

MAGYAR TANÍTÓKÉPZŐ.

XIII. ÉVFOLYAM.

1898. márczius.

III. FÜZET.

TANÍTÓKÉPZÉS.

Az iskolába lépő gyermek képzettartalmának meghatározása.

— A gyakorlati kiképzés behatóbbá tételének egy módja. —

A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus az általános és iskolai paedagogiai szakosztály indítványára kimondotta, hogy az iskolába lépő gyermekek képzettartalma megismerése érdekében öt tagból álló bizottságot küld ki, melynek feladata leendő, hogy a mozgalmat megindítsa és vezesse.

A szakosztály nagyérdemű előadója, dr. Waldapfel János, «A gyermeki lélek megfigyeléséről» cz. értekezésében («M. Tkp.» 1897. VII.) felemlítette, hogy ez a tudomány nálunk még egészen új, ajánlotta ugyan az anthropologiai és pszichologiai kutatást, de azt is kifejtette, hogy «*positiv* feladataira nézve a paedagogia nagyon kevés hasznot meríthet ezekből a kutatásokból, még pedig céljaira nézve éppenséggel semmit és eszközeire nézve sem sokat.»

Nem akarok én itt sem az előadóval vitatkozni, sem a bizottság működésének élébe vágni. De azt gondolom: ha *új* ez a tárgy, nekünk is illik vele megismerkednünk s megvizsgálnunk: nem meríthetnének-e belőle valami hasznot képzőintézeti oktatásunknak, különösen a *gyakorlati kiképzésre* nézve?

A kezemügyébe eső, idevágó munkákból — ide nem számítva *Sigismund* érdekes kis művét¹ — úgy látom, hogy e tárggyal legbővebben foglalkozik *Hartmann* B. annabergi igazgató «Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises» című művében.² Munkája már azért is nevezetes, mert az idevonatkozó irodalomnak is meglehetősen teljes jegyzékét nyújtja.

Hartmann munkájának két része van: az első részben beszél az iskolai oktatás feladatáról, a másodikban pedig a feladat megoldásáról. Azt hiszem, hogy ez új tárgy munkásainak eljárását, célját legjobban

¹ «Kind und Welt» II. kiadás Braunschweig 1897. (160 XXXVI+199 1)

² III. bővített kiadás. Kesselring'sche Hofbuchhandlung. Lipcse és Frankfurt a. M. 1896. (8^o X+200 1.) Ára 2'40 M.

megismerhetjük s a magunkra vonatkozó tanulságokat úgy vonhatjuk le, ha egy ilyen kiváló munkájukat, mint Hartmanné is, alaposan ismerjük.

I.

Hartmann abból indul ki, hogy manapság már azon vitatkozni: tudomány-e a paedagogia? — hiábavaló dolog; mert a paedagogiának meg vannak mindazon ismertető jegyei, mik a tudomány meghatározásához szükségesek. Van *tárgya és rendszere*. Herbart szavaival szólva: a paedagogia a nevelésről való tudomány és pedig *gyakorlati* tudomány s mint ilyennek először is céljaival kell tisztába jönnünk.

Két kérdés tárul itt előnkbe: mi a *nevelés célja*? És melyek azok az eszközök, a mikkel e célt elérhetjük?

Hiábavaló törekvés volna az, ha e célt akár a nevelés *fogalmából*, akár pedig *a nevelés történelméből* akarnók levezetni; mert míg amott nem találhatnánk semmit, a mi megmondaná pl. melyik volna az az ismeretanyag, melyre a növendéket rá kell vezetnünk, addig itt, a midőn a különböző korokat s különböző egyéneket vizsgáljuk, új meg új, sokszor kivihetetlen, máskor határozatlan vagy egyoldalú célok kitűzését látjuk. Mivel tehát itt nem boldogulunk, más tudományhoz: az *etikához* kell fordulnunk, hogy a nevelés célját meghatározzassuk. Csak az a baj, hogy nem csupán *egy*, hanem több etika is van. Melyik legyen a sok közül a paedagogia alapvető tudománya s melyik alapján határozzuk meg a nevelés célját? E nehézséget azonban könnyen legyőzzük, ha szemünk előtt tartjuk, hogy nekünk a legjobbra kell törekednünk. Ez esetben nem választhatunk mást, mint Herbart etikáját, mely az erkölcsi törekvés értékét nem abban a tárgyban keresi, melyre e törekvés irányult, hanem az érzelemben és az akarásban. Herbart elibünk állítja az etikai ideákat s mellette a *keresztény* etikával teljes összhangzatban van. Ez úton haladva eljutunk oda, hogy a nevelés célja nem lehet más, mint «a vallás erkölcsi jellemnek tervszerű fejlesztése.»

Valamint ez etika elvezet bennünket a nevelés céljához, úgy a nevelés eszközeit a *psychologia* s tegyük hozzá mindjárt, az *empirikus* vagy újabb *psychologia* mutatja meg. Mert ha a nevelés célja az ember bensejének tervszerű fejlesztése, akkor a legelső szükségünk, hogy azokat a törvényeket ismerjük, miknek az ember benső élete alá van rendelve.

Ha most már a paedagogia, mint tudomány az etikára és *psychológiára* támaszkodik, belőle önként következik, hogy azonnal megszűnik *tudomány* lenni, mihelyt nem az etika és a *psychologia* az alapja. Így fogva fel a dolgot, beszélhetünk *természetes és tudományos* paedagogiáról.

A tudományos paedagogia nem az *ismeretek* közlését, nem is az ismeretek *minőségét*, hanem magának a növendéknek *személyét* állítja előtérbe. Ha a növendék személye képezi a mértéket, a mely szerint a tanító munkásságát mérlegeljük: akkor az elemi iskolai tanító munkássága semmivel sem jelentéktelenebb, mint akár a gimnázium VIII.

osztályának tanítójái. Az a szellemi haladás, mit az elemi iskolai növendék egy év lefolyása alatt tesz, e tanuló személyére legalább is olyan fontos, mint a VIII. osztály tanulója az az előmenetel, a mit ugyanennyi idő alatt felmutatott.

Másként áll a dolog, ha az ismeretek *minőségét* vesszük mértékegységnek. Akkor bizony az elemi népiskola a felsőbb iskoláktól messze marad. Az *Ilias* egy éneke fontosabbnak tűnik, mint egy kis olvasmány a kertről; a felsőbb fokú egyenetlekre többet adnak, mint a háromszoros és harmadrész helyes alkalmazására. A hol ez ismeretek minőségét tekintik irányadónak, ott bizony a tanító *tekintélye* attól függ, milyen fokú iskolában tanít s nem attól: miként felel meg azon a helyen, a melyre Isten rendelte, a vallás-erkölcsi jellem fejlesztésében álló magasztos feladatának.

Akarjuk, hogy az elemi iskolai tanítók tekintélye, anyagi díjazása emelkedjék? Legyünk rajta, hogy mindenik a *tudományos paedagogia* apostola legyen.

A nevelés céljának megvalósításán a család és az iskola munkálkodik. Magának az iskolának e cél elérésére két eszköze van: az *oktatás* és a *fegyelmezés* (Zucht). Ezek közül is az oktatás különösen az az eszköz, mely az iskolához legméltóbb. Itt kell arra hatnunk, hogy a gyermek gondolköre bővüljön, de e mellett a nevelés célját se téveszszük el szemünk elől. Ennél a gyermek jellemére való hatás úgyszólván közvetett; míg a fegyelmezéssel közvetlenül akarunk a növendékre hatni.

Mikor az *oktatásról* beszélünk, ezen mindig csak azt az oktatást értjük, mely a nevelés fentebb már említett céljának szolgálatában áll, s a melyet Herbart «*nevelő oktatás*»-nak nevezett. Ez különösen az az eszköz, a melylyel az iskola célját elérni törekedik. Ilyen «*nevelő oktatás*»-nak azonban csak azt nevezhetjük, mely a vallás-erkölcsi jellemképzést tekinti főfeladatának s oktatása által, a gondolkör irányítása folytán, úgy hat az akaratra, hogy a növendék egyenlő körülmények és viszonyok között mindig egyenlően cselekedjék. A «*vallásos*» ismeretelő jel a gondolkörben abban központosul, hogy a jóra való törekvésnek Isten segítségével mindig sikerülnie kell, az «*erkölcsi*» pedig, hogy a dolgokat valódi értékük szerint becsüli meg. Hogy a dolgokat valódi értékük szerint becsülhessük meg, arra nem elégséges, hogy a dolgok lényegét ismerjük. A belátáshoz még más is kell: az *erkölcsi ideák* ismerete. Ilyen erkölcsi eszme Herbart szerint 5 van: a benső szabadság, a tökéletesség, a jóakarat, az igazság és a méltányosság eszméje. Ez eszméknek mindig *akaratviszony* az alapja, tehát létrejövésökhöz legalább két akarat kívántatik. Ez a két akarat egyesülhet egy egyénben, (benső szabadság, tökéletesség) vagy pedig lehet két vagy több egyénben (jóakarat, igazságosság, méltányosság eszméje). Ez az öt eszme magában foglalja mindama viszonyokat, melybe valamely akarat más akarattal léphet, ennél fogva magukba foglalják az emberi akarásnak minden lehető esetét. Ha már most ez eszmék a tudatban egyesülnek, összességükben alkotják a személyiség eszményképét. Ebből is látszik, mennyire alkalmasak ezek arra, hogy a gondolkörré elhatározólag

hassanak s az erkölcsi gondolkör fejlődését az oktatás által előmozdítsák.

Oktatás azonban kétféle van, egyik a «nevelő» (paedagogiai), másik a nem nevelő (a paedagogiátlan) oktatás. Még világosabb lesz amaz, ha tudjuk miben áll emez.

