskolában folyó tanító munkáról nincsen éppen a legkedvezőbb véleménnyel. A Falu jegyzőjében, az öreg Tengelyi oktatási módjáról szólván, kiemeli, hogy eljárása eltért az iskoláinkban divatozó rendszertől. Ez utóbbinak — teszi hozzá tréfás szatirával — egyetlen előnye az, hogy idegen (t. i. latin) lévén a tanítás nyelve, a növendékek minél kevesebbet jegyeznek meg a benne felhalmozott értelmetlenségekből.[43] Különösen a túlságba vitt értelmi képzést helyteleníti Eötvös, mint már az előzőkben tapasztaltuk. „Mester mestert követ, — jellemzi e tanulmányi rendet a Karthausiban — pihenés nélkül mindig tovább, ez a rendszer; a rhetorika után poézis, poézis után philosophia, s ismét a természet nagy köre, s erre minden, mit az emberek tettek, a régiek s újabb korúak: utána a nagy természetjog, s végre ellenmondásként hazánké, s tudja Isten mi még; fáradhatatlanul izzad utánunk a jó nevelő sereg, agarakként kergetve végig, nem engedve egy nyugpontot, — míg az idő eltelt s a vadászatnak vége lévén, a kergetett megpihen, többnyire a mezőn kívül, s vissza nem tekintve többé a tudományra, melyet jókor megútáltattak vele..."[44] E nyilatkozatban még ma is sok a megszívlelnivaló.

A kis Jónás oktatását édesapja, éppen azért, hogy az anyaghalmozás hibáját elkerülje, kevés ismeretkörre szorítja. Arra törekedett, hogy fia elméjét se a tárgyak súlya el ne nyomja, se pedig sokaságuk felületességhez ne szoktassa.[45] Néhány szóban igazi pedagógiai bölcseség van itt kifejezve. A Nővérekben is föllelhető az a gondolat, hogy a tantárgyak és mesterek sokasága a középszerű elméket elbutítja, a kiválóbbakat pedig felületessé teszi.[46] Érdekes az is, amit az író az öreg Tengelyi tanítói eljárásáról mond: a gyermek kérdezett, ő pedig felelt ennek felfogásához mérten; s a kis Jónás eszmék és fogalmak tisztasága tekintetében semmi kortársa mögött nem maradt el.[47] Eötvös teljes mértékben tudatában van annak, hogy a nevelésben milyen fontos a növendék egyéniségének figyelembevétele. A tömegoktatásban éppen ennek az egyéni bánásmódnak csekély lehetőségét tartja nagy hátránynak. E tekintetben fölfogása odáig megy, hogy a nevelésről irt vastag kötetekben is, általánosan érvényes rendszerek helyett, csak oly szabályokat lát, melyeknek alkalmazása bizonyos jellemű egyéneknél sikerre vezethet, másoknál viszont egészen céljatévesztett lehet.[48]

Nevelésről, iskoláról lévén szó, természetesen nevelőkről és tanítókról is nem egyszer beszéd esik. Eötvös, gyermekkori emlékei alapján s társadalmi rangjánál fogva is, különösen a magán-

[43] Ö. M. II, 40.
[44] Ö. M. I. 34—35.
[45] Ö. M. II, 41.
[46] Ö. M. VI, 153.
[47] Ö. M. II, 40.
[48] Ö. M. II, 146.

nevelőknek helyzetét ismerte jól, s nem irígylésreméltó sorsukról több művében is megemlékszik. Rávilágít, mennyi nehézséggel kell megküzdeniök a növendékek rakoncátlansága s a szülők gyengesége és elfogultsága miatt; mennyi kellemetlenségnek és szeszélynek vannak kitéve, milyen alsórendű az a társadalmi állás, amelyet elfoglalnak.[49] Sok keserű élettapasztalatra tesznek így szert; ezeket, sajnos, gyakran neveltjeik lelkébe is beleoltják, s ezáltal az emberekbe vetett bizalmukat már korán megrendítik.[50] A nyilvános iskolák tanítóinak másnemű, de hasonlóképen súlyos gondjaik és bajaik vannak. E nem nagyon vigasztaló kép azután érthetővé teszi, hogy többször is hivatkozás történik a híres, sőt hirhedtnek mondható „Quem dii odere" kezdetű szállóigére. Egy tanítócsaládról szóló történetében[51] Eötvös verses alakban fordítja magyarra, a következőképen:

Csak akit az Isten megver,
Abból lesz iskolamester.

Ugyanez az elbeszélése azonban a tanítói pálya magasztos vonásait is kiemeli.

Eötvös költői alkotásaiból az eddig elmondottakon kívül számos kisebb-nagyobb nevelési és iskolai vonatkozású részletet és megfigyelést idézhetnénk még. Nincs magyar író, aki gondolati kincsekben gazdagabb volna (talán ezért is tudjuk oly nehezen kiaknázni); szellemének dúsan sugárzó ereje mindent, amit megérint, mélyenszántó elmélkedések fényével tud bevonni és megvilágítani. Azonban a munkáiban sokfelé jelentkező nevelési eszméknek teljes számbavétele, bármily érdekes volna is, nagyon messzire vezetne. Pedagógiai szemlénkben, melynek útja a regények, elbeszélések és költemények változatos során vitt át, főbb vonásokban megismerkedtünk tárgyunkra vonatkozó nézeteivel. Három nagy művét kellett e szempontból elsősorban szemügyre vennünk: a Karthausit, a Falu jegyzőjét és a Nővéreket. Eötvös felfogása a lényegre nézve mind a háromban egyezőnek mutatkozik, bár természetesen bizonyos továbbfejlődés megállapítható bennük, hiszen az első és a harmadik között majdnem húsz esztendő távolsága van. Kijelentéseiben itt-ott következetlenséggel, néha ellentmondásokkal is találkozunk, művelődéspolitikai felfogásától való esetleges eltérésekkel, de ezeknek elbírálásában nem szabad elfelejtenünk, hogy itt nem rendszeres elméletről, hanem költői megnyilatkozásokról van szó, amelyekben a gondolatoknak mindig erős érzelmi színeződésük van. Általában véve az Eötvös szépirodalmi munkáiban feltáruló nézeteknek mérlegelésében sohasem szabad szem elől tévesztenünk, hogy ezek csak *egyik* részét teszik az ő egész nevelésügyi felfogásának, és csak művelődéspolitikai álláspontjával összevetve mérhetők fel és értékelhetők helyesen.

[49] L. különösen Ö. M. VII, 7—8.
[50] Ö. M. I. 286—287.
[51] A Molnár-leány. Ö. M. VII, 1—67.

Fejtegetéseink során rámutattunk arra, hogy Eötvös világnézetének uralkodó erkölcsi vonása az önzetlen használni-akarás, a köz javára végzett odaadó munkálkodás gondolata. „Csak az önösnek nincs vigasztalása a földön" — vonja le a tanulságot már a Karthausiban, s őt valóban, férfikora első éveitől kezdve egészen haláláig, ez a mélyen átérzett meggyőződése hevítette és irányította. Hatalmas szelleme maradandó, nagyértékű eszméket és alkotásokat adott a nevelés és művelődés ügyének, egész élete pedig nemes és mélytartalmú *nevelő példát* az eszmények szolgálatában.

HAJDU JÁNOS.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Elmélet és gyakorlat a tanügyi igazgatásban.

Alig egy éve, hogy e helyen örömmel üdvözöltük a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935:VI. t.-c. megszületését, s kifejeztük azt a nézetünket, hogy az új törvény *lehetőleg tökéletesen és céltudatosan végrehajtva* a közoktatásügyi igazgatást a réginél lényegesen egyszerűbbé és tökéletesebbé fogja tenni. Most majdnem egyévi várakozás után beszámolhatunk a szükségesnek jelzett további lépésről is. A szóbanforgó törvénycikknek végrehajtási utasítása megjelent s vele egyidejűleg a rendelet a törvénycikk életbeléptetése tárgyában.* Ez a kísérő rendelet 1. pontjában nyomatékosan jelzi az 1935:VI. t.-c. célkitűzését: az azonos nevelői szempontok szerint irányított, egységes nemzetnevelési rendszerbe illeszkedő iskolahálózat kiépítését, a köznevelés egyöntetű és szakszerű irányításának és felügyeletének biztosítását. A pedagógust természetszerűen élénken érdekli, hogy miképen valósítja meg a kitűzött célt maga a Végrehajtási Utasítás, a törvény szellemének vagy betűjének áll-e szolgálatában. Ha az előbbi érvényesül, akkor iskolarendszerünk tényleg megerősödik a célkitűzés értelmében, akkor az általános nemzetnevelési elvek hatékony valósággá válnak, az iskola nem lesz agyonbürokratizált hivatal, hanem az iskolák mindegyike külön egyéniséggel bíró nemzetnevelő szentély, s a céltudatos és egyöntetű nevelő- és oktatómunka eredményeként a tanulók valóban nemzetüket ismerő és szerető, vallásos, erkölcsös és jellemes polgárokká s nem gépalkatrészekké válnak. Ha azonban csupán a törvény betűje érvényesül, — a betű megöl, mondja Szent Pál a korinthusbeliekhez írt levelében — akkor ez csupán a bürokrácia diadala, soha nem tapasztalt mértékű diktatúrája lesz. Videant consules, ne quid res publica detrimenti capiat. Itt a res publica a sokat emlegetett nemzetnevelés szent célját jelenti. Az iskolá-

* Utasítás a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935 : VI. törvénycikk végrehajtására. Kiadja a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 3500/1936. elnöki számú rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

nak bürokrataszellemtől és politikától mentes szentélynek kell lennie és maradnia. Az iskola munkájában s életének irányításában az élőszó ereje a nagyobb jelentőségű tényező, az írás csak másodrendű, a túlzottan sok írás és akta fölösleges, sőt egyenesen káros, mert könnyen az elbürokratizálásnak, a felelősség átháritásának veszedelmét idézi föl az iskola életében s léleknélkülivé teszi az iskolai munka menetét és eredményét is. A törvény végrehajtási utasítása ezt nem akarhatja s meggyőződésünk szerint nem is akarja. Ennek azonban még az árnyékától is óvakodni kell.

Azért mindenkinek, ki ezt az új Utasítást ezentúl iskolai munkája végzésében zsinórmértékül fogja használni, végig kell gondolnia e munkálat egész menetét, fölállítania önmagára nézve is a követendők mérlegét, vizsgálnia benne a törvény célkitűzésének megvalósítására szolgáló új elemeket és részletes intézkedéseket, meglátni és tisztázni a maga részére az esetleg félreérthető rendelkezéseket vagy intenciókat, nehogy eltévedjen a helyes megoldás felé vezető úton, annál inkább, mert a Végrehajtási Utasítás óriási anyagával könnyen zavarba ejtheti az iskola munkását. Tényleg, a rendelkezéseknek, útmutatásoknak, intencióknak egész tömege tárul föl előttünk. Félő, hogy ebben a szinte áttekinthetetlen rengetegben bolyongva az érdekeltek nem fogják meglátni az iskolát egyszerűsítő és mégis tökéletesítő törvény igazi szellemének világosságát, melyet szem elől téveszteni nem volna szabad egy pillanatra sem.

Az Utasítás nagy munkálata, melynek szövege készítőjének mesteri kezére vall, valóban gyökeresen ismeri az iskola életének minden mozzanatát és vonatkozását, mindenre gondol, ami csak lehetséges, kissé talán gyámkodva is ott, ahol önállóság és egyéniség is érvényesülhetne. Sok olyan új mozzanat van benne, melyet örömmel üdvözölhet az iskolát szerető s a haladásra áhítozó pedagógus, s melyet már régen szükségesnek tartottunk és vártunk.

Örvendetes újítást iktat be a magyar tanügybe és iskolarendszerbe az a rendelkezés, mely a különféle gyakorlóiskolák tanításában mutatkozó módszerbeli előnyök részére teremti meg az értékesítési lehetőséget a hasonló típusú többi iskolában. Ez valódi pedagógusgondolattól vezérelt intézkedés.

Új és az egységes nemzeti köznevelés szellemének biztosítását célzó intézkedést látunk abban az elvi jelentőségű rendelkezésben is, — bár roppant munkaszaporulatot jelent az újonnan szervezett tankerületi kir. főigazgatóságokra nézve — hogy az egyházi hatóságoktól fönntartott s rendelkezésük alá tartozó iskolák kötelesek ezentúl a tanári értekezletek jegyzőkönyveit a kir. főigazgatónak is bemutatni. Ezt szószerint nem biztosítja ugyan az 1935:VI. t.-c. 2. bekezdése, de a szöveg értelme így is magyarázható. Jó jel az egységes magyar iskolai szellem kialakulására nézve, hogy az egyházi hatóságok megértő pedagóguslélekkel megnyugodtak a törvény e pontjának ilyen magyaráza-

tában, minőt az említett értelemben a Végrehajtási Utasítás 24. §-ának 4. pontja tartalmaz s mely a kir. főigazgatónak közvetlenül az egyházi hatóságnál való eljárására vagy a felekezeti iskola igazgatójához intézendő útmutatásra vagy irányításra vonatkozik. Hasonlóan nevezetes és üdvös, a törvény intenciójának megfelelő, nemzetnevelői pedagógiai egységre vezető elvi újítás az egyházi hatóságok alatt álló iskolák tankönyveinek engedélyezés előtti bemutatása a vallás- és közoktatásügyi miniszternél.

Nem jelentéktelen és szintén az iskolák eszményi pedagógiai egységességének szolgál javára egyrészt az az új intézkedés, hogy a tankerületi kir. főigazgatónak hatásköre az iskolák tanulmányi és igazgatási ügyeinek felügyeletében és ellenőrzésében most már a tankerületében levő iskolák jellegére és fokozatára való tekintet nélkül terjed ki az iskolák külső és belső rendjének, nevelői és tanulmányi eredményeinek megállapítására, tehát az egyházi hatóságok által fönntartott intézetekben is, valamint az, hogy az iskolalátogatás után tartott értekezleten kivétel nélkül mindig, tehát az egyházi hatóságok által fönntartott iskolákban is az iskolalátogató elnököl és vezeti a tárgyalásokat, ami bár *lehetséges* volt a multban is, sehol sem volt szokásban.

Az iskolai munka és élet egyszerűsítésére vezet, a lényegnek, vagyis az iskola tulajdonképeni feladatának, a nevelés és oktatás fontosságának s az iskolába nem való bürokratikus szellem háttérbe szorításának tesz majd szolgálatot, ha igazán valósággá válik, az Utasításnak az az intézkedése is, mely az 5. § 1. pontjában az oktatásügyi igazgatás egész területén következetesen keresztülviendő egyfokú fellebbvitel elvét állapítja meg. Ennek a régóta fönnállott racionalizálási jámbor óhajtásnak — mely most egyelőre legalább papiroson szabályként kimondatott — megvalósítására elsősorban a legfelsőbb fórum önmegtagadó, hatalmi szempontokról önzetlenül lemondó, észszerű gesztusára van szükség. Félő, hogy ennek az egyszerűsítő, áldásos elvnek sikeres érvényesítése sok akadályba fog ütközni. Nem annyira a felek fognak minden körülmények között a legfelsőbb, harmadfokú hatósághoz fordulni, lehetőleg magához a vallás- és közoktatásügyi minisztériumhoz, hanem a felelősségvállalásnak s bizonyos önállóságnak és bátorságnak hiányában majd az első- s főleg a másodfokú hatóságok, melyek döntésre volnának hivatva. Ez a hivatali élet, a bürokrácia lélektanából következik.