A nem nevelő vagy paedagogiátlan oktatás, bár különböző formában jelenik meg, mindig arra irányozza célját, hogy a növendékek egy csomó ismeretet vagy valamely ügyességet elsajátíttasson. Mindig valami mellékczielt tűz ki feladatává, nem törődve azzal, hogy a nevelésnek és az oktatásnak az egész embert kell tökéletesítenie. Tanítja azt, a minék a növendék az életben hasznát veszi. Ott, a hol arról van szó, hogy a növendék valamely ismeretet, ügyességet minél *könnyebben*, minél *hamarabb* elsajátíthasson, használják is ezt az oktatást: a szakiskolákban meg a műhelyekben. Szerencse, ha a tanító vagy a mester olyan egyén, kinek erkölcsisége a tanulóra nevelő hatással van. Ilyen oktatás a szakiskolákban és műhelyekben még megjárja, de ha a népiskola *csak azért* tanítaná a növendékeket az olvasás, számolás, írás stb-re, mert a növendéknek erre szüksége lehet, ez már szomorú dolog volna!

Van-e nálunk a népiskolában ilyen paedagogiátlan oktatás, azt most ne fürkészsziük.¹ Tény, hogy ez az oktatás nagyon alkalmas arra, hogy a növendékek szájából a vizsgálatokon csak úgy ömöljék a felelet «mint a víz», aztán meg igen sok szülő, mondhatnók a legtöbb, az iskolától nem is vár, nem is kíván más oktatást és sokkal nagyobb bajnak tekinti, ha a katechismus feleleteit nem tudja a vizsgálatokon, mintha vallás-erkölcsi jelleme nem fejlődött. Az a tanító, ki ennek a céljának a szolgálatában áll, nem tanító, nem nevelő, hanem *mesterember*, ki tanítványait olybá veszi, mint akármelyik mesterember — inasait.

A *nevelő-oktatás* az egész emberre hat, a mit nyújt, az mind értékes a növendékre nézve, bármilyen pályára lépjen is az később. A népiskolában meg éppen arra törekedik, hogy ez iskolák valóban *emberképző* iskolákká váljanak. Még azokban a tantárgyakban is, melyek bizonyos ügyességre vezetnek, nem téveszti célját szemé elől. A *rajzoktatásban* nem akar mintarajzolókat, a *női kézimunkákban* bizonyos iparág munkásait képezni, sokkal fontosabb előtte, hogy a növendék szemét, kezét képezze, ízlését nemesítse; mert ennek bárhol és bármikor hasznát veheti.

Azt gondolhatná valaki, hogy a nevelő-oktatás, mivel a *hasznosat* tűzi ki legfőbb céljává, elhanyagolja a gyakorlati élet szükségleteit és követelményeit. Ez azonban korántsem áll. A nevelő-oktatás célja éppen az, hogy az *egész embert* képezze, *összes* lelkitehetségeire hasson s ezzel nemcsak jól, de azt lehet mondani, legjobban előkészíti a növendéket a gyakorlati életre.

Egyet azonban ne feledjünk el: a nevelő oktatás is lehet ám ép

¹ A «Néptanítók Lapja» úgyis csak nemrég cikkezett hónapokon keresztül arról, hogy «*Nevelhet-e az iskola*»

oly *értéktelen* valami, mint ellentéte. A tudás még nem minden; most ha a gondolatkör *tartalma* megfelel is az erkölcsi eszméknek, ez azonban még nem maga az erkölcsiség. Ehhez akarattal és cselekedetnek is kell járulni. Ha a nevelő-oktatás csak arról gondoskodnék, hogy a növendék *gondolatköre* feleljen meg a vallás-erkölcsi eszméknek, ezzel még a *jellemfejlést* nem érné el, szükséges, hogy ez a tudás párosuljon az erős *akarattal*, mert a tudás magában véve nem egyéb, mint egy csomó tiszta képzet, az ismereteknek nyugvó, közönyös tömege. Azonban ha tudunk vele bánni, belőle származhatik akarat. A tudást két dologgal lehet kapcsolatba hoznunk: azoknak a tárgyakkal tartós, belső becsülésével, melyre tudásunk vonatkozik és az illető tudományában való haladásra irányuló önmunkássággal. Mind a kettőt elérhetjük az oktatással. A tanító bármely tantárgyat megkedveltethet a növendékekkel, s ha a növendék látja, hogy ez a tudományág mily fontos, nemcsak az a vágya támad, hogy a mit már belőle tud, azt el ne felejtse, hanem az is, hogy benne magát tovább képezze, szóval *érdeklődik* iránta.

A tanítás *érdekesége* és a tudomány iránt való *érdeklődés* egymástól különböző dolgok. «Taníts érdekesen!» Annyit jelent: Kelts *érdeklődést* az iránt, a mit tanítani akarsz! Itt az *érdeklődés az eszköz*, a tanulás *a cél*. Magában az *érdeklődésben*, a mint azt Herbart és követői általában a *nevelői oktatás* hívei értik és alkalmazzák, a viszony éppen fordítva áll: a tanulás az *eszköz*, az *érdeklődés a cél*. Herbart szavaival élve: a *tanulás* szolgáljon arra, hogy az *érdeklődés* a növendékben előálljon. A midőn tehát a nevelő-oktatás emberei azt mondják: «Taníts érdekesen!» azt értik alatta: Tanításod oly érdekes legyen, hogy a növendék *érdeklődését* az illető tudományág iránt felkeltsed. Ha a tanító munkája csupán a *tudás*, nem pedig egyszérszint az *akarat* szolgálatában is áll, az az *érdekes* tanítás által elérheti célját, tanítványai sokat tudhatnak, de azért az ilyen tanítót a *nevelő-oktatás* munkásának semmiképen nem nevezhetjük s a mint Herbart mondja: a hol a tanulók jó kedvvel folytatott szorgalma el nem árúlja, hogy örömet, *szívesen* dolgoznak, ott nem történt az, a minek történnie kellett volna, bármilyen kitűnő eredményeket mutassanak is fel a vizsgálatok.

A nevelő-oktatásban az *érdeklődés* felkeltéséről levén szó, az a kérdés vár itt mindenkinek előtt feleletre: mik az *érdeklődés* *pszichológiai feltételei*?

Tudjuk, hogy a gyermek lelke idők folytán számos képzetet szerez. E képzetek valamennyien azon vannak, hogy a tudatban lehetőleg előtérben maradjanak. Azt is tudjuk, hogy egy és ugyanazon időben, egyszerre csak *egy* vagy legfeljebb nagyon kevés képzet léphet fel a lélekben. A képzetek folytonos váltakozása, vagy mondhatnók egynek valamennyivel való haszna bizonyos vonatkozást hoz létre közöttük. Ha most már a képzeteket vizsgáljuk, azt találjuk, hogy tartalmukat tekintve bizonyos csoportokra oszthatók. Vannak minőség szerint *egyenlő* és *különböző* képzetek. Ez utóbbiak ismét vagy *különneműek* (disparat) mint pl. sárga és édes; hang és betű, vagy *ellentétesek* pl. édes és savanyú.

Kölcsönös vonatkozásuk következőkép megy véghez: 1. A minőségileg *egyenlő* képzetek egyesülnek, s lesz belőlök oly képzet, mely intensitására nézve mindazokat a képzeteket felülmúlja, a melyekből keletkezett. 2. A *különneműek* is egyesülhetnek, de csak akkor, ha valamely szemlélt tárgyon egyszerre lépnek fel s alkotják az úgynevezett összetett képzeteket. Az ibolya képzetében benne van pl. nemcsak alakja, hanem színe s illata is. Az *ellentétes képzetek* egymásra bénítólag hatnak, egymást vagy egészben, vagy részben elhomályosítják. Ez a hatás azonban nem olyan, hogy mind a két képzet, vagy ezeknek bármelyike is, eltűnék a lélekből, csak a tudatban való fellépések szakad meg rövidebb vagy hosszabb időre. A két ellentétes képzet hatása egymásra csak részleges; akkor, mihelyt az a rész, mely az egyesülést megakadályozta, elgyöngül, a hátramaradt részek azonnal egyesülnek egymással; ez az egyesülés azonban nem tökéletes, mert az egyik, vagy a másik képzetnek minden pillanatban felújulhat az a része, mely az egyesülést megakadályozza.

Az a képzet, a mit a lélek egyszer megszerez, sohase vész el; ha meg van rá a kellő mód és alkalom, mindig felújul a tudatban. A képzetek e felújulása az, a mit *reprodukciónak* nevezünk. A reprodukció kétféle lehet: *közvetlen* vagy *közvetett*. A közvetlen reprodukciónál a képzetek úgyszólván saját erejükből lépnek fel a tudatban, míg a közvetettnél más képzetek újítják fel. A közvetlen reprodukció oka a képzetek *egyenlősége*, a közvetetté pedig az *egyidejűség*. Azonban a közvetett reprodukció akkor is fellép, ha valami *képzetsorral* van dolgunk. Mivel a képzetek a lélekben csak időbeli egymásutánban léphetnek fel, ebből szükségkép következik, hogy bizonyos *sorokat* kell alkotniok. E sorok nagyban elősegítik a reprodukziót, ha a sorokban levő képzetek egymással minél jobban összeolvadnak. E sorok által nyert a reprodukció nemcsak gyorsaságban, hanem biztonságban is. A tanításnál tehát arra kell törekednünk; hogy a sorokban levő képzetek minél jobban összeolvadjanak, a mit a kellő időben alkalmazott *ismétléssel* is előmozdíthatunk.

Megtörténik az is, hogy két képzetsornak egy közös pontja van, ilyenkor a képzetsorok *kereszteznek* egymást. Ha több képzetsor találkozik egy pontban, akkor azt mondjuk, ez a pont a képzetsorok *csomópontja*. A keresztező vagy csomópontra bármelyik képzetsoron odaérhetünk s viszont ezekről bármelyik képzetsorra áttérhetünk.

Azok a képzetek, illetőleg képzetsorok, a mik tudatunkban leggyakrabban fellépnek, általában erősebbek lesznek, mint azok, a miket ritkábban reprodukálunk. Az ilyen erős képzeteket s képzetsorokat *tapasztalatnak*, *szokásnak*, *alapelvnek* *nézetnek* stb. szoktuk mondani. Ezeknek aztán az a törekvésük is meg van, hogy az új képzeteket saját tartalmuk szerint idomítsák. Ha ez az átidomítás sikerül, akkor *apperceptio* jó létre, ennek ellentéte a *perceptio*, vagyis az az eset, mikor a lélek a képzetet úgy fogadja be magába, hogy nem alakítja át.

Mivel az *apperceptio* segítségével az új képzeteket a régieknek úgy rendeljük alá, hogy az új képzetek természetes helyüket elfoglalják s az egész képzetsorral megfelelő viszonyba lépnek: ennél fogva az apper-

ceptio nagy fontosságú úgy a gondolatkör fejlődésére, valamint általában a tanulás és *érdeklődés* felkeltésére nézve is.

Az apperceptio tulajdonkép kétfélekép mehet végbe. *a)* Az új képzetek felújítják a tudatban a régit (reprodukálják) *b)* A régi képzetek az új képzetnek egy részét elhomályosítják, szóval az egész képzetet assimilálják, s az így átalakított képzettel összeolvadnak. Az első esetben az új képzet a munkás, a másikkban a régi. Az apperceptionának két haszna van 1. az illető képzeteket jobban bevési a gondolatkörbe s ezzel a reprodukciót könnyebbé teszi. 2. A régi képzetsorokat sem hagyja érintetlenül, a mennyiben ezekkel bizonyos vonatkozásba lép velők esetleg keresztező, illetőleg csomópontokat is alkot.

Ritka eset az, mikor az új képzet, vagy képzetsor hasonlítja át magához a régieket. Ha ez az eset beáll, akkor az illető egyénnek egész gondolatkörét tönkre teszi, a képzeteket és képzetsorokat bizonyos mértékben úgyszólván elől kell neki kezdenie. Az iskolai oktatás alig jut valaha ily helyzetbe, hogy ily változásokat hozzon létre. Gyakrabban megtörténik az az eset, hogy az új képzet nem talál a gondolatkörben oly képzetet, a mely képes lenne őt appericipiálni. Ilyenkor az új képzet nem is képes a meglévő képzettartalommal organikus egészszé összeolvadni s ilyenkor nem is megy a lélek tovább a perceptiónál. Az ilyen képzetek aztán külsőségek maradnak s a növendékek képzéséhez semmivel hozzá nem járulnak.

Az apperceptio akkor se lép fel mindig, ha a meglévő képzettartalom és az új képzetek között olyan viszony van, hogy az assimilálás lehetséges nem volna. Ha a tudatban oly képzetek vannak előtérben, melyek az új képzetre elhomályosítólag hatnak, akkor az appericipiálásra alkalmas képzeteket ettől a nyomástól meg kell szabadítani. Ha az sikerül, akkor egy kellemes érzet, a kedv érzete, áll be. E kedv érzete annál élénkebb, minél gyorsabb és könnyebb a régi képzetsorok reprodukciója. Ez a kedv érzet eredményezi aztán azt, hogy szükségét látjuk annak, hogy az illető tárggyal újra foglalkozunk. S ez az, a mit fentebb *érdeklődésnek* nevezünk.

Ebből látható, hogy a tanításnál az első dolog annak a vizsgálása: van-e a növendék képzettartalmában valami, a mi az új képzeteket és képzetsorokat képes legyen appericipiálni s ha van, a tanító dolga arról gondoskodni, hogy e képzetek a növendék elméjében feljúljanak. — A midőn tehát azt kívánjuk, hogy a tanító-növendék a tanítást «ismétlés»-sel kezdje, ez alatt korántsem azt értjük, hogy az előző órai tananyagot kérdezze ki; hanem igen is azt, hogy a növendék képzettartalmából válogassa ki azokat a képzeteket és képzetsorokat — nem tekintve arra, mikor szerezte azokat a gyermek — a melyek az új ismeretek appericipiálására képesek; készítse elő, hogy úgy szóljunk, a talajt, hogy ez az apperceptio valóban létre is jöhessen. Rajta vagyunk-e mindenütt és mindenkor, hogy a gyakorlati kiképzés e fontos tétele a leendő tanítóknak úgyszólván husává és vérévé váljék s azt ne csak elméletileg tudja, de tervezetében s tanításában is folytonosan s tudatosan alkalmazza? Oly kérdések ezek, a melyekre a felelet *most* nem tartozik feladatunk körébe. A mely tanító-növendéket erre nemcsak rávezették,

de *bele is szoktatták*, az majd tanító korában is képes lesz a növendékek érdeklődését felkelteni s ébrentartani.

Az érdeklődésnek azonban nem szabad *egyoldalúnak* lenni. Minden gyermek más-más képzettartalmat hoz magával az iskolába; mindeniknek tudatában más-más képzetek vannak előtérben a tanítás kezdetén. Ielkőkben a *képzet sorok*, a *keresztező* és *csomópontok* különbözők. Ha tehát szüntelen azt keresnénk: mi iránt érdeklődik különösen az egyes gyermek, akkor nevelésünk az egyén egyoldalúságára fejlődnek, a mi pedig a valódi erkölcsiséggel éppen nem egyeztethető össze. Az érdeklődés tárgyai közül különösen azokat kell nekünk kiválasztanunk, a melyek az *akaratra* hatnak. De hát melyek azok a tárgyak, a melyek az akaratra hathatnak?

Az ember a *természetben* s az *emberek* között forog. Azt a viszonyt, a melybe az ember a természettel és az emberi étellel lép, kifejezi e két szó: *tapasztalat* és *érintkezés*. A tapasztalat leginkább a természetre, az érintkezés pedig az emberekre vonatkozik. Képzettartalmuk e kettő befolyása alatt gyarapodik, szaporodik, alakul, a minek természetes következménye, hogy a tapasztalat és az érintkezés befolyással van képzet-tartalmunkra, gondolatkörünkre. A tapasztalással szerzett képzeteink elvezetnek az *ismerethez*, az érintkezéssel szerzettek pedig az *érzelmekhez* vagy a *részvéthez*, mivel a természet és az emberi élet behatása a növendékre folytonos, mert már az iskolába lépés előtt hatnak a gyermekre s hatásuk nemcsak az iskolába járás alatt, de soha meg nem szűnik: ebből egyszersmind világos az is, hogy az iskola csak úgy folyhat be a növendék gondolkozásmódjára, képzettartalmának bővítésére, átalakítására, ha azokat az ismereteket, érzelmeket, miket a gyermek már szerzett és folyton szerez, céljaira alkalmas módon felhasználja, ezeket bővíti, tovább folytatja, kiegészíti, rendezi, megvilágosítja.

Az *ismeret* lehet: *empirikus*, *spekulatív* és *aesthetikai* ismeret; a *részvét* pedig: *sympathetikus*, *társadalmi* és *vallásos*. Ezek hatnak az akaratra s ezek iránt kell a növendékben az érdeklődést felkelteni, ha ezek mindenike iránt érdeklődik a növendék, akkor lesz az érdeklődés *sokoldalú*. A nevelő-oktatás legmagasabb célja a vallás-erkölcsi jellemek fejlesztése érdekében e sokoldalú érdeklődés felkeltésére törekszik.

A mint az *ismeret* és a *részvét* különböző, ép úgy különböző az érdeklődés is.

a) Az *empirikus* érdeklődés arra törekszik, hogy a lélekben minél több ismeret legyen. Ez ismereteket gyűjti a természet tárgyai és tüneményeiből, a történelem eseményeiből, a mindennapi élet piacának küzdelmeiből. Ez az érdeklődés az, a mit *tudásvágy*nak is nevezünk.

b) A *spekulatív* érdeklődés. Az empirikus érdeklődés folytán a lélek egy csomó ismeretet szerez. Kutatásai közben azonban valami homályosságra, valami talányszerűre akad. Ez rákényszeríti arra, hogy vizsgálja: mi lehet egyik-másik tüneménynek az oka; miben rejlik ennek vagy amannak a célja, szóval általános törvényeket igyekezik megállapítani. Mivel pedig általános törvényekre elmélkedés után jutunk, a spekulatív érdeklődést másképp *gondolkozásnak* is nevezhetjük.

c) Az *aesthetikai* érdeklődés. A gondolkodás útján eljutottunk oda,

hogy a tárgyakat és tüneményeket bizonyos rendszer szerint csoportosítottuk, megszabadítjuk a lelket ez által a tömegben előtérbe nyomuló képzetek nyomásától. A lélek nem foglalkozik most már a tárgyak és események tömegével, hanem *ítél* a bennök fellépő viszonyok között. Ítéletében a szép és jó lesz a mértékegység. Ha e működés szívesen, tartósan és ismételve folytatja, előáll az *aesthetikai* érdeklődés. Ebben a természeti-, művészeti és erkölcsi szép iránti érzékre ismerünk s másképp *iszlésnek* is mondhatjuk. E három érdeklődés együttvéve teszi az értelmi, elméleti érdeklődést. Ezekkel szemben állanak a *részvét* érdeklődései:

a) A *sympathetikus* érdeklődés. Az embernek, a mint mondani szoktuk, van szíve, embertársaival örül, velök szomorkodik, szóval érzelmeikben osztozkodik. A részvét s az örömeiben való osztozkodás a sympathetikus érdeklődésnél egyes személyekre, rokonok, barátok ismerősökre terjeszkedik ki, ép ezért jóformán az, a mit *rokonérzésnek* is szoktunk mondani.