Mindezek az elvi magaslatokon álló rendelkezések minden pedagógus gondolkodóban és megfigyelőben őszinte örömet és elismerést keltenek, különösen a tanügynek olyan volt munkásaiban, kik túl vannak már minden személyes érdekeltségen s tisztán elvi pedagógiai magaslatról, esetleg egy befejezett életpálya alkonysugarainak világítása mellett, élettapasztalataiknak kényelmes páholyából nézik a haladás tényeit és a változásokat, s kik éppen azért függetlenségük érzetében önzetlenül és a hízelgés gyanúja nélkül mondhatják el, ha sok jót és okosat találnak egy ilyen nagy koncepcióban, minőnek a szóbanforgó törvény és

annak végrehajtási utasítása mutatkozik. De amily kötelességnek érzi az ilyen gondolkodó, már teljesen független pedagógus, hogy kifejezze a haladás okos lépésein érzett örömét, éppannyira erkölcsi kötelessége aggodalmait is kifejezni, ha ilyenek fölmerülnek lelkében s nem rejteni véka alá véleményét, melynek megalkotásában ugyanolyan ügyszeretet s ugyanolyan jó intenció vezérli őt, mint a törvény végrehajtási utasításainak megalkotóját.

Az utasításoknak két jelentős mozzanatára nézve merülhetnek föl aggodalmai az iskola ügyét szívén viselő s a dolgokat távolról szemlélő pedagógusnak. Úgy érzi, hogy föltétlenül jóintenciójú, de legsebezhetőbb új pontja az Utasításnak az ominózus 23. §, mely az óravázlatok kötelező készítéséről szól s mely szerint „az iskolalátogató különös gonddal tartozik ellenőrizni, hogy — *kivétel nélkül* — minden tanár nevelői és oktatói munkájának pontos, helyes és öntudatos elvégzése érdekében rendszeresen előkészül-e óráira és készít-e óravázlatot". Ha ez teljesen szó szerint veendő követelménynek lesz tekintendő, valósággal a lényeget veszélyeztető írástömeg fog az iskola munkására zúdulni. Hogy ezt a veszedelmet már maga az Utasítást kiadó legfőbb tanügyi fórum is megérezte, azt igazolni látszik az, hogy a vallás- és közoktatásügyi minisztérium kiadásában s állandó gondozása és ellenőrzése mellett szerkesztett és megjelenő, féligmeddig hivatalos pedagógiai folyóirat, a Néptanítók Lapja is szóvá teszi az e körül a kérdés körül fölmerülő aggodalmakat és kontroverziákat magának a folyóirat főszerkesztőjének erről a tárgyról szóló, úgy gondoljuk, magasabb megbízásból vagy legalább is hozzájárulással készült cikksorozatában. Nehéz megállapítani, hogy mi a mérték, melyet a vázlatkészítésben követni kell. A Néptanítók Lapjának cikke erős kritikai éllel próbál e kérdésre megoldást találni. Hol a határ a vázlat tartalmának és terjedelmének minimuma és maximuma tekintetében? Nem lesz-e lassankint a lélektelen sablon uralkodóvá, ha hetenkint 18—20, az osztatlan népiskolákban 40—50 óravázlatot kell készíteni és főleg leírni? Fog-e föltétlenül használni a vázlatkészítés, helyesebben a vázlatleírási kötelezettség az esetleg hanyag, de szemfényvesztő tanárnál? Viszont annyira elmaradhatatlan szükséglet-e a sok írásbeli munkának „kivétel nélküli" kötelességgé tétele a lelkes, óráira eddig is és enélkül is lelkiismeretesen, odaadóan előkészülő tanárnál? Általában szükséges-e idősebb, régi rutinos, tapasztalt, jeles tanítónál és tanárnál? A vázlatnak az iskolalátogató részéről a tényleges tanítással való szembeállítása s esetleges kicsinyes ellenőrzése esetén hol marad a tanár *egyéniségétől* függő ihlete a tanítás percének és órájának, holott enélkül nincs jó tanítás és enélkül hiábavaló minden vázlatkészítés? Arra nem is akarunk gondolni, hogy a vázlat és a tanítás egybevetése menynyi alkalmat adhat az iskolalátogatónak a kicsinyeskedésre és okvetetlenkedésre, még ha nem rosszindulatból is, hanem csupán túlzott ügybuzgóságból vagy önuralom hiányából, hiúságból vagy

más emberi gyöngeségből kifolyóan. Hiszen gyarló emberek vagyunk mindannyian, hányszor vezetik az egyes embert szinte öntudatlanul szimpátiák vagy antipátiák! Főszempont, mely e tárgyban figyelembe jő, az, hogy a kivételnélküli, óránkinti vázlatkészítés kötelezettsége mindenesetre nagy írásbeli terhet jelent, főleg az első évben, még ha az elkészült óravázlat — igaz, hogy a tanítás megmerevedésének veszedelme mellett — éveken át felhasználható is minden újabb lemásolási kötelezettség nélkül!

Más aggodalom, mely a Végrehajtási Utasításnak olvasása közben az extra muros, tárgyilagosan szemlélő pedagógus előtt fölmerül, az, hogy gyakorlatilag nem lesz megvalósítható az Utasítás 24. §-a 4. pontjának az az óhajtása, hogy az iskolalátogató évenkint legalább egyszer látogassa meg a felügyeletére bízott iskolákat. Bizonyos iskolatípusoknál, pl. a nagyszámú, kb. 430—435 polgári iskolánál ez sohasem volt kivihető pénzügyi és személyi okokból. Akkora pénzügyi terhet, melyet e pium desiderium megvalósulása igényelne, nemcsak a közeljövőben, de belátható időn belül sem fog megbírni a közoktatásügyi tárca költségvetése s így a gyakorlat messze el fog maradni az elmélettől, személyi okokból is, mert az iskolalátogatókra — kik az Utasítás rendelkezése szerint rendes tanári (heti 18—20 órányi) vagy igazgatói elfoglaltságuk kötelezettsége mellett csupán annyi munkakönnyítést kaphatnak, hogy felment*hetők* a tanári testületi értekezleti jegyzői, a szertárosi vagy könyvtárosi teendők ellátása alól — az iskolalátogatást megelőzően igen terhes előkészületi munkát is kiró az Utasítás 26. § 1. pontja, melynek megfelelni napokra, sőt esetleg hetekre terjedő külön munkát és fáradságot jelent.

S mit szóljon a pedagógus az Utasításoknak ahhoz a legterjedelmesebb részéhez, melyet az iskolalátogatók számára adott útmutatások alkotnak 22 igen terjedelmes paragrafusban, több mint 40 nyomtatott lapon? A törvény és az utasítás főcélja mindenesetre az iskolai munkának, a tanításnak és nevelésnek irányítása, de semmiesetre sem elbürokratizálása. Az iskolalátogatónak magának szóló több mint két nyomtatott ívnyi munkálat azonban, mely inkább taxatíve, pontokban fogalmazott pedagógiai értekezés, tanulmány, vademecum, mint valóban végrehajtható utasítás, végeredményben az elbürokratizálás veszélyével fenyegeti az iskolalátogatás fontos középponti ügyét. Erdeje, rengetege, labirintusa ez a rendelkezéseknek, intencióknak. Ember legyen a talpán az az iskolalátogató, vagyis inkább emberfeletti lény, ki ezt a sok aprólékos útmutatást és kívánságot követni és teljesíteni tudja, s a vele szemben fölállított követelményeket száz százalékig ki tudja elégíteni. Itt tűnhetik ki leginkább, hogy más az elmélet és más a gyakorlat, más az: ezer aprólékos utasítást szabályzatba foglalni, papiroson megállapítani és más azokat maradék nélkül, de akár csak félig is megvalósítani. Félő, hogy — bár ez útmutatások egyenkint mind helyesek és szakszerűek — összességükben túlzásnak fognak bizonyulni, vagyis e

tekintetben a Végrehajtási Utasítás sokat markol és keveset fog, s ennélfogva az ügy majd veszít abból a komolyságából, amelynek jegyében az egész felügyeleti reform megszületett. Az iskolalátogatóval szemben fölállított követelmények túlzó részletezésükkel szinte emlékeztetnek a tanítóképzők néhai normáltanmenetének a világháború előtti években készült elrettentő terjedelmű opusára, melyet éppen túlzott részletezése és diktatórikus intenciói miatt nem valósított meg az élet, melynek alkalmazásában az elmélet és a gyakorlat éles ellentétbe került egymással s a legjobb intencióból született kezdemény dicstelenül kimúlt.

Azt állíthatnók, hogy majdnem elegendő volna az, amit a 27. § mond, mikor az iskolalátogatónak a látogatás alatti magatartását szabályozza. Ezt legföljebb egy-két szemponttal kellene kiegészíteni, *rövidre fogva* a külső és belső iskolai rend megvizsgálására, az ellenőrző és irányító munka mikéntjére vonatkozó tényleg ijesztően részletes útmutatásokat. Az azonban, ami a Végrehajtási Utasítás 28—40. §-aiban el van rendelve, olyan rengeteg erdő, melynek sűrűjén csillag se ragyog át, s melyben félő, hogy menthetetlenül elvész a lényeg: az, hogy az iskola és a tanár egyénisége, mint a nevelés és oktatás eredményességének valódi forrása, értéket jelentsen és érvényesüljön.

Honnan is vegyen az iskolalátogató annyi időt azon a néhány félnapon, amelyet esetleg egy négyosztályú polgári iskolánál vagy kereskedelmi iskolánál, vagy az ötosztályú tanítóképzőnél tölt, mint amennyit a neki szóló utasítások sok száz, majdnem ezer pontja megkíván? Mi lesz tehát? Papirosforma maradjon vagy felületessé váljék az egész? És csupán csak rubrikázásra, simli- vagy blankettakitöltésre, papírfogyasztásra adjon alkalmat az iskolalátogatás komolyabb hivatást érdemlő aktusa?

Sok minden kimaradhatott volna az iskolalátogatónak szóló utasítás pontjai közül. Pl. szinte kicsinyeskedés színében tűnik fel az olyan rendelkezés, mely szerint az iskolalátogatónak „meg kell figyelnie", hogy a természetben élvezett igazgatói lakást rendben tartja-e haszonélvezője. Ez voltaképen oknélküli bizalmatlanság a bizalmi állást betöltő igazgatóval szemben s valóban fölöslegesen szaporítja az iskolalátogató teendőit és kelleténél jobban bővíti hatalmi körét. Vagy pl. milyen elkésett, post festa érkező intézkedés a külső rend megvizsgálására vonatkozó utasítások egy része: a fűtési és világítási berendezés vagy az iskolapadok alkalmassága megvizsgálásának kötelezettsége. Ezeket az iskola építésekor vagy nem állami épületeknél az iskola megnyitásakor, a megnyitási engedély megadása előtt kell megvizsgálni és kifogástalanoknak megállapítani.

Gondoljuk meg, hogy ha pl. az iskolalátogató csak a tanári és ifjúsági könyvtárra vonatkozó rendelkezéseket, melyek pedig az Utasításoknak csak parányi töredékét alkotják, a szöveg értelmében akarná komolyan és száz százalékig végrehajtani, mit jelentene ez. Elegendő feladat volna az látogatása egész idejére. Különben is kísérelje meg teljesen szó szerint és komolyan venni

az idevonatkozó utasítások bizonyos részét az iskolák pénztelenségének és szegénységének mai állapotában. Nem volt-e kár éppen most, mikor alig van vagy minimálisan van költség az iskolai könyvtárak gyarapítására, ezt a részletet a végrehajthatatlanság rikító világosságába helyezni?

Az iskola szellemét magasabb nemzetnevelői egység szempontjából irányító iskolalátogatónak kell avval foglalkoznia, hogy a tanulók az előírt tan- és segédkönyvekkel és a mellőzhetetlenül szükséges tanszerekkel rendelkeznek-e? Hát a tanár és az iskola igazgatójának ellenőrző eljárása e tekintetben megbízhatatlan?

Az iskolalátogatónak a magánvizsgálati iratok megvizsgálása körüli kötelessége ne ejtse gondolkodóba a szemlélőt? Hát a vizsgálatokra kiküldött bizalmi férfiú, a vizsgálati elnök és a főigazgatóság ellenőrzése — mert az iratok oda beküldetnek — nem elég erre?

Mennyi dolgot ad az Utasítások 30. §-ában tárgyalt, a nevelő és oktató munka ellenőrzésére és irányítására vonatkozó rendelkezések hiánytalan végrehajtása! Hát még ha az ezeket még jobban részletező 31—35. §-oknak több száz szempontját is mind érvényesíteni akarja! Hogy pl. milyen bonyolult — bár el kell ismerni, hogy fontos — feladatokat ró az iskolalátogatóra az Utasítások 31. §-ának 4. és 5. pontja, mely a vallás-erkölcsi és a hazafias nevelés részletes ellenőrzéséről szól, annak csak Isten a megmondhatója. Hát még mi mindent halmoz föl az oktató munka megfigyelésének szempontjai gyanánt az Utasítás!

A rendelkező pontoknak szinte beláthatatlan sokaságát, bonyolult nagy labirintusát még ismétlések, ugyanazon gondolatnak más szavakkal való újra elmondása is növelik. Valóságos értekezéssé dagad és óriási tömkeleggé válik, minek következtében előfordul az a non putarem, hogy maga az, aki az Utasításokat fogalmazta, szintén eltévedt sok mondanivalójában, ami pl. a 32. § 5. pontjának meg nem érthetőségére vezet. Az Utasítások anyagának föltétlenül a pedagógiai eroszból született, diktatórikus tendenciájú túltengése itt is igazolja a régi mondást, hogy néha a kevesebb több, mint a sok!

Hát még mit mondjunk, ha arra a jegyzőkönyvre vagy jelentésre gondolunk, mely az ilyen iskolalátogatás után megszületik, amennyiben az csakugyan mindenre kiterjed, amit a Végrehajtási Utasítás előír, s még hozzá az Utasítás 42. §-ának 8. pontja értelmében „a látogatási jegyzőkönyv elkészítésére sokszorosított vagy nyomtatott forma nem használható!“ Még ha rövidre fogja is a jelentést az iskolalátogató, a rengeteg figyelembe veendő szemponthoz képest nagy opus, egész kötet lesz belőle.

Ez aggodalmakkal szemben — melyeket őszinte ügyszeretettel, sine ira et studio mondottunk el — mi segíthetne hozzá a törvény tökéletes végrehajtásához s az Utasítások helyes appreciálásához, hasznosságuk teljes biztosításához, ami a ma-

gyar pedagógiai élet minden részesének, munkásának és szemlélőjének hő óhajtása? Semmiesetre sem az Utasítások visszavonása, hatályon kívül helyezése, megváltoztatása vagy megnyirbálása. Efféle gondolat vagy terv annak a nagy odaadásnak, pedagógiai gondosságnak értékelése és méltánylása mellett, mellyel a törvény és az utasítás készült, föl sem merülhet senkinek lelkében, csupán törekvés és óhajtás arra, hogy ez utasítások szellemének és nem betűjének érvényesülése, uralma biztosíttassék és nyomatékos rendelettel fölhívassék minden tényező, mely ez Utasítások gazdag anyagával dolgozik, hogy munkája közben legnagyobb ügyszeretete s lelkesedése mellett se ragadtassa magát soha túlzásokra, hanem mindenkor a legmesszebbmenő pedagógiai judícium és okosság által vezéreltesse magát. Így megvolna a remény, hogy az új törvény valóban a magyar iskola és művelődés hasznára és kormányzatunk kultúrpolitikájának dicsőségére fog válni. *Gyulai Ágost.*

A nemzetközi nevelés- és oktatásügyi hírszolgálat köréből.

1. A művelődés, elsősorban a nevelés- és oktatásügy iránt országról-országra átterjedő érdeklődés ma teljes virágzásban bontakozik ki és mint „Nemzetközi oktatásügy" *(Enseignement international, Internationales Unterrichtswesen)* külön művelődési területté, mozgalommá szélesült. Ez az átfogó szempont azonban nem mai keletű, nyomai a mult század elejére nyúlnak vissza: M. A. Jullien 1817-ben Párizsban egy 56 lapra terjedő tanulmányt adott ki: *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée etc. etc.* Az idevágó régibb megnyilatkozások közül példaként megemlítjük a newyorki *The International Review* egyik 1874-i számában megjelent *Upper school* című tanulmányt (177—197. l.), amelynek szerzője, Rev. James McCosh a német, angol, ír és skót középiskolák ismertetése után levonja az amerikai iskolákra vonatkozó tanulságokat. Az ilyen nagyobb, egyes tanügyi egységeket összehasonlítóan egybefoglaló értekezések mellett lassan-lassan kifejlődött és uralomra jutott a kisebb, rövidebb nemzetközi tanügyi híreknek válfaja, amelyet a modern emberek lelki készségüknél fogva mohón felkaptak: a ma emberének hírszomja már ide is átcsapott. Ma már szinte minden pedagógiai folyóiratnak van külföldi irodalmi rovata, továbbá külföldi szemléje, amely az olvasót kényelmesen tájékoztatja és kellemesen szórakoztatja. Még a komoly szakember is hellyel-közzel szívesen leereszkedik a sűrű felhők övezte pedagógiai Olymposról a tarkabarka virágokkal behintett rétre, hogy egyet-mást leszakítson. Kérdés azonban, vajjon ez a felburjánzó műfaj a velejáró elaprózással nem okoz-e bizonyos felszínességet, nem veszélyezteti-e túltengésével a komoly pedagógiai tanulmányokat.

Az ilyen néhánysoros, egymagában álló újdonságoknak van-e pedagógiai értékük; tanulhatunk-e valamit abból, ha pl. megtudjuk, hogy X államban a tanítók is beiratkozhatnak az egyetemre; okulhatunk-e azon, ha Y országban a képzők ötévfolyamúak lettek vagy Z város iskoláiban bevezették az autózást? Ilyen adatoknak szerintünk csak két esetben lehet komolyabb értékük és jelentőségük, csak két esetben járhatnak okulással: *a)* ha kapcsolatosak a szóbanforgó tényező fejlődésével, *b)* ha a mi országunkkal való összehasonlítás kapcsán mutatjuk be őket. Különben könnyen tisztán utánzásból eredő, elhibázott, mert elhamarkodott reformokra csábíthatnak (lám X-ben a tanítókat egyetemre bocsátják, tehát nálunk is...). Szóval: egyes kiragadott tényekkel, különálló adatokkal szemben a probléma lényegének, történeti fejlődésének ismerete elengedhetetlen. Viszont elképzelhetjük, hogy a két iránynak párhuzamosan folyó, egymást kiegészítő megvalósítása a „nevelő-oktatás" mintájára kielégítő eredményhez vezet. Ennek követésre méltó példáját mutatja a genfi *Bureau,* amely negyedévenként megjelenő Értesítőjében *(Bulletin)* országonként rövid híreket ad, majd külön monografiákban már eddig is a következő tételeket dolgozta fel a közoktatásügyi minisztériumok közreműködésével: A közoktatásügy szervezete 53 államban. Egyiptom és Észtország közoktatásügye. A gyermekirodalom. Nők szerepe a közoktatásban. Megtakarítások a közoktatásügyi költségvetésekben. Iskolakötelezettség. Felvétel a középiskolákba. Önkormányzat. Közoktatási tanácsok. Csoporttanítás. Munkatanítás. Iskolai építkezések. Néptanítók és középiskolai tanárok képzése. Falusi és szakoktatásügy szervezése stb. Nagyobb összefoglalások az Évkönyvekben *(Annuaire international).*

A tanügyi hírek iránt megnyilatkozó élénk érdeklődés kielégítésére ma már a következő megbízható források állnak rendelkezésre: 1. A genfi *Bureau*-nak fentemlített évnegyedes *Bulletin*jei, amelyek országonként sorolják fel hivatalos adatok alapján a legújabb idevágó eseményeket. 2. A párizsi *Bureau international de l'Enseignement technique* ugyancsak negyedévi Értesítőkben számol be országonként a műszaki oktatásügyről. 3. A párizsi *Fédération internationale des Associations d'instituteurs* évenként négyszer francia, angol és (kivonatosan) német nyelven megjelenő vaskos füzetei. 4. Az *Internationale Zeitschrift für Erziehung* minden füzet végén „In Kürze" címmel közöl az országnevek betűrendjében rövid tanügyi hireket. 5. *The English Literary and Educational Review for continental Readers* (London, főleg Angolországra vonatkozó adatokkal).

Ezek az adatok bizonyítják, hogy a keresletet bőségesen kielégíti a kínálat. Ám ennek ellenére egy újabb hasonló vállalat jelentkezett a nemzetközi pedagógiai látóhatáron: egy (nyomtatott) pedagógiai kőnyomatosféle. Címe *Informations Pédagogiques Internationales* (a kezdőbetűk szokásos rövidítésével a gyermeknyelvi hangzású *I. P. I.):* London—Paris—Praha. Fran-

cia-, angol- és németnyelvű kiadásokban jelenik meg havonként, kisebb nyolcadrétű füzetekben, évi 500—550 lapnyi terjedelemben. Szerkesztője *Ernst Papanek* (Paris XIIIe, 7, Square Grangé). Előfizetési ára évi 5 dollár stb., a nagyobb cikkek utánnyomásáért külön díj fizetendő. Az első (októberi) szám most jelent meg 35 lap terjedelemben; a 18—19. lapon a szerkesztő fejti ki programmját, amely időszerű áttekintést igér a nevelés- és oktatásügy valamennyi területén folyó tevékenységről, legújabb kezdeményezésekről stb., majd a fent felsorolt tényekkel ellentétben megállapítja, hogy: „Még nem rendelkezünk olyan központtal, amely a pedagógiai területen beálló valamennyi változást, újítást összegyüjtené, a szakembereknek továbbadná és az általános érdekű eseményekről a szélesebb nyilvánosságot értesítené". A füzet a következő, aránylag nagyobb, önálló közleményeket tartalmazza: A szabadidőbeli foglalkozást irányító és sportügyi államtitkárság Franciaországban. A 300 éves Harvard-egyetem. I. B. Charcot. A Fidzsi-szigetek oktatásügye. Gyermekvédelem és Népszövetség. Az 5. nemzetközi Montessori-kongresszus. A rövidebb hírek tárgyi szempontok szerint vannak csoportosítva, de nélkülöztük a nemzetközi vonatkozások és a nemzeti kisebbségek csoportját. Készséggel elismerjük a szerkesztő jóhiszeműségét és buzgalmát, de tekintettel a már meglevő és hivatalos rokon intézményekre s az új vállalat költséges voltára, ennek nem igen jósolhatunk hosszú életet.

2. Ezzel a pedagógiai (?) hírszolgálattal kapcsolatban — úgy érezzük — szóvá kell tenni a nevelés- és oktatásügy terminológiájában* mind sűrűbben jelentkező zavarokat, megtévesztéseket, amelyek a visszaéléseknek is útját egyengetik. Ennek középpontjában két elnevezés áll, amelyek számára mindenki részéről a legfőbb tiszteletet, a legnagyobb megbecsülést kell elvárni, követelni, ezek: a *pedagógia* és a *pedagógus*, amelyekkel boldog-boldogtalan széltében visszaél, főleg manapság, amikor világszerte „a pedagógia derengésének, feltámadásának korát" éljük és az emberiséget szorongató ezernyi baj közepett ebben látjuk az egyedül üdvözítő egyetemes gyógyszert. A szó eredeti jelentésétől, származásától eltekintve, ma pedagógián neveléstudományt, -tant, -művészetet értünk *(Erziehungswissenschaft, -lehre, -kunst)*.

A pedagógusnak kialakult, ma vallott fogalmával velejár a gyakorlat, mégpedig a sikeres gyakorlati készség. Így pl. nehezen nevelhető, erkölcsileg vagy értelmileg fogyatékos gyermekek szorultak kitűnő pedagógusokra. Külön kell tehát választani az elméletet a gyakorlattól: az okleveles tanító, tanár még nem pedagógus, csak akkor válik azzá, ha a nevelés tudományában és gyakorlatában is jártasságra tesz szert. A nevelőben feltételezzük a pedagógusjelleget. A neveléstudománynak profesz-

* Egy nemzetközi pedagógiai, helyesebben nevelés- és oktatásügyi terminológia összeállítása érdekében adatokkal bővített javaslatot terjesztettem a genfi Bureau elé.

szora sem szükségképen pedagógus (v. ö. Arany János: A tudós macskája). Viszont elképzelhetjük és az élet be is igazolja, hogy valaki rátermettségénél fogva tudományos előkészítés híján is lehet mintegy Isten kegyelméből való pedagógus, a nevelésnek művésze (v. ö. *Poeta [paedagogus] non fit, sed nascitur*).

A „pedagógia, pedagógiai" műszavaknak széltében való használatát legjobban a pedagógiai lexikonok szemléltetik: pl. Roloffban a „Pädagogische Presse" (III, 1061—1081) és a Magyar Pedagógiai Lexikonban a „Pedagógiai" címszó. Érdekesen ütközik ez ki országok, illetőleg nyelvek szerint a folyóiratok címeiben is. Első helyen a németek állnak: „Pädagogisches Zentralblatt, Pädagogische Post, Pädagogische Warte, Blätter für Anstalts-Pädagogik, Zeitschrift für wissenschaftliche (!) Pädagogik, für psychoanalytische Pädagogik, für Handelsschulpädagogik, ellenben Die Neue Erziehung és Die Erziehung, amely purován címe ellenére szigorúan tudományos — természetesen eltekintve a minden füzetre kötelező hivatalos „Die pädagogische Lage in Deutschland" című rovattól; „Reichserziehungsministerium" stb. Érdekes dilemmával szolgál a régi Internationale Zeitschrift für Erziehungs*wissenschaft*, amely ez utóbbi szó mellőzésével támadt fel, mintha ezzel jelezni óhajtaná inkább gyakorlati jellegét *(Lebensnähe!)*. A franciák és angolok előnyben részesítik az *Education* elnevezést a pedagógia s egyúttal a nevelés- és közoktatásügy számára. Pl. francia: L'Éducateur, L'Éducation, Revue Familiale d'Éducation stb.; angol-amerikai: Education (London), Education (Boston), International Education Review stb. Nálunk teljesen rátermett címek: Magyar Paedagogia, Magyar Gyógypedagógia, Pedagógiai Szeminárium a Pedagogical Seminary (Worcester) mintájára, Magyar Iparosnevelés, Nemzetnevelés, Testnevelés, Kisdednevelés. Egy kis nyelvészkedéssel rámutathatnánk még a következő fontosabb szakkifejezésekre: a franciáknál és angoloknál általánosan használt *education* háromféle jelentést foglal magában: nevelés, nevelés- és oktatásügy, pedagógia*; *to educate* nevelni, *child education* gyermeknevelés, *Office of Education* (amerikai közoktásügyi hivatal), *science and art of education;* az olasz *Ministero dell' Educazione nazionale;* a francia *enseignement* tanítást jelent (pl. enseignement primaire etc., enseignement laïque), a francia és angol *instruction* oktatást, oktatásügyet (pl. Ministère de l'instruction publique), az *élever* annyi mint felnevelni, ebből ered *élève, mal élevé* stb.

Kemény Ferenc.

---

*A *pedagógia* szó többféle jelentésére nézve v. ö. *Imre Sándor: Neveléstan.* 44—45. l., jegyzet.

IRODALOM.

Kornis Gyula: A Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem alapítása háromszázéves évfordulójának jubileumi emlékkönyve. Budapest, 1936. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. 445 lap.

Mindnyájunk emlékezetében élnek még azok a szép napok, melyek a magyar nemzet és a magyar kultúra történetében is feledhetetlenek fognak maradni, hogy hogyan ünnepelte 1935 őszén nemcsak a magyarság, hanem az egész világ a budapesti Pázmány Péter-Tudományegyetem alapításának 300 éves évfordulóját. Mesterien vezette az egyetem jubiláris évének Rector Magnificusa, Kornis Gyula, a nagyarányú ünnepségnek szellemi részét és valóban bonyodalmas társadalmi rendezését is. Az ő nagyszerű vezetése mellett sorsdöntő napokban, mindinkább sűrűsödő külpolitikai fellegek közepette hozzájárultak ez ünnepségek ahhoz, hogy magas műveltség verőfényében ismerje meg a nagyvilág a Trianonban elüldözött, elnyomott, szenvedő magyarságnak minden balsorsa ellenére is nagy jelentőségét az emberi művelődés történetében s hogy hazánknak éppen most — mikor leginkább szüksége van rá — súlya, tekintélye öregbedjék a kultúrnemzetek előtt.

Az ünnepségek lefolyása, a világ minden tájáról a magyar nemzet felé sugárzó elismerés eredményei megérdemelték, hogy a 300 éves évforduló jubileumi emlékkönyvében is megörökítést nyerjenek. Ez az emlékkönyv van most előttünk Kornis Gyulának, a lelépett Rektornak gondos szerkesztésében, testes, hatalmas kötetben. Kornis Gyula kitűnő beszámolója tehát nemcsak arra alkalmas, hogy nemzeti öntudatunkat, a nemzetek sorában való hivatásunknak érzetét s a jövőbe vetett hitünk erejét gyarapítsa, hanem arra is, hogy — különösen a készülőfélben levő idegennyelvű fordítások útján — az országos ünnepségeknek lassankint mégis csak elillant lelkesedése és az emlékek természetszerű elhalványodása után is bizonyítékul, kútforrásul szolgáljon mindazoknak a külföldi tudósoknak, kik nemzetük képviseletében vendégeink voltak a jubileumon, az elkövetkező szürkébb napokban, ha majd sorsdöntő órákban lelkiismeretük és meggyőződésük szerint állást kell foglalniok a magyarság érdekében, nemzeti kultúránk értékei mellett. Mert ha visszaemlékezve arra, amit saját szemükkel láttak közöttünk, majd dolgozószobájuk csendjében forgatni fogják e jubileumi emlékkönyv lapjait s megjelenik előttük művelődésünk történeti képe a török hódoltság szomorú éveitől a trianoni bilincsek időszakáig, s ha majd nyugodtan foglalkozhatnak a magyarság nagyszerű szellemi harcainak e kötetből eléjük tárulló fényes eredményeivel, lehetetlen lesz megtagadniok tőlünk *állandóságát* elismerésüknek, rokonszenvüknek, melyet az ünnepségek rövid napjaiban oly lelkesen tanúsítottak.