b) A *társadalmi* érdeklődésnél már nem egyes emberek, hanem az emberek bizonyos csoportjai, társadalmi osztályok, pártok, nemzet, vagy talán az egész emberiség sorsa ragad meg bennünket. Egész csomó emberrel érezünk együtt, törekvéseik a mi törekvésünk, is örömeik, bánataik velünk közösek, a ki velük jót tesz, bennünket is hálára kötelez, ellenségük a mi ellenségünk is. Szóval a társadalmi érdeklődés nem más, mint a mit *közszellemnek* nevezünk.

c) A *vallási* érdeklődés. Az egyes emberek, társadalmi osztályok sorsának figyelemmel kísérésénél gyakran látunk oly körülményeket, a melyek szemléleténél be kell ismernünk, hogy itt minden emberi erő, minden emberi okosság hiabavaló. Félelem és remény tölti el ilyenkor egész valónkat. Felünk, hogy a sejtett szerencsétlenség valóban bekövetkezik; reményeljük pedig azt, hogy annak, vagy azoknak sorsa, a kik iránt részvéttel viseltetünk, az emberen kívül levő erők hatása folytán jobbra is fordulhat. Az ember e tehetetlensége rávezet bennünket arra, hogy van egy felsőbb lény, ki úgy az egyes egyének, valamint az egész emberiség sorsát intézi. Ez úton tovább haladva, előállnak a vallási érzetek, melyeknek gyümölcse a hit. Ha ebben az irányban foglalkoztatjuk a lelket, előáll a vallási érdeklődés, melynél az ember törekvése, hogy úgy éljen, hogy élete Isten törvényei és akaratával megegyezék. Ezt az érdeklődést *jámborságnak* is nevezhetjük.

A sokoldalú érdeklődésnek ellentéte az *egyoldalú*, ez, a mennyiben a fentebb elsorolt érdeklődések mindenike *magában* véve is egyoldalúvá válhatnak, ismét különböző lehet.

Az *empirikus* érdeklődést egyoldalúnak mondjuk már magában is, ha valaki pl. csupán az állattan után érdeklődik, vagy nem akar más lenni, mint botanikus, vagy csupán a történelmet, annak is csupán egy korszakát tanulmányozza szívesen.

A *spekulatív* érdeklődés is egyoldalú, ha csupán logikai, vagy matematikai igazságok vizsgálására, vagy talán csak egy-egy hypothesis nyomozására irányul.

Ép így vagyunk a többi érdeklődéssel is, azok is lehetnek csupán magukat tekintve is egyoldalúak.

Nem lehet tagadnunk, hogy *és* az egyoldalúság a későbbi életkorban szép eredményekre vezet, nem forgácsolja szét az egyes ember idejét s erejét, de a nevelésnél, különösen a népiskolai nevelésnél, nekünk nem a szaktudósokra, nem is a különböző emberi foglalkozásokra, hanem a nevelés főcéljára: a vallás-erkölcsi jellemelek fejlesztésére kell tekintelnünk. Nekünk nem katonát, nem papot, de nem is földmivest vagy iparost, hanem *embert* kell nevelnünk; mert ha akár egyik, akár a másik mellékcélra törekszünk, a nevelés célját lehetetlenné teszszük. Bármilyen *életpályát* választson is növendékünk, azért első sorban *ember* marad.

Van még más egyoldalú érdeklődés is. Megtörténhetik az is, hogy az egyes érdeklődések sokoldalúak, de a növendékben nem ébresztettük fel a fentebb elősorolt érdeklődéseket, hanem ezekből legfeljebb egyet-kettőt. Ha ez az eset áll be, akkor sem hathatunk az *egész* emberre. — Máskor meg az az eset áll be, hogy meg van ugyan a sokoldalú érdeklődés, de egyiket a másik rovására ápoljuk, fejlesztjük. Ez is ellentétben áll a vallás-erkölcsi jellemelek fejlesztésével. Ép ezért a nevelő-oktatas arra törekedik, hogy a sokoldalú érdeklődés egymással *egyen-súlyban* legyen.

Az érdeklődés, akármilyen legyen, a képzettartalmat gazdagítja, az ismeretet bővíti. Most már csak az a kérdés: miként lesz a *tudásból* akarat, jellem? Mi módon segíti elő a nevelő-oktatas az oktatás segítségével a jellem fejlődését?

A tudás és akarat között az érdeklődés képezi az összekötő kapcsolatot. Az *akarat* nem más, mint a *vágy*nak egy neme. Képzetek nélkül nincs vágy s mindenkinek vágyai képzettartalmától függenek. Azt hinnők első tekintetre, hogy a *vágy* külső tárgyakra irányul, pl. mikor valaki szomjas, kívánja a vizet. Ez azonban csak látszat. A külső tárgy csak *eszköz* arra nézve, hogy bizonyos *belső állapot* jőjjön létre. A víz csak eszköz arra nézve, hogy az ember szomjúságát lecsillapítsa és hogy a szomjúságot lecsillapítsuk, arra nem csupán vizet használhatunk. Ennél fogva ennek a *belső állapot*nak a képzete teszi valójában a vágyak tárgyát. Ez nem is lehet másként, mert nem a külső *tárgyak*, hanem a *képzetek* juthatnak a tudatba, a vágy tehát szükségkép ezekre irányul. Ihatik valaki bizonyos mennyiségű vizet, de ha a szomjúsága eloltására nem elég, a szomjúság s ezzel együtt a *vágy* nem szűnik meg; ellenben ha szomjúságát már eloltotta, nem kívánja többé a vizet. A vágy elérte célját, kielégült.

A *vágy* abból keletkezik, hogy az ember nincs megelégedve a jelennel. Ez *elégedetlenség* annál nagyobb, minél nagyobb akadályokat lát maga előtt. Mivel pedig a vágy nem a *külső tárgyakra*, hanem *képzetekre* irányul, akadályai sem lehetnek külső tárgyak hanem képzetek, és pedig pszológiailag véve, annak a képzetnek *ellentétes képzetei*, melyre a vágy törekvése irányul. Így fogva fel e dolgot, a vágy — pszológiailag véve — nem egyéb, mint valamely képzetnek az a törekvése, hogy a tudatban levő s őt gátoló, elhomályosító képzeteket elűzze, legyőzze. Tudjuk, hogy mihelyt az *ellentétes képzetek* közül az egyiknek hatása megszűnik, a másik azonnal előtérbe léphet. Az ellen-

tétes képzetek e harczában a győzelem rendesen azé a képzeté, a melyiknek valamely más képzet segítségére jó. Így vagyunk a vágyaknál is, csakhogy itt e segítő képzetek egyuttal *indító-okai* is a vágyak, a mely nélkül a vágy elő sem állott volna. Ebből következik az is, hogy a vágy ereje nagyban függ a segédképzetek (indító-okok) erejétől. A reprodukciót, valamint a képzeteknél, itt is leginkább az érzéki észrevételek és érzések, továbbá a képzetsorok, keresztező és csomópontok segítik elő.

Ha a vágy célját elérte, kielégült, nem tűnik el nyom nélkül a tudatból, hanem bizonyos *kellemes érzést* hagy hátra. E kellemes érzés ép úgy fellép, ha *intellektualis*, mintha *érzéki* dolgokra irányult vágyunk célját elérte. Egy és ugyanazon vágy, habár egyszer már célját elérte, ismételve felléphet, sőt vannak olyan vágyak, a melyek rendszerint ujong fellépnek. Ilyen, hogy többet ne mondjunk, a szomszúság, éhség stb.

Miután a *vágy* természetével tisztában vagyunk, lássuk miféle összeköttetése van az *akarattal*? A vágyból akkor lesz akarat, ha biztos abban, hogy célját elérheti. A siker feltételeinek okai származhatnak a meggyőződésből vagy a hitből, az akarat mindkét esetben létrejöhet. Az indító-okok (segédképzetek) azonban néha azt mutatják, hogy az akarat többféleképp is elérheti célját, ekkor lép fel az az állapot, a mit *megfontolásnak* mondunk. A megfontolás mindaddig tart, míg az ellentétes indító-okok egymást egyensúlyban tartják, ez egyensúlyt pedig az zavarja meg, ha egyik vagy másik indító-ok segélyére más segéd-képzet jelenik meg a tudatban. Ekkor beáll az *elhatározás*, mely ismét a *cselekedettel* van szoros kapcsolatban. A cselekedetben az akarat elérte befejezését. A cselekedet lehet csupán bizonyítéka az akaratnak.

Mindezekből kitetszik, hogy az akaratra a képzettartalom hat. A képzettartalom tervszerű kibővítése, rendezése az oktatás dolga. Ennél fogva meg van a lehetősége annak, hogy az akaratra az oktatás hasson. Ha az erre törekedik, *nevelő-oktatássá* válik. Hogy a tudásból akarat legyen, arra nézve a nevelő-oktatás főszköze az érdeklődés. Mivel azonban a nevelő-oktatásnak legfőbb célja érdekében csak a vallás-erkölcsi akaratra kell irányulnia, csak ennek megfelelő, egymást egyensúlyozó, sokoldalú érdeklődésre szabad törekednie. Ez egyszersmind megmondja azt is: mi a *nevelő-oktatásnak* s így az iskolai oktatásnak is feladata? *Megteremtése az egyensúlyban levő, sokoldalú érdeklődésnek.*

Nincs semmi új abban, a miket eddig Hartmann felsorolt. Herbart és követői már régen tanítják ezeket. De olyan ismeretek ezek, a melyeknek felújítása sohasem felesleges, nálunk pedig éppen most, midőn a *népiskolát* annyi mindenféle *mellékes célra akarják felhasználni*, azt hiszem, még *időszerű* is.