A jubileumi emlékkönyv gazdag tartalma négy fejezetre oszlik. Az első fejezet a jubileumi ünnepségek előkészítésének részleteit tartalmazza, mindazon intézkedések és intézmények leírását, illetőleg programmját, melyek mint új alkotások reális emlékei lesznek a jubileumnak. Itt szerepelnek egyebek között az egyetem barátainak szövetsége, a jubileum alkalmából alapított tüdőbeteg-pavillon ügyei, a Pázmány-emlékérem és -emlékbélyeg, az egyetemi jubiláris kiállítás, a prímási emléktábla, a diákház terve stb. A második fejezet műve-

lődéstörténeti jelentőségű anyagot tartalmaz s kútforrásul fog szolgálni az egyetem történetében. A jubileumi törvény megalkotásának teljes és részletes történetét kapjuk az emlékkönyvnek e szakaszában. A harmadik fejezet a jubileumi ünnepségek teljes leírását adja, mintegy 200 nyomtatott lapon. Ennek a fejezetnek középpontját alkotja az 1935 szeptember 16-i évnyitó díszközgyűlésnek története s ebben a keretben az egész kötet legértékesebb irodalmi és tudományos részlete, Kornis Gyula rectori székfoglalóul szolgáló remek tanulmánya Pázmány Péter személyiségéről, melyről folyóiratunk hasábjain már annakidején részletes ismertetést közöltünk (XLV. évf., 33. l.). Az emlékkönyvnek negyedik fejezete pompás összefoglalás Kornis Gyula tollából, mely a jubileumi ünnepségek jelentőségével foglalkozik világviszonylatban, s bizonyságát szolgáltatja annak, hogy az ünnepségek alkalmával tapasztaltak máris megtették felvilágosító hatásukat külföldi vendégeinkre, mert legtöbbjének hazaérkezése után küldött köszönőirata erről az eredményről tanúskodik. Különösen értékes ebben a fejezetben a befejező polemikus rész, melyben a szerző teljes történeti apparátussal védi meg egyetemünk eredetét és jellegét a cseh sajtó történeti hamisításaival szemben, mikkel a prágai és egyéb újságok egyetemünk alapításának ünnepi évfordulójakor előállottak. Sorra megcáfolja a cseh sajtó hazug állításait, melyek szerint Pázmány Péter Nagyszombatban nem magyar egyetemet alapított, tanárai és tanulói az első időkben mind szlovákok és csehek voltak, hogy a nagyszombati egyetem a szláv kulturális együttműködést ápolta, hogy a kulturális kapcsolatok abban az időben erősebbek voltak a tótok és a csehek, mint a tótok és a magyarok között stb. Kornis Gyula fejtegetései a történeti tudás fényes és erős páncéljában vívott párviadalnak teljes diadalát jelentik.

Végül függelékben közli az emlékkönyv szerkesztője a külföldi üdvözlőiratokat, melyek a jubileum alkalmából az egyetemhez érkeztek. Kedves és gyakran megható, nagybecsű iratok ezek az egyes külföldi egyetemek és tudományos intézetek részéről. Mind a jubileumot megelőzőleg érkeztek s javarészt a magyar tudományos életnek magas értékeléséről, nem ritkán régi baráti és tudományos kapcsolatok felújításáról szólnak. Könyvünk leírása szerint nemcsak a stílus, hanem a kalligráfia és iparművészet remekeiül is elfogadhatók.

A jubileumi emlékkönyvet 90 illusztráció (fotográfia és facsimile) ékesíti, melyek nemcsak díszül, hanem tanulságul is szolgálnak. Különösen érdekesek a művészileg kiállított üdvözlőiratok nagyszámú facsimiléi.

Az emlékkönyv művelődés- és neveléstörténetünknek minden időkben értékes kútforrásául fog szolgálni. *Gyulai Ágost.*

A családi nevelés útjain. A középiskolai tanuló és a szülői ház. Szerkesztette: **Dr. Kisparti János.** Budapest, 1935. Kiadta a budapesti kegyestanítórendi gimnázium. 222 lap.

Az iskola már a legrégibb időkben is arra törekedett, hogy a nevelés és tanítás munkájához a család, a szülők közreműködését megnyerje. A mi első Ratiónk rendtartása két külön fejezetben (III. rész, III. szakasz) fog-

lalkozik azzal a kérdéssel, hogyan világosítsa fel az iskola a szülőket a nevelés feladatairól, s miként nyugtassák meg őket az igazgatók és tanárok, hogy gondjaikon és aggodalmaikon segítsenek és könnyítsenek. Ha ebben a maihoz viszonyítva patriarkálisnak nevezhető korban is szükségét látták a szülői ház és iskola összefogásának, mennyivel inkább kívánatos, hogy a mai százszorosan differenciáltabb társadalomban a nevelés két legfőbb tényezője, az iskola és a család egymásra találjon s törekvéseiben egymást támogassa. A mai élet forgatagában a család és iskola érintkezése nem oly spontán és egyszerű, mint valamikor, s ezért kell módokat és eszközöket keresni a kölcsönös megértés létrehozására. Erre való a többi között a szülői értekezletek rendszeresítése. De a tapasztalat azt mutatja, hogy az itt elhangzott eszmecserék és jó tanácsok hatása sokszor csak pillanatnyi, mert bizony „verba volant". Azért helyes gondolat oly vademecum szerkesztése, mely a szülőket a nevelés részletmunkájáról felvilágosítja és pozitív útmutatásokat ad. Ez a célja a címül írt kiadványnak is. Nincs benne szó valamely, a családi nevelésre vonatkozó rendszerről, amilyennek ismertetése a szülők előtt teljesen illuzórius is lenne, hanem életszerű, konkrét kérdéseket tárgyal, úgy, ahogy a családban és az iskolában felmerülnek.

A sorozat első kötetében közölt megbeszélések tárgya *a középiskolai tanuló és a szülői ház.* Sebes Ferenc rendfőnök elmélkedése *Katolikus család és katolikus nevelés* címen emelkedett szellemű bevezetésül szolgál s egyúttal megadja az alaphangot az egész vállalkozáshoz. Három elhalványult, háttérbe szorult igazságra kívánja felhívni a katolikus családok figyelmét. Ezek: 1. A krisztushivő hivatástudata, 2. az áldozat hősi szelleme, 3. komoly erőfeszítés az evangéliumnak a gyakorlati életben való megvalósítására. A továbbiakban a nevelés célkitűzését fejtegeti s e téren is három fogyatkozást állapít meg, — úgymint: *a)* az evangéliumi életre való komoly törekvés hiányát a katolikus nevelőben, *b)* az evangéliumi elvhűség példáinak hiányát, *c)* a kellő védelem elmulasztását a fiatalságot fenyegető káros befolyásokkal szemben.

Természetesen és logikusan fűződik az előbbihez Ohmacht Nándor cikke: *Vallásos nevelés a családban.* Sok családban teljesen az iskolára bízzák ezt a feladatot, máskor viszont rosszul értelmezett buzgalomból túllőnek a célon és éppen ezzel ártanak a vallásos nevelés ügyének. A gyermeki lélek legbensőbb rejtekeinek ismeretére vallanak az író tanácsai és megfigyelései, melyekből a szülők rendkívül sokat tanulhatnak. Olyan mozzanatokra mutatnak rá, aminőkre nem is gondolhatnak a családtagok, mert nem lélekbúvárok s nem tudják, hogy egy-egy jóakaratú, de nem a maga helyén alkalmazott megjegyzés, mellyel a gyermek vallásos cselekményeit kísérik, mindent elronthat. A vallásos neveléssel együttjár a gyermek akaratának nevelése is. De nem elég vallásos érzelmű embereket nevelni, hanem keresztény jellemeket is kell a világba állítani. Ezzel szemben rámutat arra, amit már Paulsen is felpanaszolt *(Verhätschlungspädagogik)*, hogy a szülői nevelés manapság az elpuhultság jegyében folyik. Nagyon meg kellene szívlelni a szülőknek, amit a példaadásról mond szerzőnk, amikor megállapítja, hogy a gyermek az évnek 8760

órájából legföljebb ezret tölt az iskolában, amiből kitűnik az otthon vallás-erkölcsi példaadásának roppant jelentősége.

A következő cikk: *A nemzeti közéletre való nevelés a családban*, Balanyi György tollából. Az előbbiekhez hasonló, nagy fajsúlyú tételt elemez benne írója a nála megszokott alapossággal és egyéni intuícióval. Bevezetésképen az individuális és a szociális pedagógia harcairól tájékoztat s megállapítja, hogy a helyes nevelésnek az egyéni és társadalmi szempontok harmonikus összehangolásából kell kiindulnia. Erre kell törekednie az iskolának és a családnak is, azonban a családban inkább az individuális, az iskolában inkább a szociális szempontok túlértékelése fenyeget. Ezért a családnak is kötelessége, hogy felvilágosítsa tagjait azokról a nagy közösségekről, amelyekben élni fognak. Ezek után külön-külön fejezetekben beszél a szerző a hazafias, nemzeti, szociális, állampolgári és politikai nevelésről. A szülői ház azzal egészítheti ki fiainak az iskolában nyert hazafias nevelését, hogy kellő olvasmányokról gondoskodik, a hazai rög (nem a külföld) szeretetét oltja beléjük, és táplálja bennük az irredenta gondolatot. A nemzeti nevelés lényegében ugyanazt jelenti, mint a hazafias nevelés, de míg az utóbbi inkább a hazai földhöz való belső (egyéni) odatapadást, a nemzeti nevelés a nagy nemzeti közösséggel való szoros egybeforrást igyekszik meggyökereztetni. Itt is utal szerzőnk arra, hogy elszakított magyar véreink sorsát állandóan napirenden tartsuk. A szociális nevelés terén hálás munkatér kínálkozik a szülői ház számára. A kérdés nagy komplexumából főként az életigények leszállítását (mások érdekében), a demokráciát — amely voltaképen nálunk nincs is — és a protekciót teszi szóvá igen találó és meggyőző előadásban. Az állampolgári nevelésben a szülői otthonnak főkép a példaadás a feladata, hogy a gyermek láthassa, mint kell az állampolgári kötelességeket, melyekről az iskolában tanult, az életben teljesíteni. Az állami érdekek megrövidítése, a laza adómorál kétségtelenül a rossz példa következménye. Az állampolgári nevelés megbeszélése után a politikai nevelésről kapunk világos képet. A politikai nevelés nem tárgyában, hanem csupán hatókörében és terjedelmében különbözik az állampolgári neveléstől. A politikai nevelés súlyát és felelősségét elsősorban a családnak kell viselnie. Erre sokkal alkamasabb és hivatottabb, mint az iskola, mely csupán az elvi eligazodás megadására vállalkozhatik. De a szülői háznak is a legteljesebb tárgyilagosság szellemében kell e téren eljárnia. A serdülő új nemzedéket olyan politikai világszemléletre kell ránevelnünk, mely önző párt- és osztályérdekek helyett a nagy nemzeti célokat és feladatokat tartja szem előtt. Végül nyomatékosan rámutat az író a magyar közönségnek külpolitikai iskolázatlanságára, amiért e téren égető szükség van objektív és reális szemlélet kialakítására.

A következő cikket Kozáky István írta *A gyermek esztétikai neveléséről*. Oly téma, mely nagy fontossága ellenére is talán a legmostohább elbánásban részesül a nevelés feladatainak sorában. Pedig tagadhatatlan, hogy ha az esztétikai nevelésnek azt az eszményképét iparkodunk megközelíteni, melyet a szerző megrajzol, akkor a lélekművelésnek finom és sokhúrú hangszerét szó-

laltatjuk meg. Erről az eszményképről elmélkedve megállapítja Kozáky, hogy esztétikai nevelésünk csak akkor lesz eredményes, ha a szépet az igazzal és jóval egyetemben változhatatlan, abszolút értéknek tekintve, nem soroljuk a fényűzési cikkek közé és a műélvezést nem tesszük a játékkal egyenrangúvá. Nagy igazságot tartalmaznak következő szavai is: „Mennyivel nagyobb áhítattal állna meg a mindent lehurrogó kamaszodó gyermek egy-egy művészi alkotás előtt, ha tudatában lenne annak, hogy a művészi szépet érteni, értékelni, átélni nem a ‚műveltség' kedvéért kell, hanem azért, mert benne az isteni szellem abszolút szépségét formálta meg földi formába öntve az alkotó művész." Az esztétikai nevelés lehetőségeinek kifejtésekor szól az ízlésről, amit minden gyermek megtanulhat. Felhívja a figyelmet a magyar népművészetre és az igazi magyar népdalok gyüjteményes kiadására. A művészi élménynyel kapcsolatban beszél a múzeumok, képtárak, színházak és hangversenyek látogatásáról, majd a rajzról, énekről és a zenéről. A cikk utolsó fejezetében a gyermek esztétikai érdeklődéséről és a várható eredményekről, majd a művészeti hajlamról és művészi tehetségről kapnak a szülők igen talpraesett és őszinte tájékoztatót.

A nemi nevelés kényes és nehéz kérdését Éder-Szászy László ismerteti *A serdülő gyermek* címen. Mivel a serdülés korában észlelhető fiziológiai jelenségekkel külön értekezés foglalkozik, e cikk csak a kérdéssel kapcsolatos lelki jelenségeket tárgyalja, bár a kettőt nem könnyű elválasztani egymástól, mint ahogy az értekező is kénytelen bizonyos élettani megfigyelésekre utalni. Elvi álláspontja és ebből folyó tanácsai világosak és korrektek, mai tudásunk és a gyakorlat egyaránt támogatja őket. A nemi nevelés célja — úgymond — az, hogy a serdülő is olyan tisztán lássa és tudja tisztelni a Teremtő nagy törvényét, ahogyan látja és tiszteli a felnőtt. A nemi felvilágosítás kérdésében a megfontolt és mértéktartó, de nem titkolódzó álláspont híve. Megtámadhatatlan — nézetünk szerint is — az a tétele, hogy a szexuális nehézségek legyőzése nem a tudás, hanem a lelkierő, az akarat kérdése. Helyes útmutatást ad az akaraterő profilaktikus gyakorlására, amikor kiemeli, hogy a jó nemi nevelésnek fel kell világosítania a gyermeket a felől, hogy van a léleknek ereje a test vágyainak legyőzésére. Ebben megerősíti az erős hit és a szentségekhez való járulás stb. A szülők bizonyosan hálásan veszik a cikkben olvasható sok jó tanácsot, annyival is inkább, mert sok szülőnek, amint a szerző mondja, nincs semmi programmja a nemi nevelés terén.

Vézner Károly a „tekintélytiszteletről" értekezik. Ismerteti előbb a tekintély elvéről folytatott vitákat és állásfoglalásokat, majd áttér a katolikus pedagógia tekintélyhitéből eredő következtetések levonására. A nevelés munkájában nem a tekintély, hanem az eszmény áll előtérben. Tehát nem a parancsok, sőt nem is a nevelő, hanem az eszmények nevelnek. Az eszményeken alapuló tekintélyt a nevelő tévedése sem ingatja meg. Zsarnok apák és despota tanítók még ma is vannak. Az ilyenek kezéből kerülnek ki a meghunyászkodó típusok. Minthogy a tekintély a gyakorlatban a parancsolás és engedelmesség alakjában jelentkezik, részletesen szól mindkettőről. A szankciók között a

testi büntetést még a családban is elkerülhetőnek tartja. „... A nevelőtekintély koronája a pietas (Goethe), a Krisztusban való nagykorúság joga..."

A barátság a tanuló életében — ismét Ohmacht Nándor cikke — méltó párja a vallásos nevelésről fentebb ismertetett értekezésének. Az iskola az első keret és alkalom a kisdiák számára, ahol a családon kívüleső közösségi életet megismerheti. Itt keletkeznek az első egyéni barátságok, majd az iskolai közösségben kialakuló pajtáscsoportok. A szülői háznak jóakaratú, de éber figyelemmel kell ezeket szemmeltartania. A különböző iskolák diákjaiból összeverődött csapatokat a szerző általában nem tartja kívánatosaknak, valamint a kisebbek ú. n. falkabarátságát sem. Az egyébként kényes kérdésnek szerencsés megoldását a cserkészetben látja. Külön szól a nehezen barátkozó aszociálisok osztályáról és kezelésükről, továbbá a serdülőkorban kötött s kevesebb egyedre kiterjedő barátságokról és ezek hatásáról. Figyelmeztet, hogy nagy korkülönbség esetén nem egészen természetes a barátság. Ez az elv a szülőre nézve sem függeszthető fel. A nemek különbsége is inkább elválasztó, mintsem egyesítő tényező a diákkori barátságok életében. Végül a káros diákbarátságokról kap az olvasó igen figyelemreméltó reflexiókat.

Könyvünk következő darabja: *Diákélet és olvasmányok.* Írójának, Bátori Józsefnek nem könnyű feladat jutott, mert a hivatásos és nemhivatásos pedagógia e ponton sokszor szembenáll egymással. Abban nincs nézeteltérés, hogy az ifjúsági irodalomnak művészinek kell maradnia. De mi ennek a kritériuma? Bátori tehát igen helyesen a művészi irodalom kérdését iparkodik tisztázni. Megállapítja, hogy a jó könyv művészi szempontból tiszta irodalmat, igazi művészetet jelent; de a művészi szempont mellé, amellyel a kérdést vizsgáljuk, a nevelő szempontot is hozzá kell tennünk. Ez az utóbbi szempont, melyet a szerző az olvasás generációs problémájának nevez, dönti el, hogy a gyermek és az ifjúvá serdülő diáklélek fejlődésének fokozatai szerint mikor és miféle könyvet adjunk fiaink kezébe. Itt a szerző nem éri be általános tájékoztatással, hanem részletesen felsorolja és jellemzi azokat az írókat, akiknek művei az egyes korosztályokban tekintetbe jöhetnek. Az ú. n. lelkiolvasmányok kánonját is közli, amelyből válogatni lehet. Tárgyalja az ifjúságnak való folyóiratokat, majd könyvjegyzéket csatol az elmondottakhoz, melyben az ajánlott olvasmányok eredeti elgondolással és gyakorlati érzékkel két főcsoportra vannak osztva: I. legfőbb, legkönnyebb és bevezető értékű könyvek; II. nehezebbek vagy nem legelső fontosságúak, az elsők után olvasandók.

Napjaink legégetőbb kérdéséről, *a pályaválasztásról* Kisparti János közöl érdekes adatokkal támogatott tájékozatót a szülők, de a pedagógusok részére is. A hivatás fogalmának meghatározása után vizsgálja a hivatás alanyi és tárgyi feltételeit. Szerencsés eset az, mikor a választott hivatás mindkét feltételnek megfelel. A kérdés számos vonatkozása között fontos a pedagógiai előkészítés is, ezért a pályaválasztás előkészítésében első teendője a szülői háznak, hogy a gyermek érdeklődését tervszerűen megfigyelje. Szerzőnk a maga iskolájában végzett adatgyüjtést erre vonatkozólag, és nemcsak érdekes, hanem olykor egész meglepő feleleteket is kapott a tanulóktól. A továbbiakban út-

mutatást ad arra, mikép lehet a hivatástudat kialakítását elősegíteni. Kifejti, hogy a tehetségen és a képességeken kívül erkölcsi követelményeknek kell döntőknek lenniök a pályaválasztásban, melyet nem helyes egyoldalú számítással megoldani (pl. melyik pálya hoz legtöbb jövedelmet, melyik a legbiztosabb, hol kell legkevesebb megerőltetés?). Csak sok szempont lelkiismeretes mérlegelése óvhat meg itt a tévedésektől és csalódásoktól.

A testnevelés körébe vág Perémy Gábor belklinikai tanársegédnek *A középiskolás fiú testi fejlődéséről* szóló értekezése. Legfőbb érdeme fejtegetéseinek pedagógiai beállítottsága, amit ma a fizikai teljesítmények végnélküli fokozására irányuló testnevelési irányzatokkal szemben nem felesleges hangsúlyozni. Mondanivalóit az átöröklés, a nemi érés, az érzékszervek és az idegrendszer kérdései körül csoportosítja decens, humanistára valló előadásban.

Könyvünk utolsó darabjában Kiss József *A középiskolai tanuló napirendjéről* mond el igen okos és kipróbált tudnivalókat. A tanulók a napnak 24 órájából csak 5—6 órát töltenek az iskolában, amelyeknek célszerű felhasználásáról az iskolai órarend gondoskodik. A többi idő eredményes és hasznos beosztására ügyelni a szülői háznak feladata. A dolog természetéből következik, hogy I. a kis gimnazista, II. a serdülő gimnazista és III. a felső gimnazista napirendjét tárgyalja a szerző. A szülőknek e részben adott tanácsok nemcsak ökonomikus időbeosztásról szólnak, hanem a jellemfejlesztésnek is praktikus tényezői.

Azt kell még megjegyeznünk, hogy a legtöbb közlemény jól megválogatott bibliográfiát is ad. Meggyőződésünk, hogy a szülők hálásan fogadják a könyvet, amelyet hagyományos elvhűség, bőséges tapasztalat, tudományos készültség és tiszteletreméltó őszinteség jellemez. *Friml Aladár.*

Prohászka Lajos: A vándor és a bujdosó. (Minerva-Könyvtár 50.) Budapest, 1936. Dunántúl Pécsi Egyetemi Nyomda. 171 l.

A nemzeti nevelésnek mindig, de manapság különösen időszerű kérdése szükségképen elvezet a „nemzeti önismeret", a „magyar lényeg" alapvető kérdéséhez. A nevelés hivatásában szorgoskodóknak nem szükséges ugyan minden esetben előretörniük munkásságuk filozófiai előfeltevéseiig, hisz a népi jelleg ösztönös, közvetlen állapota gyakran jobb útmutató a nevelő számára, mint a tudatosított, az értelem hideg mérlegelésével hamvától könnyen megfosztható népi öntudat, az elméleti pedagógia azonban nem zárhatja le addig a „nemzeti nevelésről" szóló fejezetet, míg meg nem kísérelt felelni arra a kultúrfilozófiai kérdésre, hogy mi egy-egy nemzet nemzet-voltának a lényege, mik ennek az ismertető jegyei. A „pedagógia mint kultúrfilozófia" valóban felelni tartozik arra a kérdésre is, hogy milyen a tipikusan magyar lelki alkat és az ezen felépülő kultúra, hogy mennyiben és miért magyar az, amit általában annak szoktunk tartani vagy érezni.

A legutóbbi évek kultúr- és történetfilozófiája hozzászoktatott, hogy világrészekben gondolkodjunk s az európai („nyugati") kultúrát organikus egységnek tekintve állítsuk szembe más földrészek szellemi arculatával: „Europa

und Asien", „Südamerikanische Meditationen", „Kulturgeschichte Afrikas", „Untergang des Abendlandes" stb. Ezek a kulturális madártávlati képek, melyeket az empíria súlyától könnyű röptében nem gátolt szintetikus törekvés alkotott, sokszor nélkülözik a tudományosság megkövetelte éles rajzolatot; nyilván szükségünk van tehát olyan analitikus kultúr-tipológiai vizsgálatokra, melyek a feltételezett kultúregységeket sokkal inkább reális és kézzelfogható elemeikben teszik vizsgálódás tárgyává.

„A vándor és a bujdosó" a magyar és a német szellemnek differenciális analízise. Filozófiai előfeltevéseit Hegel, módszerét inkább Dilthey és Spranger ihleti. Ez a szellemtudományos módszer az egyetlen, amely túljuthat azokon a legyőzhetetlennek látszó nehézségeken, melyek ma még minden „kultúrpszichológiai" típusrajzolás elé tornyosulnak. Az itt mutatkozó legsúlyosabb filozófiai problémát, a közösségi szellem fennállásmódjának kérdését Prohászka igen szellemesen és meggyőző beállításban kísérli megoldani: Nikolai Hartmann felfogásával szemben az aristotelesi forma fogalmában találja meg azt az elvet, mely eléggé rugalmas ahhoz, hogy a szabadság, s eléggé állandó, hogy a sors történeti tényezői benne valóban reálisan létező szellemmé fussanak össze. A szellem élete párbeszéd sors és szabadság között: dialektika; párbeszéd, melynek tipikus retorikáját a forma szabja meg.

Ahol ez a dialektika nyugvópontra jut, ahol „sors és szabadság a legteljesebb egybeforrottságot mutatja" (18. l.), ott e párbeszéd „stílusa" klasszikus. De itt rejlik egyúttal minden klasszika veszélye, tökéletességének árnyoldala: mikor a sors által felvetett újszerű kérdésre éppen lezártsága miatt nem tud már feleletet adni, mint ahogy a görögség az állam, a latinitás pedig a vallás kérdésére nem tudott többé adaequat feleletet találni s rajtuk elbukott. Ez a veszély — úgymond Prohászka — a német szellemiséget sohasem fenyegeti. Nem véletlen, hogy a dialektika legegyetemesebb filozófiai teóriája épp Hegeltől ered, mert a német szellem valóban „ellentéttől ellentétig, ellenmondástól ellenmondásig ‚vándorol'... A dialektika ennek a vándorlásnak csupán fogalmi kifejezése." (80. l.) A németség alapélménye a változás és ennek megfelelő életforma a „vándoré". Ösztönzője a létbizonytalanság, attribútumai az irrealitás, szubjektivizmus, a végtelenség kultusza, misztika és absztrakció, lirizmus és magányosság, titanizmus és megváltásvágy, mértéktelenség, örök sóvárgás: sokszor emlegetett tulajdonságai a német szellemnek, de egészen új fényben és jelenségárnyalatokban. A vándorlás életformája kétségkívül romantikus alapjellegű, de „a német romantika állandóan útban van a klasszika felé" s éppen ez a dialektikus jellege különbözteti meg más népek romantikájától s okozza, hogy a németségnél klasszika és romantika soha el nem választható egymástól (71. l.).

A tipikusan magyar életforma és szellem „a bujdosó" alakjában ölt szimbolikus testet. A vándorlást a végtelenség élménye s az ezekből fakadó állandó vágyódás motiválja, a bujdosás mindig fájó ellentétek foglalata: „kozmikus lezártságé" és ez ellen való állandó lázadásé. „...nem is képzelhető mélyebb ellentét, mint a német daimoniának örök változásban örvénylő és

a végtelenség felé ívelő életformája és a magyar finitizmusnak nyugalomról, állandóságról, kimértségről tanuskodó szelleme között" (87. l.). A finitizmusban — a német infinitizmussal szemben — Prohászka Lajos a magyar léleknek kétségkívül egyik legalapvetőbb jellemvonását ragadta meg. Ez alapvonás túl van ugyan a szokásos pszichológiai kategóriákon, messze túl is mutat rajtuk, de ellentétben nem áll sem velük, sem a magyarság töréneti és biológiai adottságaival. „A daimonikus lélek végtelenségvágyával... szemben a finitisztikus hajlandóságú lélek a közvetlenre, a térbeli elhatárolásra, a biztosban való meghonosulásra irányul" (92. l.): mintha egy pillanatra Kretschmert hallanók, midőn a cyklothym embertípust jellemzi. De „a finitista állandó menekülésben van a tények elől, amelyek, úgy érzi, lehengerelik, elnyeléssel fenyegetik, s ezért ha mégis visszatér hozzájuk, ezt csak az illúziók formájában teheti" (94. l.) — állapítja meg éppily találóan az ellentétes lelki alkatot is Prohászka. Mi hát a lélektani igazság a magyarságra nézve? Még Jungnak sokkal inkább kulturális típustana is csődöt mond itt, ha akad nép, mely az extraverziót így tudja introverzióval váltogatni, mint a magyarság — s erről Prohászka kétségen felül meggyőz — a finitizmust a lázadással, a röghözkötöttséget az illúziókkal. A németségnek az infinitum utáni vágya egyértelmű, „finit" alaptulajdonsága, mellyel mindig számolni kell, sőt lehet. A magyarság finitizmusa azonban sokkal inkább kiszámíthatatlan, infinit, potenciális tulajdonság, mely nem mindig „valósul meg", sőt igen gyakran az ellentétbe csap át. Mi a felelet erre a lélektani problémára? Az, hogy a magyarság — Kretschmerrel szólva — valóban „stark legierter Typ", ami faji és népi történetéből is következik? Vagy keleti faj, melyre a priori érvénytelenek a nyugati empirián felépülő típustanok? Avagy minden szellemiségnek szükségképen dialektikus jellege nyilvánul meg a magyarság kettős arculatában? Olyan kérdések ezek, melyeknek felvetésével Prohászka Lajos hosszú időkre megtermékenyítette minden kultúrfilozófus munkáját, aki velük foglalkozni fog. És a legbővebb termést talán éppen az a mozzanat fogja hozni, ahol Prohászkával leginkább fognak vitába szállni: a kultúrák szükségképen dialektikus természetének elmélete. Talán nem tűnik fel sovinizmusnak, ha éppen a finitizmusban felfedezni vélünk valamiféle primitív, rusztikus, de eredendő és reális lehetőséget a klasszikára, mégpedig olyan lehetőséget, mely ha megvalósul, közvetlenül, a dialektika kerülő útja nélkül fog finitizmusból klasszikus mértéktartású és harmonikus kultúrává növekedni. Talán nem véletlen, hogy a latin klasszika nálunk mélyebb, vitálisabb rétegekbe ereszthette gyökereit, mint bárhol másutt Európában. A vándor a népvándorlás pillanatában lépett Európa színpadára s azóta is megőrizte, kultúrává érlelte a vándorlás életformáját. Hátha eljön az a pillanat is, mikor a bujdosás is kifejtheti önnönmagát, s lesz belőle valami több, mint ahogy lett a vándorlóból vándor? S nem lenne-e valóban klasszika, ha akkor akadna egy finitista Schubert is: „dort, wo du *bist*, dort ist das Glück"?...