II.

Ismervén a nevelő-oktatás feladatát, az a kérdés merül fel: miként oldhatja meg ezt az iskola? Már magából az *érdeklődés* fajából is kitűnik, hogy a tananyagot különböző tantárgyakból kell kiszemelnünk, a tantárgyak megválasztásánál figyelemmel kell lennünk az érdeklődés-

nek mind a hat osztályára. Választunk tehát oly tantárgyakat, melyek, a *tapasztalat*, de olyanokat is, a melyek az *érintkezés* eredményeihez kapcsolhatók. E szerint megkülönböztetjük az ismeretekre és az *érzelmekre* (részvét) vonatkozó tantárgyakat. Amahhoz tartoznak a *természettudományi*, ehhez a *történettudományi* tantárgyak. A természettudományi tárgyakhoz tartoznak: a természetrajz, természet- és végytan és bizonyos pontig az embertan (Antropologia) és a fizikai földrajz is. A történettudományi tantárgyak az *érintkezés* eredményeihez kapcsolódnak. Az ember érintkezni szokott embertársaival, vagy az Istennel. Így a történelmi főcsoportnak két része van: világi és vallási része. Amaz az emberi *életre*, emez a *vallásra* vonatkozik. A vallásiak közé tartoznak: bibliai történet, egyháztörténet, katechismus és egyházi ének; a világiak közé pedig a szűkebb értelemben vett történelem, alkotmánytan, politikai földrajz stb. stb.

A tantárgyak e két csoportja mindenikének (az ismeret és érzelemre vonatkozóknak) annyira megvan a maga sajátossága, hogy egyiket a másikkal helyettesíteni nem lehet. Nincs az a formális képzés, mely képes volna az egyik körben szerzett ismerettel a másik kör anyagára közvetlen hatni, a kinek az érzelmek körében biztos ítéletei vannak, még nem tud a tapasztalatok körében itélni, s ugyanez áll megfordítva is. A kettő együtt véve tesz egy *egész*et s ha bármilyen módon, bármilyen okból szétakarnók választani s az oktatás tárgyává csak egyiket akarnók tenni, minden törekvésünk daczára is csak fél eredményt érünk el a képzés terén.

Ezzel a két főcsoporttal azonban a tantárgyak száma nincs kimerítve. A történettudományi csoporthoz tartozik a *nyelvtudomány*, mert a nyelv (irodalom) az, mely a történelmet a késő nemzedéknek átadja. A nyelvoktatás ágai: a beszéd, olvasás, nyelvtan, helyesírás és irálytan. Ha azonban meggondoljuk, hogy az *olvasást* a beszéd, az *írást* (tágabb értelemben helyesírás, fogalmazás) a nyelvtan készíti elő, akkor a nyelvtudománynak két ága van: az olvasás és írás. Az *énektanítás* a nyelvtudományi oktatáshoz csatlakozik. Az ének a beszédnek oly módja, mely a zenei hangok és a rythmus segítségével szól az érzelemhez.

A *matematika* szoros összefüggésben van a természettudományokkal s tulajdonképp a természettudományok alaki része. A matematika részei: a szám- és mérés tan, hozzájuk csatlakozik a *rajzolás*.

Mivel a növendék képzettartalmában csak az foglalhat helyet, a mi *tapasztalásával* s *érintkezésével* szoros kapcsolatban van, ebből az következik, hogy a nyelv és matematikai oktatás lépjen szoros kapcsolatba a történet-, illetve természettudományi tárgyakkal. Bármelyik tantárgynak magában való elszigetelése paedagogiátlan eljárás lenne.

Mind a történettudományi, mind pedig a természettudományi tárgyak két csoportra oszthatók: vannak mindenikben olyan tantárgyak, melyek a *dolgokkal*, de olyanok is, melyek a *jegyekkel* foglalkoznak.

Vannak ezenkívül még olyan tantárgyak is, melyek részben a tapasztalatra, részben pedig az érintkezésre támaszkodnak: ilyenek a *földrajz*, *testgyakorlás*, *kézügyességi oktatás*.

A *földrajz* ép úgy vonatkozik a természetre, mint az emberi életre;

a *tornászat*, a midőn a testet gyakorolja, csatlakozik a természettudományi oldalhoz, midőn pedig a közszellem érzetét mozditja elő, a történettudományi csoporthoz tartozik. A *kézügyességi oktatás*, a mennyiben a *kezet, szemet* képezi, természettudományi dolog, de mivel az *islés* fejlesztésére is hat, ez oldalról tekintve, a történettudományhoz tartozik.

Már ismerjük az iskolai oktatás tantárgyait, de még nem azt, hogy miként *oldjuk meg* feladatunkat, de azt sem tudjuk, hogyan s miként *kezdjük* bele a feladat megoldásába? Mit csináljunk az iskolába belépő gyermekkel?

Mikor a gyermek az iskolába először belép, már vannak neki bizonyos képzetei. Azt is tudjuk, hogy a képzettartalmat csak az *apperceptio* segítségével fejleszthetjük és az apperceptio csak akkor jöhet létre, ha már a lélekben vannak olyan képzetek vagy képzetsorok, a melyek az új képzetet vagy képzeteket képesek appercipiálni. Hoz-e a gyermek ilyen képzeteket a szülői házból az iskolába? Ez az a fontos kérdés, a melyre felelnünk kell, mert az iskolai oktatásnak a kezdete, feladatunk megoldásának a kiinduló pontja ettől függ. Ha olyan képzeteket tételezünk fel a gyermek képzettartalmában, a mik valójában nincsenek meg, akkor homokra építünk; nincs képzet, mely az újat appercipiálja; tanítunk *szavakat* s készen lesz újra a verbalismus, s ha mi realismusnak gondoljuk is, még akkor sem lesz több, mint verbal-realismus. Ha ellenben nem tételezzük fel azokat a képzeteket, a mik már valóban megvannak s képesek lennének az apperceptio véghezvitelére, akkor ismét az lesz a bajunk, hogy a gyermek csakhamar megünja a már ismert dolgok ismétlését s ha egyszer a gyermek valamibe beleunt, bajosan lehet akkor már az iránt a tárgy iránt benne élnék érdeklődést keltenünk. Szabad-e tehát az iskolába belépő gyermeknél ilyen, appercipiálásra alkalmas képzeteket feltennünk vagy sem?

Ha csupán arról volna szó, mely dolgokról van már a gyermeknek képzete, általánosságban mozogva könnyű volna a felelet. Mindenek előtt a gyermek szülőföldjén látható tárgyak hatnak a gyermekre, a ház, kert, udvar, mező, rét, erdő, aztán jönnek azok a tárgyak és tünemények, a miket a völgyekben, hegyeken, a földön és az égen láthat. Érintkezik a házbeliekkel, a családtagokkal, rokonokkal s ismerősökkel; ezekkel járul, ha nem is mindig, az Istennel való érintkezés az egyszerű reggeli, asztali és esti imákban. Ha tehát csak ezt keresnők, vizsgálódásunk, kutatásunk nagyon egyszerű volna. De nekünk másra van szükségünk: van-e a gyermeknek olyan képzete, mely az apperceptiora képes? Elég világosak s tiszták-e a gyermek képzetei? Vajjon e képzetek egyenlően oszlanak-e meg a *tapasztalás* és az *érintkezés* mezéjén?

Ezeknek a kipuhatólása gondosan előkészített, végrehajtott tervszerű vizsgálódás útján valósítható meg. E megfigyeléseknek szigorúan a pszichológiai alapra kell támaszkodniok s különösen azt kell szem előtt tartaniok: miként jöhetnek létre a képzetek?

A pszichológiai törvények rávezetnek bennünket arra az igazságra, hogy a gyermek képzettartalmára nagyon is fontos dolog, hogy hegyes vidéken vagy sík földön, a vizek mellett vagy ezektől távol, művelt

vagy műveletlen emberek körében stb. stb. töltötte-e el gyermeksege első éveit.

Azt is tudjuk, hogy minden gyermeknek megvannak egyéni sajátosságai. Nemcsak egy és ugyanazon vidék, de még az ugyanazon szülők gyermekei is különböznek egymástól és pedig talán jobban *lelkükre*, mint testükre nézve. Sokszor hangsúlyozzuk — és pedig méltán — a tanító vegye figyelembe a növendék *egyéniiségét!* Helyes! De aztán van-e olyan tanító, ki minden pszichológiai törvényismeret mellett is meg tudná mondani: a természet mely tárgyai, mely tüneményei s az emberi élet mely mozzanatai tesznek a gondjaira bizott növendékekre benyomást? S melyek tettek előbb, mikor még iskolába nem járt? Az egyes gyermekek képzettartalmát, gondolatkörét, egyéniiségét, csak akkor ismerhetjük meg, ha tervszerűen megvizsgáljuk s később is figyelemmel kísérjük. Azért kell pedig e vizsgálatnak tervszerűnek lenni, mert azok az esetleges dolgok, miknek a tanító nyomára jön hébe-hóba, nem jogosítják fel a tanítót arra, hogy ez esetlegességek folytán a növendékről ítéletet mondjon.

Vizsgálódásaink közben eljutunk arra, hogy vannak olyan képzetek, melyek igen sok gyermek képzettartalmában benfoglaltatnak, de olyanok is, a melyek csak nagy ritkán fordulnak elő. Azok a képzetek, miket igen sok gyermek ismer, képezik az egyes iskola, egész falu, város, vagy talán vidék gyermekeinek átlagos képzettartalmát. Ezzel szemben áll az egyes növendékek képzettartalma.