Lehetetlenség rövid ismertetés keretében még csekély törtrészét is vázolni annak a gondolatkincsnek, amit Prohászka könyve a magyar lényeg- és önismeret számára jelent. Szeretetteljes, de elfogulatlan értékelő szempontjának

alkalmazásában szerzőnk a legnagyobb magyar „önismerők" nyomdokán halad s hangja mindvégig rokon valamiképen az övékével: Zrínyiével, Vörösmartyéval, Széchenyiével, Kemény Zsigmondéval, Adyéval. A „magyar lényeg" ismeretének valóban a magyarságnak ezen tragikus életvonalát kell követnie, aminthogy a németségnek is legnagyobb ismerői és egyben képviselői mindig azok voltak, akik korántsem lelkesedtek túlságosan fajtájuk közismert tulajdonságaiért: az öndícséret faji viszonylatban sem mondható az önismeret leghelyesebb útjának, s a népek politikai érvényesülése éppen nem halad párhuzamosan kulturális gyarapodásukkal. A „vándor" alakjának bírálata nem volt, nem is lehetett a magyar filozófusnak célja, de a „bujdosó" alakjának megértéséhez éppúgy múlhatatlanul szüksége volt a kritikai szempontokra, mint nagy elődei és ihletői mindegyikének. Prohászka könyve így szervesen kapcsolódik be a magyar szellem-, sőt irodalomtörténet legelőkelőbb műfajának tartalmi és hangulati irányvonalába: nemcsak filozófiai, hanem irodalmi esemény is egyúttal. Ezzé teszi nem utolsó sorban stílusa is, mely a német szellemtudomány romantikus ihletése mellett a magyar klasszikusoknak és a virtuális magyar klasszikának, a latinitásnak mély átéléséről tanúskodik. Prohászka műve kiváló bizonyítéka annak, hogy az irodalom valóban termékenyebbé tudja tenni a filozófiát, s hogy az igazi kultúrfilozófia nemcsak filozófia, hanem — kultúra is.

„A vándor és a bujdosó"-ról *sub specie temporis* megoszolhatnak a vélemények, de *sub specie culturae* a magyar filozófiának útjelzője lesz mindenkor, akár vándorok, akár bujdosók fogják taposni ezt az utat. *Mátrai László.*

Croner Elza: Spranger Ede személyisége és munkássága. Magyarra átültette és jegyzetekkel ellátta **Kemény Ferenc.** Budapest, 1935. Bibliothéka-kiadás. 61 lap.

Spranger Edét mint professzort elég szépszámú magyar tanítványai régóta ismerik berlini tanulmányaik idejéből; Sprangert, a tudóst és írót, egyes munkáinak beható ismertetései alapján s főleg egyik legjelentékenyebb művének, *Az ifjúkor lélektaná*-nak fordítása alapján teljes mértékben értékeli a magyar tudományos élet; Sprangernek az embernek szeretetreméltó egyénisége különösen szívünkhöz nőtt többszörös budapesti tartózkodása s itt kötött baráti kapcsolatai révén. Szerencsés gondolat volt tehát régi kiváló pedagógiai írótársunktól, Kemény Ferenctől, ki a baráti kapcsolatokat a nagy német tudóssal már sok év óta hűségesen ápolja, hogy átültesse magyarra Spranger Ede élete művének legbensőbb ábrázolását, melynek szerzője a professzornak kedvelt tanítványa és tisztelője, Croner Elza, német írónő.

Croner Elza könyve voltaképen — miként ő maga vallja — elsőízben kísérli meg, hogy teljes képet adjon szellemi hősének nemzetnevelői jelentőségéről, hogy munkásságát szintézisben ismertesse és feltárja azokat az összekötő szálakat, amelyek egyik műveről a másikra átvezetnek. Természetes azonban, hogy a könyv rövidségénél fogva csupán első útmutatóul, segítségül szolgálhat annak, aki Spranger gondolkodásának alapvonásairól tiszta képet akar alkotni; teljes kielégülést nem nyujthat a tudnivágyónak, ezt csak a Spran-

ger műveinek személyes és beható, eredetiben való tanulmányozása biztosíthatja.

Tulajdonképeni célja Croner Elza kis művének, hogy bemutassa, Sprangernél mennyire eggyéforr mű és személyiség. E kettő annyira egybefonódik, hogy könyveinek minden lapján szinte szemléletesen bontakozik ki előttünk az ő kiformált egyénisége. Életének rövid, de kitűnő vázlatával és műveinek sorozatos taglalásával igazolni törekszik három alapvető jellemvonását: az intuitív lényegszemléletet, formáló készségét, nyelvének varázsát és erejét. Meglátás, forma és stílus mintaszerű nála. „Senki sem tudja, hogy mi a titka előadó művésztének — mondja Croner Elza —, de mindenki érzi, hogy nála a szó elevenné lesz.“ „Az a mód, ahogyan egy problémát megragad, azt minden oldalra forgatja, a napfénybe helyezi, sugaraival megvilágítja és végül megtalálja a gyujtópontot, azt a pontot, amelyen a probléma elevenné válik: mindez alkotó szellemének misztériuma marad.“ Könyvünk szerzője megértéssel és hódolattal tiszteli mindezt, de maga sem akarja elemezni, mert tekintetét inkább a nagy nemzetnevelő munkájának egészére irányítja.

Különösen részletesen tárgyalja a szerző Sprangernek három főmunkáját. Azt, amellyel fejlődése útját legelőször megtalálta, az 1909-ben először megjelent *Wilhelm von Humboldt und die Humanitäts-Idee* címűt, amely már magábanfoglalja Spranger egész életprogrammját, és az 1914-ben először s azóta hatszor újra kiadott *Lebensformen* című, talán legkiválóbb alkotást, melynek taglalásakor Croner Elza az emberi személyiség eszményi alapformái közül (elméleti, gazdasági, esztétikai, társadalmi, politikai és vallási ember) különösen az esztétikai és a „hatalmi“-nak is nevezett politikai típust ismerteti igen részletesen és bőven. Végül különös súllyal tárgyalja Sprangernek nálunk és világszerte is legjobban ismert, magyarra is — bár nem egészen kifogástalanul — lefordított s 1932-ig tizenhatszor megjelent harmadik főművét, a *Psychologie des Jugendalters* című, nagyjelentőségű monográfiát. Croner Elza természetesen nem hagyja figyelmen kívül Sprangernek többi művét sem, ha rövidebben tárgyalja is őket.

Mindenesetre sikerült neki igazolnia, hogy Spranger, ki már húsz év óta áll az új világ pedagógiai törekvéseinek élén, a XX. század pszichológiájára nézve, az 1912-ben elhúnyt Dilthey utódaként, az volt, ami a XVIII. századi Rousseau a XIX. századi pedagógiára s a XIX. századi Fichte a XX. század szellemtörténetére nézve volt: ihlető forrás és ébresztő erő. És sikerült igazolnia azt is, hogy Sprangernél hit és sejtés, miszticizmus és szellemtörténet reális tudománnyá lett, mellyel olvasóinak figyelmét a művészet alkotó és ébresztő erőire irányította.

Kemény Ferencnek nagy érdeme nemcsak az, hogy Croner Elzának tömör fejtegetéseit nagy gonddal, világosan és magyarosan átültette nyelvünkre, jó szolgálatot tevén a nevelés- és oktatásügy magyar munkásainak, hogy alkalmuk nyíljon korunk kimagasló tudósának, pszichológusának és pedagógusának hatalmas és korszakalkotó munkásságát aránylag könnyűszerrel áttekinteni, hanem az is, hogy nem szolgai fordítást, inkább célirányos ádolgozást adva,

a szükséges jegyzetekkel ellátta s függelékül Sprangernek német és magyar bibliográfiájával is kiegészítette.

Croner Elza munkája Kemény Ferenc fordításában érdemes gyarapodása tudományos irodalmunknak. *Gyulai Ágost.*

Rakitovszky István: Közgazdasági pedagógiai és nemzetnevelési alapelvek. Különlenyomat a Kereskedelmi Szakoktatás 1933/35-i évfolyamából. Budapest, 1936. 81 lap.

Ez a tanulmány „azt a kérdést akarja megvilágítani, hogy lehet-e a gazdasági vonatkozású életjelenségeket szabadjára engedni, és ha nem lehet, hogy akkor mi, milyen mértékben s milyen elvek alapján irányítsa az életnek ezt a legmozgalmasabb megnyilvánulását, és hogy mi szerepe lehet a nevelésnek ezen a téren" (3. l.). A kérdésnek ilyen megfogalmazásából világos, hogy a liberalizmus pedagógiai felszámolásáról van szó, s egyúttal arról, hogy a pedagógia részt kér magának a jövő alakításából, amely — mint szerzőnk megjegyzi — a közösség eszményeinek megvalósítása felé halad (4. l.). Szerzőnk az irányított gazdaság, a korporatív rendszer híve; világnézetének pedig a keresztényszocializmus s ezzel összefüggésben az újfajta rendi állam gondolata, továbbá kisebb részben — inkább csak hivatkozás szerint — Kant és Schopenhauer a tényezői, a pedagógusok közül erősebb befolyást gyakorolt rá Herbart és Kerschensteiner, a neveléstudományi írók közül Payot és Weszely Ödön. Polemizál Marxszal, de hatása alól nem tudja magát kivonni. Erre mutatnak az ilyen gondolatok: „Minden gazdasági folyamat magával hozza az értékelés átalakulását is..., vagyis a gazdasági fejlődési folyamattal nemcsak külső körülményeink változnak meg, hanem a világhoz való viszonyunk és világfelfogásunk is" (6. l.). Keresztyénség és Marx, Kant és Marx heterogén világnézeti tényezők, s eggyéolvasztásuk a szerzőnek sem sikerült; világnézetének még tisztulnia, kristályosodnia kell.

Szerzőnket nagy pedagógiai optimizmus lelkesíti a jövőt illetőleg s abban a gondolatban, hogy napjaink meghozzák a „közgazdasági pedagógiá"-t. A jelent tekintve pesszimista, mert „közoktatásunkban ma sem jut a közgazdasági tudománynak az őt megillető hely, s így a népek nagy zöme még ma is szinte teljesen tájékozatlan a közgazdaság legegyszerűbb jelenségeit illetően is" (7. l.), s hogy „ez a tájékozatlanság mennyi bajnak lett már eddig is okozója, azt nemcsak az egész világra kiterjedő ipari, kereskedelmi és agrárválság mutatja, hanem a bajok elhárítására irányuló törekvések különbözősége is" (8. l.). Hogy a gazdasági válságnak felidézője s az elhárítás megnehezítője „a népek tájékozatlansága" vagy általában a tájékozatlanság és tudatlanság volna, azt a közgazdaságtan nem ismeri el; szerzőnket e ponton pedagógus heve túlzásba, tévedésbe vitte. Nagy kívánsága szerzőnknek az is, hogy „a nevelés eszméi az iskolán kívül is irányítsák az életet minden megnyilvánulásában" (9. l.). Hogyan irányíthatnák a nevelés eszméi a közgazdaságot, a politikát, a vallást, a művészetet, a jogot, a háborút, s mik azok a nevelési eszmék, amelyekre szerzőnk gondol? Ezt annál kevésbbé tudjuk, mert az Előszóban

azt hallottuk, hogy „lelke mélyén mind az egyes ember, mind a közösség a józan ész rendfogalmai szerint igyekszik életét berendezni" (4. l.). Lehet, hogy „a nevelési eszmék" és „a józan ész rendfogalmai" közt kapcsolat áll fenn, talán azonosak is egymással; mindenesetre jó volna az ilyen fogalmakat szabatosan kifejteni, mert így homály és zavar kíséri őket. Kommentár nélkül jegyezzük ide a szerző következő gondolatát: „a nevelés... a létezés alapfeltételeit, a gazdasági területet ősidőktől fogva elhanyagolta, magára hagyta és ma is magára hagyja. A pedgógia feladatának ebből a végzetes megszűkítéséből logikusan következik, hogy a pedagógia akarva, nem akarva az élet irányításáról lemondott, és hogy a pedagógia és a hatalom az újabbkori történelem folyamán nem igen jártak együtt..." (10. l.)

Az orvoslás módja: a köznevelésnek legyen lényeges alkotórésze a közgazdasági ismeretek nyujtása, azaz egyrészt a gazdasági törvényszerűségek ismertetése, másfelől pedig a közgazdasági politika (22. l.). A régi, primitív termelési viszonyok meliett a közgazdaság ismerete nem volt nagyfontosságú, de a mai nagytőkés termelés bonyolult viszonyai és bajai mellett a nevelési eszmények nyomorgó milliók számára válnak értéktelenné, a régi egyszerűbb és boldogabb világ eltűnt, s ma az örök értékek szemmeltartásával korszerű élet-ideálokat kell megalkotnunk és megvalósítanunk (25. l.). A liberális gazdasági rendszer az embereknek nagy tömegeit kenyér nélkül hagyja és sorsukra bízza, ez a tarthatatlan állapot pedig ráeszméltet arra, hogy „munkáltatóknak és munkásoknak közös érdekeik vannak, amelyeknek megoldása csak a közösségbe tömörüléssel érhető el" (43. l.), s ezzel kapcsolatban kiemeli a Quadragesimo Anno lényegesebb részeit.

A liberális individualizmus és a szocialista kollektivizmus szélsőségeit elvetve, a korszerű ideál „a dolgos, kötelességét minden körülmények közt teljesítő ember, aki a közösségben, a közösségért él, és aki a közösségért áldozatot is tud hozni" (50. l.), a közgazdaság irányításának elve pedig az, hogy az irányításnak elő kell segítenie a válságtól mentes, folytonos gazdálkodást, s az egész nemzet érdekeit kell figyelembe vennie. Ezt a nagyarányú és nehéz feladatot a nevelésnek is munkálnia kell, így lesz a pedagógia közgazdasági és egyúttal nemzetnevelő hatalmas tényező. Alapelvei: igazság, igazságosság, közjó és legfőbb jó.

Miután már az első fejezet ismertetésével kapcsolatban néhány, az egész műre vonatkozó megjegyzést is tettünk, s nézetünk szerint helytelen tételeket kiemeltünk, nem bocsátkozunk a mű egészének részletes boncolásába. Lényeges tartalma jó, részletei ellen sok kifogás volna emelhető. Nem hagyhatjuk említés nélkül, hogy előadásmódja sok helyen nehézkes, pongyola.

Trócsányi Dezső.

Obermüller Ferenc: A miliö-iskola. Gondolatok a tanítás intenzitása fokozásának kérdéséhez. Esztergom, 1935. 59 lap.

Örömmel és élvezettel olvastam e kis könyvet nemcsak tartalmáért és stílusáért, hanem főként a szerző reális, életrevaló gondolatáért és tervezetéért,

amelyet bőven illusztrálva és fejtegetve ad elő, meggyőzve az olvasót olyan igazságról, amellyel a gyakorlati pedagógiának számolni kell.