Mind a kettőnek megvan a maga haszna. Ha ismerem az *egyesek* képzettartalmát, nemcsak egyéniiségek megismeréséhez jutottam közelebb, de azt is tudom: mit kívánhat az iskola ettől vagy amattól a gyermektől éppen a szellemi munkásságot illetőleg. Ha pedig azt tudom: milyen az *átlagos* képzettartam, tisztában vagyok azzal: mire támaszkodhatik az iskola; hol kell a meglevő képzeteket rendeznem, világosítanom, vagyis ez ismeret az első iskolai oktatásra szolgáltathat sok, nemcsak *érdekes*, de sok tekintetben *értékes* adatot is.

Ezeknek a meggondolása bírhatta rá a kezdeményezőket is arra, hogy a vizsgálatot ez irányban megkezdjék. Nem szólok *Stoy* kísérletéről s *Bartholomaei* vizsgálódásairól, statisztikájáról (ezeket dr. Waldapfel úgy is ismertette «M. Tkp.» 1897. VIII 470). Csak azt említem fel, hogy éppen Bartholomaei volt az, a ki «Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Grossstadt» című cikkében (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1873) a szemléletnek a műveltségre való befolyását fejtegetvén, kimondotta, hogy a nagyvárosi viszonyok a szemléleten alapuló képzetek megszerzésére nem alkalmasak s így (nagy városokban) az iskola azokat az elemeket, mikre építhetne, a gyermek képzettartalmában nem találja fel. Ép ezért az iskola *első* teendője a gyermek képzettartalmának elemezése s annak megállapítása: mely képzetek s szemléletek *hiányoznak* belőle, mert csak így lesz képes a hiányokat kipótolni.

Lange Bartholomaeival ellentétben azt hangsúlyozza, hogy a *meglevő* képzetek ismerete szükséges, mert ezek szolgáltatják az iskolai oktatás legtermészetesebb kapcsolópontját. A külső észrevétel köre az,

a miben a hatéves gyermeknek igen sok képzeete van. Az a tanító, a kinek belátása van, felhasználja a meglevő képzettartalmat s oktatásáért ehhez kapcsolja. Igaz ugyan, hogy a sokévi tapasztalat a jóra való tanítót megtanítja arra, mit várhat a gyermektől, de még az ilyen tanító is csak akkor tudja biztosan, mely képzetek vannak meg a növendék gondolatkörében, ha e célból gondos vizsgálódásokat tart, statisztikai adatokat gyűjt.

Lange a gyermek képzettartalma megvizsgálására 14 kérdést állított fel: 1. Ki látta a) a nap felkelését? b) lenyugvását? 2. Ki látta már a holdat és a csillagokat? 3. Ki látott már pacsirtát s ki hallotta éneklését? 4. Ki látott uszkáló halat? 5. Ki volt már egy tónál? 6. Ki egy pataknál vagy folyónál? 7. Ki a hegyen? 8. Ki az erdőben? 9. Ki ismeri a tölgyet? 10. Ki látott már gabona-vetést? 11. Ki tudja megmondani, hogy lesz a gabonából kenyér? 12. Ki látta hogyan dolgozik a) a csizmadia? b) az asztalos? c) a kőműves? 13. Ki volt már templomban? 14. Ki tud valamit a jó Istenről?

E kérdések szerint 1879-ben megvizsgáltak 500 városi és 300 falusi gyermeket. E vizsgálódásból kitűnt, hogy különösen a városi gyermekeknek nagyon kevés képzetük volt a természetéről. Még a negyedrészek sem látták a nap lenyugvását, csak a fele volt a pataknál s volt fenn a hegyen stb. A leányoknak kevesebb képzetük volt, mint a fiuknak, általában kevesebbet láttak s hallottak s kevesebben voltak kiűn, mint a fiuk. S ez állt úgy a városi, valamint a falusi gyermekekről. Egyetlen pont volt, a miben a leányok a fiukat elhagyták: többet tudtak a jó Istenről.

A gyermek képzettartalma megfigyelésének fontosságát Lange «Über Apperception» (Eine psychologisch-paedagogische Monographie. IV. kiadás. Plauen 1891) című munkájában is fejtegeti.¹ Azt mondja itt a többek között: Az apperceptio tárgyára nézve azzal a követelménnyel lépünk fel a tanító iránt, hasonn, azzal a tanulóknak legyen sok az oktatás új anyagához hasonló, erőteljes, jól rendezett képzeete. Ehhez azonban nem elégséges, hogy a tanító a gyermeki természetet, fejlődési fokozatát általában ismerje, sokkal fontosabb ennél az, hogy iskolája növendékeinek képzettartalmát alaposan tudja, tanítványainak úgyszólván fejébe és szívébe belásson. Ezt, mind a kettőt, fáradsággal, sok évi tapasztalattal, lelkiismeretes megfigyeléssel érheti el még a genialis tanító is. Itt nem elégséges, hogy a tanító a tanulókat csupán a tanórákról ismerje, mert hiszen a tanórákon csak egy s még nem is a legfontosabb oldalról figyelheti meg a növendéket a tanító. Az egyéni vonásokat úgyszólván el kell lesni a játszótéren, a séták közben, az ünnepélyes alkalmakon, a midőn a tanuló a hozzá hasonlók között sokkal szabadabban, fesztelenebbül érzi magát, mint máshol. Állandóan és szívélyesen érintkeznie kell a szülői házzal, általában a lakosság azon osztályával, a melyhez tanítványai tartoznak;

¹ Ide vonatkozó munkái még: Die Bedeutung der Heimath für das geistige Leben der Menschen. Plauen 1877. — Der Vorstellungskreis unserer sechsjährigen Kleinen. (Allg. Schulzeitung. Darmstadt 1879).

gondoskodnia kell arról is, hogy tanítványai iránta mindenben és mindenkor bizalommal viseltessenek, mert csak így pillanthat bele lelkök mélyébe. Rendkívül nehéz lesz mindig annak a gyermeknek lelki életét kifürkészni, ki először lép az iskolába s ott még teljesen idegennek érzi magát. Ugyan hogy tudhatná a tanító, hogy hat év lefolyása alatt mit látott, mit tapasztalt? Éppen azért nem lehet azon semmit csodálkozunk, ha a tanítók között nagyon ellentétes nézetek vannak a felett: mely ismereteket sajátít el, mely érzelmekkel ismerkedik meg az iskolába lépés előtt a tanuló. Az egyik csoport azt hiszi, hogy semmi — az iskolai oktatásban felhasználható anyagra nem számíthat. Ezek aztán azt állítják, hogy az iskolai oktatásnak mindent tökéletesen előlről kell kezdeni. A képzeteket nem felújítania, hanem megterteni kell az iskolai oktatás első óráin. — A másik csoport ezzel ellentétben nagyon is sokat *feltételez*, s azt mondja, hogy a gyermek veleszületett és szerzett hajlamainál fogva igen sok ismeretet sajátított el és sok érzellel ismerkedett meg. Feltételét megdönthetetlen igazságnak tekintvén, gond nélkül és serényen épít arra, a minek maga se tudja: mi az alapja. Ha valaha tanító valamely vitás kérdésben való állásfoglalását vizsgálódásai, megfigyelésétől tette függővé, ez is olyan kérdés, a melylyel szemben nem szabad volna addig sem egyik, sem másik párthoz csatlakozunk, míg magunk a tapasztalat útján meg nem győződünk az egyik vagy másik párt állítása helyességéről vagy helytelenységéről. — A növendéknek a tankötelezettségi kor előtt szerzett szellemi birtokát ismerni, kikutatni, bármily nehéz és fáradságos legyen e kutatás, mind annak a tanítónak elengedhetetlen kötelessége, ki nem akar homokra építeni.

Az *annabergi* kísérletnek az volt a célja, hogy az I. s esetleg a II. osztály tantervének természetes alapját megtalálják. Alkalmazkodtak a berlini kérdésekhez (Bartholomaei), de azt a helyi viszonyok szerint átalakították. A kísérletet öt éven keresztül (1880—1884) tették meg az eredetileg felvett 400 kérdés szerint s a vizsgálatokat azóta is folytatják, csak a kérdések számát reducálták.

Az első 100 kérdés következőleg oszlott meg:

Allattanra vonatkozott 13 kérdés (nyúl, mókus, juhnyáj, seregély, lúd, csibe, kakuk, pacsirta, béka, hal, méhes, pillangó, csiga.)

Növénytannra 10 (nyirfa, fenyő, juhar, cseresznye, almafa, mogyoróbokor, virágok, áfonya, moha, gomba.)

Asványtannra 3 (homokgödör, kőfejtés, bánya.)

Természeti tüneményekre 9 (zivatar, köd, felhő, jégeső, szivárvány, esthajnal, naplenyugvása, holdváltozás, csillagos ég.)

Időmértékre 3 (az óra megismerése s leolvasása, a hét napjai, évszakok.)

Annaberg városára 15 kérdés, köztük égtájak, a gyermek lakásának helyzete, aztán a nevezetesebb terek és épületek.

A szülőföld határára 21 kérdés s köztük temető, völgy, híd, patak, rét, gabonaföld, burgonyaföld, téli táj, falu.

Az ember foglalkozására 4 (kocsin, vasúton való utazás; mezei, kerti munka.)

Mennyiségtanra 6 (háromszög, négyszög, kocka, kör, gömb, számolás 1—10-ig.)

Vallási dolgokra 7 (Isten, Jézus, bibl. történet; imádság és énekek, isteni tisztelet, keresztelés, lakodalom.)

Társadalmi 3 (az atya neve, foglalkozása, király, pénzek.)