A háború utáni gyermek lelke egészen más, mint a mult századbeli gyermeké volt. A mai tanuló idegesebb, érzékenyebb, a benyomások iránt fogékonyabb. A mozi, rádió, sport, technika megváltoztatta s így az iskolának is alkalmazkodni kell a tanulóhoz. Ezen a téren még sok a pótolnivaló. A szerző a tanítás eredménytelenségének okát szintén ebben keresi. A gyermek lelkivilága megváltozott, az iskola pedig főként berendezésében teljesen a régi maradt. E kettő idegenül áll egymással szemben. A mai gyermek nem végzi el az emlékezetbevésés, a begyakorlás feladatát, ezért az eddigi módszerektől eltérőleg vagy azokat módosítva kell a gyermek lelkéhez férkőznünk. A tanítást könnyűvé és kellemessé kell tenni. A régi iskola az emlékezetet előnyben részesítette a gondolkodással szemben. A mai pszichológia már kiemeli a problémaélmény akarati és érzelmi mozzanatait, s a figyelem, a gondolkodás és emlékezetbevésés folyamatában különösen az érzelem szerepét hangsúlyozza. A tanításnak első feladata az érdeklődés felkeltése és erősítése. Az akarat megindításának s az érdeklődés felkeltésének pedig leghatékonyabb tényezője az érzelem kifejlesztése. Az eredményes oktatásnak főeszköze az érdeklődés, viszont az érdeklődés folyamán fejlődnek teljes erővel az érzelmek. A kettő tehát állandó kapcsolatban van. Az érdeklődéssel együtt lép fel azután a figyelem.

Ha tehát a tanítás intenzitását fokozni s ezzel tanításunk eredményességét növelni akarjuk, a lelki mozzanatok mellett olyan külső eszközöket is fel kell használni, amelyek különösen az érzelmek felkeltésére lehetnek befolyással. Ilyen külső eszköznek gondolja szerzőnk az iskola belső berendezését, ami a régen hangoztatott szemléltető eszközökkel nagy mértékben hozzájárulna az érzelmek és ezáltal az érdeklődés felkeltéséhez és ébrentartásához.

Bizonyos az, hogy a tanterem minősége nagyban elősegíti a tanítás sikerét, s a teremnyujtotta környezet jó hatással lehet a tanárra és tanulóra egyformán. Magam is úgy vagyok, hogy valahányszor csak egy tanteremben a nagyított természetrajzi képeket meglátom, elgondolom, hogy ezek a képek a költészettan vagy vallás tanításához szükséges hangulatnak az ellenkezőjét keltik fel bennünk. Semmiesetre sem mellékes az, hogy a tanárt és tanulót milyen környezet veszi körül.

Konkrét tapasztalatok alapján ajánlja a szerző a miliő-iskolát, amelyben nem osztálytermek volnának, hanem a mostani rajzterem, fizikai meg kémiai előadótermek és tornaterem mintájára külön-külön szaktermek s minden terem az illető tantárgy stílusának megfelelően volna berendezve. Ezek a szaktermek nyomatékos érzelmi hatást keltenének a tanárban és tanulóban egyaránt. Milyen más hangulat keletkeznék valamennyiünkben, ha pl. a történelmet történelmi, az irodalmat irodalmi, a latin és görög nyelvet klasszikus teremben taníthatnánk, nem pedig természetrajzi vagy kémiai laboratóriumban.

A szerző szakemberekkel tervrajzot is készíttetett a miliő-iskolához, amelyben volna egy nagy, központi, világos, díszes csarnok; a tanulók itt gyülekeznének, innen mennének órára s idő térnének vissza az óra végén.

Az elméleti pedagógia rendesen megelőzi a gyakorlatit, s amit az előbbi kitervez, az utóbbi sokszor a nehéz társadalmi viszonyok miatt nem képes megvalósítani. A szerző igen elmésen kimutatja, hogy a miliő-iskola alig kerülne többe a régi típusú iskolánál. Való, hogy a régi iskolában túltengett az értelmi elem az érzelminek rovására, s ezen segíteni kell. Egyik hathatós eszköze lenne az iskola belső berendezése.

A gondolatot és tervet csak helyeselni lehet, mert egy lépés a tökéletesedés felé. Úgy vélem, hogy többen is vagyunk, akik a szerzővel reméljük és szeretjük hinni, hogy a jövő iskolája a miliő-iskola. *Koczogh András.*

Arató István: A kőszegi ev. leánylíceum szakteremrendszere. (A kőszegi Gyurátz Ferenc ág. h. ev. leánynevelő intézet 1934—35. évi értesítőjéből.) Kőszeg, 1935. Rónay F. könyvnyomdája. (N. 8-r., 44 l.)

Ez a füzet javarészben ugyanarról a kérdésről szól, amellyel Obermüller Ferencnek előbb ismertetett tanulmánya foglalkozik, de akik nem kedvelik a hosszadalmas elméleti fejtegetéseket, azoknak kapósabb olvasmány lesz Arató István dolgozata. Ebben ugyanis arról a gyakorlati kérdésről számol be a szerző, hogyan tért át a vezetésére bízott leányiskola az osztálytermek szokásos rendszeréről a szaktermek új rendszerére. Vázolja a szakteremrendszernek előnyeit, leírja iskolájának újonnan berendezett vallástermét, mennyiségtani termét, a földrajz és a történelem tanítására felszerelt közös termet, elmondja, hogyan tervezik a magyar, a német és a francia terem berendezését, valamint azt is, hogyan győzték le azokat a nehézségeket, amelyek velejárnak a szaktermek rendszerének megvalósításával. A beszámolót nem terhelik meg elvont elmélkedések, ezért kiválóan alkalmas arra, hogy a szaktermek rendszeréről világos és könnyen áttekinthető képet adjon olyanoknak, akik még nem ismerik az iskola berendezésének ezt az új formáját. Annyiban is tanulságos a dolgozat, hogy megmutatja, hogyan lehet gyökeresnek látszó újítást is fokozatosan meghonosítani, ha akarjuk.

A szakteremrendszeren kívül szó van még a beszámolóban a tevékenységre alapított iskolai életnek egy másik tartozékáról, a tanulók könyvtáráról és olvasóterméről, a bennlakó növendékek napi munkabeosztásának a napközi iskola szellemében való átalakításáról, továbbá arról, hogy a szóbanforgó iskola milyen eszközökkel igyekszik fokozni növendékeinek az élőnyelvi oktatásban elért gyakorlati nyelvtudását. Ezek közül az eszközök közül legérdekesebb az, hogy német anyanyelvű tanulókat hívtak meg intézetükbe vendégül néhány hétre vagy hónapra.

Örvendetes dolog, hogy ez az iskola ügyesen felhasználta a kedvező körülményeket (pl. azt, hogy kevés a tanulója), s bátor kezdeményezéssel megvalósította — mégpedig hazánkban legelőször — a szaktermek rendszerét. Ezzel példát mutatott életrevaló újítások felkarolására.

Nagy J. Béla.

Dénes Szilárd: Hogyan hatott a tanítás Arany János lelki életére? (Különlenyomat az Irodalomtörténeti Közleményekből.) Budapest, 1936. 13 lap.

Alig van nemzeti klasszikusaink között másik, kinek éltpályáját pedagógiai vonatkozásaiban oly beható vizsgálat alá vette volna a tudomány, mint Arany Jánosét, tanítói és tanári éveivel kapcsolatban. Más, hasonló célzatú dolgozatok után 1917-ben, Arany János születésének százéves fordulójakor folyóiratunk hasábjain fejtette ki a Magyar Paedagogiai Társaság akkori elnöke, Fináczy Ernő, ünnepi tanulmányában a nagy költőről, hogy nem vallotta lelki szükségletnek a maga iskolai foglalkozását, hogy lelkes tanár volt ugyan, de érezte a mérhetetlen ellentétet lenyűgöző iskolai foglalkozása és költői lelkének röpte között. Majdnem két évtized elmúltával ez indította Dénes Szilárdot arra, hogy a kifejezetten köztudatként továbbélő megállapítással szembenézzen s a költő számtalan saját nyilatkozata ellenére is újra megvizsgálja azt a kérdést, csakugyan tehernek tekintette-e Arany János az iskolai elfoglaltságot s valóban az iskola okozta-e nagykőrösi súlyos lelkiállapotát s elég sűrű időközökben jelentkező komor elfásultságát.

Dénes Szilárd részletes vizsgálata során a költő külső életviszonyainak, a nagykőrösi és az országos közviszonyoknak, barátaihoz intézett számos leveléből vett idézeteknek, tagadhatatlanul sok-sok adatnak egybevetésével, mintegy lélekelemző fejtegetéseiben Fináczy megállapításával s a köztudattal ellentétben arra az eredményre jut, hogy „az iskola csak közvetve hatott Arany egészségének rongálására". Apológia ez a kis irat Arany Jánosnak a köztudat szerint hiányzó tanári hivatásérzete mellett. Meg kell adnunk dolgozatunk szerzőjének, hogy szorgosan összegyűjtött minden adatot tétele igazolására, néha azonban olyan érvekkel is élt, melyek nem teljesen meggyőzők, például mikor az Arany János által tanítványai részére feladott sablonos dolgozati tételekből azt olvassa ki, hogy a nagy költőt nem pusztán kötelességtudás és lelkiismeretesség irányította tanári pályáján, hanem hivatásszeretet is lángolt benne. Nagy idealizálás és nagy bátorság kellett ahhoz, hogy Arany János ellenkező értelmű saját nyilatkozataival szemben ezt a végső megállapítást hozhassa ki szerzőnk vizsgálódásainak eredménye gyanánt. A kis dolgozat azonban tagadhatatlanul érdekes terméke a költő iránti nagy és föltétlen kegyeletnek. *gy. á.*

Wilhelm Albert: Grenz- und auslanddeutsche Unterrichtsskizzen. Leipzig, Wunderlich, 1935. 94 lap.

Magyarokra és németekre a nagyvilágban szétszórva mindenütt akadunk. Ez elszakadt véreknek az anyaországgal való kapcsolata, ennek tudatosítása, fenntartása, mélyítése elsőrendű népi kötelesség, sőt nemzeti érdek. Nálunk e nemes, de súlyos feladatnak a Külföldi Magyarok Világszövetsége igyekszik a szerény anyagi eszközökhöz mért keretben megfelelni, míg az erre a célra rendelkezésre álló anyagiakkal bővebben ellátott Németország évtizedek óta tervszerű, serény és sikeres propagandát folytat ebben a valóban missziós mozgalomban. Az *Auslanddeutschtum* minden német ember szemében elsőrendű,

magasztos hazafias fogalom, amelyért lelkesedik és kész örömest áldoz is. Ezt bizonyítja az idevágó irodalom is, amely — érthető okokból — a világháború után hatalmasan fellendült: a *Die deutsche Schule im Ausland* című folyóirat és a külföldi gócpontokon serényen működő német népművelő egyesületek *(Volksbildungsvereine)* is ezt a célt szolgálják, úgyszintén a címbeli munka, amelynek előretörő, a külföldiekkel szemben hol hűvös, hol barátságtalan légkörében az idegen olvasó bizonyos dinamikus szellemet kénytelen megállapítani. Ez már kiütközik a határbeli németségnek következő fogalmazásában: „*Grenzdeutschtum* az a németség, amely a zárt német népterület szélein idegen szorongatás ellen küzdve él, tehát főleg az elszakított határterületek németsége" (32. lap). „A nagy keleti gyarmatosítás alapjában véve újból való meghódítása ősrégi germán földnek, ahol eredetileg sajátos birtokon túlmenve, a németek idegen uralkodók meghívásának tettek eleget" (39. l.). „A németek — a német birodalomtól eltekintve — nem hatvanötmilliós, hanem százmilliós nép, mert a birodalom határain kívül élő kerek 35 millió német az egész németséghez, a *grossdeutsches Volk*-hoz számít" (34. l.). Fájó seb az úgynevezett lengyel korridor, a tengerhez vezető földsáv, átjáró, amelynek szerzőnk számos vázlattal élénkített külön mintaleckét szentel (66—81. l.). Ezt követi a minket közelebbről érdeklő „A bánsági németség" című terjedelmes fejezet (81—94. l.): bevezetésül irodalom a tanító és a tanítás számára. Müller-Guttenbrunn sváb kultúrregényei, Lenau életrajza Greinertől; következik három térképvázlat: Nagy-Magyarország természetesen német helynevekkel (Ofenpest, Pressburg, Batschka stb.), a német telepeknek sűrű jelzése vonalozással, majd a Trianon folytán javarészt Romániához csatolt bánság, végre a németségnek feltüntetése Romániában. Szemelvények útleírásokból, például a puszta Bismarcktól, költemények Lenautól és Müller-Guttenbrunntól, befejezésül kultúrképek arról, hogy „miként szorították vissza a bánsági németséget és kerekedtek felül a magyarosító törekvések. A magyar kormány értett hozzá, miként lehetett a háborút megelőző évtizedekben a svábokat lassanként megmagyarosítani; az, hogy a Bánság nem veszett el egészen a németség számára, talán elsősorban annak tulajdonítható, hogy a Bánságot Romániához csatolták. A sváboknak a magyarság iránt tanúsított barátsága, főleg a polgári körökben, rendkívül ártott az ottani németségnek. Az iskolákban a német helyét a magyar foglalta el, amelynek használata a művelt társaság ismertető jele volt" (93. l.). A szerző a 36. lapon 600.000, az 59. lapon 550.000 Magyarországon élő németről beszél, akiknek száma szerintünk csak 480.000.

A Harmadik Németbirodalomnak nevelési célkitűzése, eszménye a politikai ember. Ezzel szervesen összefügg a népi tényezők erőteljes felkarolása: a külföldi és határmenti németségé. Az idevágó ismeretek szétszórva már eddig is szerepeltek a népiskolák és főleg a középiskolák tanterveiben. Könyvünk azonban továbbmegy: elméleti bevezetés után példákon szemlélteti a tanításban követendő gyakorlati eljárást, összegyüjtve bemutatja a tárgyi anyagot, amelynek feldolgozására módszeres utasításokat is ad. Nem új tantárgyról van szó, jóllehet elsősorban a történelem és a földrajz (20., 27. lap) kínálkozik erre

a célra, hanem tanítási *elvről*, amelynek az egész vonalon meg kell nyilatkoznia. A történelemből utal a Szent István idejében érkezett ezer német telepesre, majd a II. Géza által meghívott tízezer német parasztcsaládra, a mai erdélyi szászokra, végre a XII—XIII. században a Szepességben letelepedett „Zipser Sachsen"-ekre. Mindez hirdeti a németségnek kultúrahordozó és terjesztő szerepét a világban (88. l.), a „nagynémet eszmének" hódító útját. A német igényeknek ez a könyv tehát minden tekintetben megfelel, a mi szempontunkból azonban helyenként fenntartással kell élnünk. Összefoglalva, számunkra két komoly tanulság kínálkozik: az egyik az, hogy a németek példáján elindulva, mi is az eddiginél nagyobb tervszerűséggel, buzgalommal és áldozatkészséggel foglalkozzunk külföldi és határmenti véreinkkel, a másik, hogy kifelé tekintve, eközben szemmel tartsuk azt is, ami saját portánkon történik: a németekénél aránylag jóval nagyobb „Grenzland-Ungarn" mellett ne feledkezzünk meg az „Inland-Ungartum"-ról, a belterületen élő magyarságról, jövőjéről, amelyre a szerző a 39. lapon közölt és német telepekkel sűrűn behintett magyarországi térképpel bizonyára akaratlanul hívta fel figyelmünket, de még inkább Kogutowicz Károly, aki a Dunántúlt keresztül-kasul bejárva, megdöbbenéssel állapította meg az ott burjánzó német irredentát. Szóval a folyton felhánytorgatott erőszakos magyarosítással szemben ma már számolni kell a valóban meglevő elnémetesítés nemzeti veszélyével. Cserkészeinkkel valljuk: Legyünk résen! *kf.*

Hans Wolf: Das Schulwesen des Temesvarer Banats im 18. Jahrhundert. Gründung und Ausbau im Geiste des aufgeklärten Absolutismus. (Veröffentlichungen des Wiener Hofkammerarchivs.) Herausgegeben von *Josef Kallbrunner.* Band I. Verlegt bei Rudolf M. Rohrer in Baden bei Wien. (195 l. térképmelléklettel.)