Egyéb 6 kérdés (betegség. Hány gyermek tud mesét? melyeket? Hány gyermek tudja a kimondott szót helyesen kiejteni? Hány gyermek tud versecskét? Hány gyermek tud egy éneklett hangot után énekelni? Hány gyermek tud dalolni?)

Én itt jobbára csak a kérdések tárgyát jeleztem, de a vizsgálatoknál, különösen az állat- és növénytanra vonatkozóknál nem elégedtek meg ezzel, hanem közelebbről is meghatározták. Nem az a fő: látott-e már a gyermek *pacsirtát*? hanem igenis: hallotta-e a szabadban a pacsirta énekét? hanem így: látott-e már virágzó *cseresznyefát*? Ha a gyermek nem hallotta a pacsirta énekét, a mi pedig tavasszal nagyon közönséges s mindennapi dolog, abból legalább is vagy a gyermek, vagy a szülők közönyösségére következtek. Mind a kettő nagy jelentőségű az iskolai oktatásra nézve; de ugyan erre a következtetésre jutottak volna akkor is, ha nem a pacsirtáról, hanem valami tavaszi éneklő madarat pl. a házfedélen éneklő *fecskéről* kérdeztük volna. — Figyelmeztetnek is arra, hogy mindenütt olyan tárgyakat választunk, a mit jóformán minden gyermek észrevehet s a melyeknek első iskolai oktatásban hasznát vehetjük.

E vizsgálatoknál két nehézséggel találkozunk: az első napokban sok gyermeket arra is nehéz rábírnunk, hogy egyáltalában szóljon, nem hogy valamit ki tudjunk belőle s ha valamit mond is, azt is igen gyakran valódi értékére kell leszállítanunk. Hogy győzzük le e nehézségeket?

Az első nehézség leküzdésére általános szabályokat adni nehéz. A tanító és a növendék egyéniségét kellene itt figyelembe vennünk. A fődolog az, hogy a tanító új tanítványai bizalmát minél előbb igyekezék megnyerni s a kérdéseknél valamikép úgy ne járjon el, hogy egymásután sorrendben vegye őket. Gondoljon itt is arra: könnyebbről a nehezebbre! Van olyan gyermek, a kinek a bizalmát azzal nyerjük meg, ha szülőiről, testvéreiről kérdezősködünk; de olyan is, a kinek jobban tetszik, ha játékszerei iránt érdeklődünk, másokat meg azzal nyerünk meg, ha nekik valamit mutatunk, eleibök valamit rajzolunk.

A másik nehézség abból keletkezik, hogy igen sok gyermek ál-szeméremből, dicsekedési vágyból olyan dolgokra is rámondja, hogy látta, a minek hírét-hamvát se hallotta. Éppen azért, mikor a gyermeket kikérdezzük, osszuk fel őket csoportokra. Egy-egy csoportban lehet három-öt gyermek. Mikor egy-egy csoportot kikérdezzük, akkor a többi csoport nincs a tanteremben. Az egyes csoportokban is minden gyermekhez más-más kérdést intézünk. Ha pl. 5 gyermek van a csoportban s 20 kérdést veszünk egyszerre fel, akkor minden gyermekre jut 4 kérdés. Ily módon egy nap 10 csoportot (50 gyermeket) ki lehet kérdezni s ha a következő napokon is így haladunk, 5 nap alatt készen vagyunk mind a 100 kérdéssel. Ha aztán ezt folytatjuk, 5 hét alatt az egész

100 kérdésre felelt az 50 gyermek mindenike. Ez eljárás azért is ajánlható, mert a tanítási időből mi sem vész el. A tanító a gyermekeket kérdezheti a tanítás előtt, tanítás közben és a szünetekben.

Azt is figyelembe kell venni, hogy lesznek és vannak olyan gyermekek is, kik határozatlan feleletet adnak. Ezeknél segítő kérdéseket kell alkalmazni. Ha a segédkérdésekre adott feleletek is határozatlanok, zavarosak, akkor fel lehet tételeznünk, hogy az illető gyermek gondolatkörében a kérdésben levő képzet nincs meg. Ily segítő kérdéseknek akkor is van helye, ha a tanítónak oka van azon kételkedni, hogy a gyermek nincs az illető képzetnek birtokában. E kérdezgetéseknek azonban — s erre nagy súlyt fektetünk — mindig bizalmas beszélgetés természetével kell bírniok.

Mikor a tanító e kérdezősködéseket végzi, szüksége van rovatos kimutatásra. Ebbe kell belevezetnie a vizsgálat eredményét. Az annabergiek úgy jártak el, hogy a mely képzetnek birtokában volt az illető gyermek, abba a rovatba egy vonást (huzást), a melynek pedig nem, abba pontot irtak. E kimutatásból láthatjuk, hogy az egyes gyermek mely kérdésekre tud felelni, de azt is, hogy az egyes képzetek hány gyermek gondolatkörében vannak meg.

Annabergben megvizsgáltak 1312 gyermeket (660 fiú, 652 leány), a kiknek kora $6\frac{3}{4}$ — $5\frac{3}{4}$ év között váltakozott.

Hartmann e vizsgálatok eredményéről érdekes statisztikai adatokat közöl. Az 1312 tanuló közül csak 5-nek (4 fiú, 1 leány) volt képze az égtájakról, 121-nek a méhesről, 159-nek a pacsirtáról, 157-nek a kakukról. Az állattanra vonatkozólag legtöbben láttak pillangót a virágon (649), a növénytanból virágokat (639); a természeti tünemények közül 815-nek volt képze a csillagos égről, de csak 159-nek a nap lenyugvásáról. Az órát ismerte 45, az évszakokat 101, a hét napjait 146. Legtöbb ismeretük van a lakóhelyről és határáról, de azért itt is vannak fogyatkozások. Mig a szülői ház fekvéséről 1046 tud beszámolni, addig a völgyről csak 110-nek van képze. A mennyiségtani ismeretek így következnek egymásután: golyó (80%), számlálás 10-ig (66%), kör (43%), kocka (39%), négyszög (15%), háromszög (10%). Mesét tud 71, a hangot utánénekelni tudja 469.

Az annabergi vizsgálatok azt mutatják, hogy a növendékek képzet-tartalma az iskolába lépéskor csekély. Átlag egy tanulóra jut 31·9 képzet. Külön a fiukra 30·8, a leányokra 32·9. Négy kérdésnél egyenlő a fiuk és leányok felelete, 56 kérdésnél előnyben vannak a leányok, 38-nál pedig a fiuk. E számok azt is mutatják, hogy a fiuknak átlag kevesebb használható képzetük van Annabergben, mint a leányoknak. Ez megis látszik az osztályzati naplókban is, a leányok az alsóbb osztályokban jobb eredményt mutatnak fel, mint a fiuk, de csak a IV. osztályig, mert itt már az egyensúly a fiuk és leányok közt helyre áll, a felsőbb osztályokban pedig a leányok általában a fiuk mögött maradnak.

Az 5 évi vizsgálás elegendő volt az annabergieknek arra, hogy tapasztalataik alsóbb osztályaik tantervének alapjául szolgáljanak. Látták, mely képzet fordul elő a legtöbb gyermek képzettartalmában, e képzete-

teket kiválasztották s most is végzik még a vizsgálatot, de csak abból a 30 kérdésből, a melyet az 5 évi tapasztalat szerint a 100 kérdés közül leggyakrabban előfordulnak. Ezek között vannak: nyúl, tyúk a csibékkal, béka, pillangó, fenyő, virag, zivatar, szivárvány, holdváltozások, a hét napjai, lakás, híd, tó, burgonyaföld, téli táj, mezei munkák, koczka, számlálás 1—10-ig, Isten, Jézus Krisztus, keresztesítés, az apa neve, foglalkozása, pénzek, betegségek.

Az annabergiek azonban ennél nem állapodtak meg. Vizsgálatukat kibővítették a *szülőkhöz intézett kérdésekkel és a gyermek egyéniségének megfigyelésével.*

A szülőkhöz intézendő kérdések ügyét Schubert Konrád a jeni paed. seminarium tagja tárgyalta újabban bővebben.¹

Schubert, Hartmann eljárását ismertetvén, úgy találta, hogy Hartmann az érzelem és akarat világára nincs tekintettel és ép ezért egyoldalúvá válik. Úgy tesz, mintha a gyermek lelkében semmi más nem volna, mint intellektuális képzet, pedig mikorra a gyermek iskolába kerül, már érzelme s akarata is áthaladt a fejlődés bizonyos fokozatán. Ha az intellektuális képzeteket figyelembe kell vennünk, akkor ezeket sem szabad ignorálnunk, mert a gyermek lelkét csak így ismerhetjük meg a maga valóságában és egészében. A tanítóra s a tanítás ügyére éppen nem közönyös dolog, milyen kedélyű a gyermek? Milyen az akaratereje? Szeret-e hosszabb ideig egy tárggyal foglalkozni? Mind igen érdekes dolgok ezek, csak az a baj, hogy a gyermektől magától ha kapunk is feleletet, az nagyon is kétes értékű. Ugyan hányadik gyermek mondja meg őszintén, hogy testvérei s játszótársaival folyton baja van, vagy a sötétben fél? Vagy pedig kiabálva sír, ha kérését nem teljesítik?