A szerző lelkiismeretes forrástanulmány után kilenc fejezetben írja meg a Bánság XVIII. századbeli tanügyének történetét.. Hogy az iskolaügy fejlődését minél jobban kidomborítsa, megismertet a hódoltság utáni politikai és műveltségi viszonyokkal, a Bánság településtörténetével, amennyiben a tanügyet érintik. Munkája alaposságát a felhasznált forrásanyag igazolja. Elsősorban a bécsi kamarai levéltár adatait aknázta ki, s a házi, udvari és állami levéltárak anyagát is átkutatta. Figyelme kiterjedt a bécsi hadügyi és közoktatásügyi minisztérium levéltárára, valamint a magyar országos levéltárra és a temesvári püspöki levéltárra is. A kiadott forrásmunkák keretében nemcsak a német, hanem a magyar és román nyelvű pedagógiai irodalmat is felhasználta.

A visszafoglalt Bánság osztrák kormányzat alatt állván, iskolaügye is osztrák kézben volt. A többnyire Nyugat-Németországból (Mainz, Trier stb.) bevándorolt németek számára állítják fel az első elemi iskolákat, ahol hittant, olvasást és írást, ritkán számtant is tanítottak. A görögkeleti vallású szerbeknek, főképen románoknak kevés iskolájuk volt s itt csak hittant és olvasást tanítottak. Tankötelezettség egyáltalában sehol sem volt. A Mária Terézia-

féle Österreichische Schulordnung a Bánságra is kötelezővé lett, s ezáltal az iskolaügy fejlődésnek indult.

Szerzőnk megismertet a hasznossági elv alapján felépített s a központosító államhatalom érdekét szolgáló Schulordnunggal s keresztülvitelével. A görögkeleti iskolákban azonban nehézségek merültek fel, úgyhogy a bécsi államtanács az ügy hosszas megvitatása után kibocsátott fejedelmi pátens alapján intézkedett. Külön-külön ismerteti a szerző a katonai határőrvidék iskoláit. Itt is nemzetiségek szerint voltak német, szerb és román elemi iskolák. Céljuk írni-olvasni tudó altisztek képzése volt. A német iskolába a görögkeleti vallásúak is szívesen járatták gyermekeiket, mert a német nyelvnek hasznát látták. Itt az elemi ismereteken kívül algebrát, mechanikát stb.-t is tanítottak, különben az említett Schulordnungot követték. Szerzőnk statisztikai összeállításaiból kitűnik, hogy az iskolák felvirágoztak, számuk megháromszorozódott, a tanulók létszáma is emelkedett.

A Bánság visszacsatolása (1779) után a Ratio Educationis itt is életbelépett. A szerző behatóan foglalkozik a keresztülvitel akadályaival, főleg a magyar nyelv tanítását illetőleg. II. József központosító törekvéseit ecsetelve áttér a nemzeti visszahatás korára, végül a XVIII. század tanügyét méltatja. Kár, hogy a statisztikai táblázaton (181. l.) feltüntetett helységneveket csak németül adja, hiszen munkája mégis csak minálunk tarthat számot a legnagyobb érdeklődésre, tehát már csak azért is oda kellett volna tenni a magyar helységnevet a régen feledésbe ment német elnevezés mellé, mert így a munka tanulmányozójának helységnévtárra lesz szüksége.

A mű végén térképet csatol a szerző a bánsági iskolák feltüntetésére. A munka kiadásáért a magyar tanügy is köszönettel tartozik Kallbrunner József bécsi kamarai levéltári igazgatónak, mert az értékes mű a magyar pedagógiai irodalmat is gazdagítja. *Relković Néda.*

Fritz Wüllenweber: Altgermanische Erziehung. Hamburg, 1935. (174 l.)

A mai (harmadik) német birodalomban a nemzeti szocialista célkitűzésnek megfelelően élénk irodalmi tevékenység észlelhető a német nép őskorának és történetének fölelevenítése érdekében. E nagyszámú megnyilatkozás keretébe tartozik a címbeli munka is, amelynek szerzője az izlandi sagák és egyéb korabeli források felhasználásával első vállalkozásként igyekszik a régi germánok nevelésügyére világosságot vetni (*saga:* skandináv irodalmi műfaj, főleg ama korbeli történeti tárgyú prózai elbeszélések). Foglalkozás és értelmi fejlődés szerint három egymás fölé rendelt, de azért kapcsolatos népi kört, osztályt különböztet meg és mutat be hosszmetszetben: a paraszt, a harcos és a magasabb értelemben vett értelmiségi osztályt, amelyek nem különülnek el a középkori „rendek" szerint, hanem inkább egymásból szelekció útján keletkező hármas egységet alkotnak. A szabad parasztságból mint őselemből szükségképen a harcosok osztálya alakul ki, amely mindenkor helytáll a maga és az atyafiság (*Sippe*) becsületéért és vagyonáért. Ebből válnak ki idővel azok, akik jogi és történeti ismereteik és életbölcseségük alapján a vezetésre hivatottak.

A gyermeket, ha az apa elismeri, már kora ifjúságától fogva befogadják az atyafiságba és azon vannak, hogy egyéniségének megfelelően teljes értékű tagjává váljék. Minél dacosabb, csökönyösebb a fiúgyermek, annál erősebb lesz idővel a becsületről vallott fogalma, védelmi és áldozatkészsége, amiben egybeforr apjával. Részben komoly jellegű harci és versenyjátékokban edzi erejét majdani feladataira: erő- és bátorságpróbák élesztik állandóan becsületérzését, amely arra ösztökéli, hogy hozzátartozóinak *(Gefolgschaft)* megbecsülést és dicsőséget szerezzen. Az apa vagy nevelőapa vezeti be a fiút a törvényeknek, a történeteknek és a germán életbölcseségnek ismeretébe. Kemény és kíméletlen nevelés ez, amelyből azonban olyan büszke és hősi férfiak kerülnek ki, akik képesek megbirkózni az életnek nagy és súlyos feladataival és a mai nemzedéknek is mintaképül szolgálhatnak. Az egész tárgyalást a forrásokból merített bő szemelvények kísérik és élénkítik. A berlini olimpiai játékok ötletéből felette időszerű és tanulságos a szerzőnek könyve végén olvasható utalása egy izlandi költőnek 1200 körül írt *Merkgedicht von Rig* című tanköltemény-ére, amely a régi germánok hármas tagolásának megfelelően (l. fent) megannyi részletben mutatja be a csak gazdasági foglalkozásokban buzgólkodó parasztifjút, a különböző testgyakorlatokban (sportokban) kiváló fiatal harcost és az ezeknek csoportjából kimagasló, több rendbeli értelmi készséggel rendelkező, vezetésre hivatott ifjút. Íme, már a régi germánok helyes ösztönnel megérezték, hogy az igazi emberképzés nem érheti be a csak izomember tenyésztésével, hanem a mindenoldalú testi képzés mellett fel kell karolnia az értelmi és erkölcsi erőket is. Példájuk mutatja, hogy a szelekció önmaga tör utat magának, amit manapság az őstehetségek kultusza és a *Freie Bahn dem Tüchtigen!* igyekszik előmozdítani. *kf.*

Karl Springenschmid: Deutschland geopolitisch gesehen. Leipzig, Wunderlich, 1936. (20 lap, 54 vázlatrajzzal.)

Ez a füzet többet nyujt, mint amennyit egyoldalú címe sejtet. Németország ugyan a tárgyalások középpontjában áll, de mellette érdemlegesen szóhoz jut a többi állam is: Francia-, Angol-, Olaszország, a Kisantant, sőt a többi világrész is. A szerző, akinek már korábban megjelent és széltében elterjedt irodalmi munkáit a szakkörök is elismeréssel fogadták, a geopolitikának iskolai tanítása ügyében úttörőnek és specialistának bizonyult. A geopolitika az egyes országokon belül és kívül lefolyó alapvető tényeknek olyan szemléltető ábrázolására törekszik, amelyből fontos következtetések vonhatók le az ország jelen helyzetére és a jövőben lehetséges kialakulására. Annak a módszernek, amellyel szerzőnk ezt elérni igyekszik, lényege az, hogy felette szemléltető és hatásos rajzait néhány tartalmilag jellemző címszóval kíséri, majd a lap alján bővebb magyarázattal és a levonható következtetésekkel egészíti ki. Vezető szempont, mert az illető ország biztonságára, illetőleg ennek veszélyeztetésére döntő befolyású, az ország területének és határai hosszának viszonya. A számos közérdekű adatból a következőket ragadjuk ki: Németország területe 470.000 km², határainak hossza 6068 km; Franciaországé

550.000 km² és 5624 km; Ausztriáé 84.000 km² és 2480 km; Romániáé 295.000 km² és 2870 km; Csehszlovákiáé 140.000 km² és 3150 km. A befejezésben szerzőnk röviden összefoglalva megállapítja, hogy a német birodalom alak, folyók, tenger és hegységek dolgában Versailles óta határainak kétharmadrészében veszélyeztetve van kilenc többi szomszédja részéről; továbbá, hogy a németeknek egyharmada világszerte szétszórva, a birodalmon kívül él, a franciák ellenben csekély kivétellel mind saját hazájukban. Mit szóljunk ehhez mi, magyarok, akiknek geopolitikai helyzete Trianon óta még válságosabb vigasztalanabb lett, mint a németeké! — A németeket tehát, mondja végül a szerző, gondolkodásban és cselekvésben politikai néppé kell nevelni. Ez a kategorikus imperativus nekünk is szól. A jövő nemzedék politikai nevelésében a geopolitikának fontos szerep jut, amelyben a címbeli munka hasznos segédeszköznek fog bizonyulni. *kf.*

Új magyar könyvek és füzetek.

Dr. Csóka J. Lajos: Mária Terézia iskolareformja és Kollár Ádám. (A Pannonhalmi Főiskola Könyvei. 5.) A Magyar Tudományos Akadémia támogatásával. Pannonhalma, 1936. Sárkány-Nyomda Rt. Bp. (N. 8-r., 328 l.)

Havas István: Egy évtized a polgári iskolai küzdelmek élén (1925—1934). Havas István elnöki beszédei, cikkei, kisebb tanulmányai. Bp. 1935. Az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület kiadása. A Franklin-Társulat nyomdája. (N. 8-r., 216 l.)

Kovách Imre: Nyelvtanítás és nemzetnevelés. Bp. 1936. Ifj. Kellner Ernő. (16-r., 20 l.)

A Budapesti Királyi Magyar Pázmány Péter-Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának adminisztratív és tanulmányi rendjére vonatkozó Szabályok. (Bővített és átdolgozott kiadás.) A Kar tagjainak használatára összeállította: **Dr. Melich János** 1935—36. tanévi dékán. Bp. 1936. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (16-r., 162 l.)

Nádor Jenő dr. és **Kemény Gábor dr.: Tessedik Sámuel élete és munkája.** (Nagy László-Könyvtár. Szerkesztik: *Ballai Károly, Kemény Gábor* és *Nógrády László.* 8.) Bp. 1936. Merkantil Nyomda Könyvkiadóvállalat (Havas Ödön). (N. 8-r., 132 l.)

Nánay Béla: Wells, aki tanít. (Nagy László-Könyvtár. Szerkesztik: *Ballai Károly, Kemény Gábor* és *Nógrády László.* 7.) Bp. 1936. Merkantil Nyomda Könyvkiadóvállalat (Havas Ödön). (N. 8-r., 120 l.)

Pintér Jenő: A budapesti tankerület évkönyve az 1936—1937. iskolai évről. Bp. 1936. Felelős szerkesztő és kiadó: Pintér Jenő. Sárkány-Nyomda Rt. (N. 8-r., 140 l.)

Váradi József: Az állampolgári nevelés gondolata népnevelésünk és népművelésünk eszmerendszerében. (Különlenyomat a Magyar Tanítók

Könyvtárának első, Előadások című kötetéből.) Bp. 1936. (N. 8-r., 121—127. l.)

A mindennapi iskolai testnevelés. A Magyar Paedagogiai Társaság 1935 február 16-i ülésén tartott előadások és következtetések kapcsolatos testtani mérésekből. (Országos Testnevelési Tanács Könyvtára. LIX.) Bp. 1936. Kiadja az Országos Testnevelési Tanács. Stephaneum-Nyomda Rt. N. 8-r., 82 l.)

VEGYES.

A temesi bánság oktatásügyének történelméhez. Hans Wolf tollából „Das Schulwesen des Temesvarer Banats im 18. Jahrhundert" címmel a bécsi udvari kamaralevéltár kiadásában megjelent 195 lap terjedelmű munkából a Die Erziehung ismertetése alapján közöljük a következő, történelmileg érdekesebb adatokat. A pozsareváci béke véglegesen a császár birtokába juttatta a temesvári bánságot, amely 1572-ig Magyarországhoz tartozott és a bécsi udvari hatóságok közigazgatása alá került. Iskolaügyének megalapozása és kiépítése az 1770—1800 közé eső években folyt le, de főleg az első kilenc évben, mert a magyar rendek kívánságára 1778-ban bekebelezték a magyar állam kötelékébe, ami a fejlődést meglassította. A nagyszabású reformok, azokhoz hasonlóan, amelyeket I. Frigyes Vilmos a porosz Litvániában megvalósított, főleg az állami felügyeletre, a rendszeres tanítóképzésre, a módszereknek hangsúlyozására és a szimultán (felekezettől független) iskolázásra szorítkoztak. Alapos és korhű oktatásügyi monografiának minősíthető az egész munka. *kf.*

Montessori-tanfolyam. A 22. nemzetközi Montessori tanítónőképző tanfolyamot Montessori Mária személyesen tartja 1937-ben Londonban, január 25-től június 16-ig a Nemzetközi Montessori-Egyesület védnöksége alatt. Ezen a tanfolyamon a kiváló nevelő először adja a nevelés négy fokának ismertetését, fel egészen a felnőtt korig. Tudakozódni a magyar Montessori-iskolánál lehet: Bp. I., Krisztina-körút 155. vagy a titkárságnál: London N. W. 3. 1. Hampstead Hill Gardens.

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1936 november 21-én *Friml Aladár* elnöklésével tartott felolvasó ülésünkön két előadás hangzott el. 1. *Drozdy Gyula: A jutalmazás és büntetés szerepe a mai iskolai nevelésben.* 2. *Bartos Fülöp: A modern nyelvek tanításának új iránya az amerikai középiskolákban.*

Felelős szerkesztő: *Nagy J. Béla,* felelős kiadó: *Padányi-Frank Antal.*

24.927. — K M. Egyetemi Nyomda, Budapest VIII, Múzeum-körút 6. (F.: Thiering Richárd.)