*Rein*² azt kívánja a tanítótól, hogy a gyermek iskolába lépésekor végzett képzettartalom-elemzéssel ne elégedjék meg, hanem vegye tekintetbe a következőket:

1. A gyermek testalkata, annyiban, a mennyiben ez a szellemi életre befolyással lehet.

2. A szülői ház különös viszonyai.

3. A gyermek képessége és előmenetele az egyes tantárgyakban.

4. A gyermek egyéni érzelem- és akaratnyilvánulásai az iskolában és azonkívül.

Ezt a Hartmann-féle elemzés nem képes teljesíteni. Aztán az I. osztályban a gyermekek megfigyelése is nagyon felületesen teljesíthető. Az óraszám kevés, a tananyag sok s minél több tanítványa van a tanítónak, annál kevésbé képes az egyesek egyéniségét kiismerni. Ezeknek meggondolása vitte rá Schubertet a szülőkhöz intézendő kérdésekre. A szülők tapasztalatait akarta a nevelőoktatás mezején értékesíteni. Tanítványai kevesen voltak s meglátogatta ezek szülőit s tőlük igyekezett a következőket kitudni:

¹ Elterfragen. (Jahrbuch aus dem Paed. Univ. Seminars zu Jena. 5-ik füzet, 89. 1. Langensalza 1894.)

² «Das erste Schuljahr.» V. kiadás. Lipcse 1893.

I. Testi fejlődés.

1. Korán vagy későn kezdett a gyermek járni?
2. Korán vagy későn kezdett beszélni?
3. Mely betegségeken ment keresztül a gyermek?
4. Maradt-e ennek valami utóhatása?
5. Szeret-e a gyermek sokáig aludni?
6. Megezik-e mindent, nem válogatós-e az ételekben?

II. A képzetek.

7. Járt-e a gyermek sokat a szabadban, volt-e más községben is?
8. Tett-e utazást, hova?
9. Szeret-e kérdezősködni?
10. Történt-e valami fontosabb dolog 6 éves koráig? (Haláleset, szerencsétlenség, tűz s más e féle.)

III. Az érzelemvilága.

11. Vidám vagy pedig szomorú-e a gyermek általában?
12. Összefér-e tesvéreivel, játszótársaival? Szeret-e másokat boszszantani?
13. Szívesen megosztja-e másokkal holmiját?
14. Az állatokkal hogy bánik? Szereti-e kínozni, vagy talán gondozza, sajnálja őket?
15. Van-e benne méreg?
16. Könnyen sír-e?
17. Mindig megmondja-e az igazat?
18. Engedelmeskedik-e az első szóra, vagy többször kell valamire figyelmeztetni?
19. Vannak-e különös szokásai?
20. Nem félénk-e? (Kimegy-e, ha sötét van? Nem fél-e egyedül aludni?)

IV. Az akaratvilága.

21. Szeret-e a gyermek egyedül foglalkozni? Mivel legjobban?
22. Ügyes-e a házkörüli dolgokban?
23. Szereti-e akaratát érvényesíteni?
24. Szeret-e hosszabban egy tárggyal foglalkozni, vagy pedig minduntalan mást-mást akar?
25. Rendben tartja-e holmiját, vigyáz-e reájok.
26. Mi akar lenni?

Voltak esetek, mikor a szülők e kérdések mindenikére nem tudtak elfogadható, kielégítő feleletet adni, de annyit mégis adtak, hogy mint tanító, tisztában lehetett a gyermekkel. Schubert először felvilágosította a szülőket latogatása céljáról. Elmondotta nekik, hogy az iskola nemcsak arra való, hogy a gyermekeket az írásra, olvasásra megtanítsa, hanem arra is, hogy a gyermekekből jóra való embert neveljen. De

hogy ezt tehesse, szükséges, hogy a tanító a gyermekeket lehetőleg jól ismerje. Ezért kérdez egyet és más a gyermekekről. E kérdezgetés alapján Schubert igen érdekes és sok esetben tanulságos képet állított össze tanítványairól.

Arról a gyermekről, a kinek képzettartalma legnagyobb volt, a következőket hallotta:

Egyéves korában elkezdte a járást és beszélést. Nagyobb betegségre nem volt. Szeret aludni. Mindent megeszik, az ételben nem válogató.

Testvéreivel sokat járt Jéna környékén. Nagyobb utazásokat nem tett. Mikor a tanító felemlítette, hogy az iskolában azt mondta, már volt Berlinben s Hamburgban is, egyet nevetett az anya s azt felelte: ez csak dicsekvés. Nagyon sokat kérdez. A házbeliek okos gyermeknek tartják s valamennyien szeretik. Reá nézve fontos esemény volt az, hogy egyszer újján a mángorló keresztül ment, azt szerette volna tudni: milyen lesz újja a mángorló alatt.

Természetére nézve vidám. Testvérei s játszótársaival szeret civakodni; az állatokat ingerli, a kutya nem bántja, ha bármit tesz is vele. Kissé daczos. Hamar sír, de nem sokáig. Nem mondja meg mindig az igazat, másképp engedelmes. Különös szokásai nincsenek. Félénk.

Jobban szeret társaságban, mint magánosan játszani. Mindenféle játékszert elpusztít, éppen azért anyja a javát elszedi tőle. A praktikus dolgokban ügyes. Anyja sokfelé küldözgeti, ismeri a pénzt s a rábizott dolgokban ügyesen eljár. Akaratát szereti érvényesíteni. Különösen anyjának van vele sok baja. Nem szeret egy tárggyal hosszabban foglalkozni, minduntalan valami újat akar. Gyakran kell arra inteni, hogy holmijában rendet tartson. Úr akar lenni, akkor majd házat vesz magának s nem kell neki dolgozni.

Arról a gyermekről pedig, a kinek legkevesebb használható képzelete volt, következőleg értesült:

Kétéves korában kezdett járni és beszélni. Mindig beteges volt; volt himlőben, szamárhurutban, de nyomai nem maradtak hátra. Iker-gyermek, de a két iker-testvér egymástól nagyon különböző. Ez (a fiú) nagyon csendes, a leány pedig csintalan. Hatéves koráig nagyanyjánál volt s az nevelte. Mikor visszahozták a szülői házhoz, nagyon nehezen szokott hozzá testvérei és szülőihez s gyakran szomorkodott.

Nem igen szokott kimenni. Jéna és környéke jóformán egészen ismeretlen előtte. Nagyobb utazást csak akkor tett, mikor nagyanyjától hazahozták, ez azonban igen nehezére esett. Nem kérdez semmit, anyja ezért gyakran pirongatja s azt állítja, hogy nem is igazi gyermek. Egy kis esemény volt reá nézve az, hogy a múlt télen egyik lábát elégette, testvére a fazekat vigyázatlanul húzta ki a kályha sütőjéből.

Csendes, néha szomorú, könnyen összefér másokkal, mindent hagy magával tenni, sohasem védi magát, bármennyire ingerlik is testvérei. Szanakozik az állatokon, nem daczos, könnyen sír. Mindig megmondja az igazat, az első szóra engedelmeskedik, a félénkséget nem ismeri.

Nagyon szeret játszani, különösen a kézi harmonikával, az építő kövekkel s a babával is. Ügyes, segít a szobát is seperni. Nem aka-

ratos, órahosszáig eljátszik egy és ugyanazon dologgal. Ruhájára nagyon ügyel.

Ez a két kép mutatja: mit várhat az iskola a szülőkhez intézett kérdésektől. Sokszor egyik-másik gyermek viselete, cselekedete talány marad előttünk, melyet megoldani nem tudunk, de talán csak azért, mert iskoláztatását megelőző idejéről nincs róla ilyen képünk, a melyből cselekedetét pszichologiailag megoldhatnók. Már maga az a körülmény, hogy a tanító megismerkedik a gyermek környezetével, nagy hasznára van az oktatásügynek. Ezért lehet és kell is a szülőkkel való érintkezést ajánlanunk. Csakhogy a személyes érintkezés, különösen ott, hol az új tanulók száma nagyobb, nem igen vihető keresztül. Megkísérteni azonban mindenütt lehet s csak ha kivihetlensége kintűnik, akkor nyuljunk más eszközökhöz? Próbáljuk meg: miként lehetne a szülőkkel *írásbelileg* érintkezni?

Aggodalomra s még inkább gyanakodásra mindig van okunk. Megbízhatók-e a szülők adatai? Megmondják-e mindig és mindenben az igazságot? Majomszeretet, az iskola iránti bizalmatlanság, a családi élet viszonyainak feltárásától való irtózás gátlólag hatnak vizsgálódásainkra. Lesznek talán olyanok is, kik saját testök és vérök viselkedését mindig más szemmel kísérik, mintha azt mások gyermekei tennék, de olyanok is, kik attól félnek, hogy talán éppen e feljegyzések következtében sokkal szigorúbban bánnak az iskolában gyermekeikkel. Az ilyenek aztán szépítik a dolgot s minél többet jegyeznek fel gyermekeikről, annál kevesebb igazság lesz feljegyzéseikben. E visszaélés azonban nem rettentem el bennünket a jó ügy keresztülvitelétől. A figyelmes tanítót nem sokáig csalják e feljegyzések s ha a valótlanságra rájön, annál nagyobb oka lesz rá, hogy a gyermek hibáinak valódi forrását a maga helyén keresse.

Ha művelt, értelmes szülőkkel van dolgunk, akkor a *kérdőívek* kitöltése nem okoz nehézséget. Máskép állunk az egyszerű emberekkel, kik a tollat csak nagyritkán veszik kezükbe. Itt a legtöbb esetben csak a szóbeli érintkezés vezet eredményre.

Vannak olyan szülők is, kik az iskola jó szándéka iránt közönyösek. Lehet azért, mert nem tudják: milyen jó szolgálatot tesznek ez adatok a tanítónak, de az is, hogy sokkal kényelmesebbek, mintsem az iskolát törekvéseiben támogatni akarnák. Ez utóbbi eset veszedelmesebb, mint az első. Amazon lehet segíteni a *szülői estélyekkel*, a melyeknek célja, hogy a szülőket a tanító törekvéseivel megismertessük. E célból meg kell hívnunk az új tanulók szülőit az iskola megnyitása előtt vagy pedig után nemsokára egy estére. Ezen a tanítónak az egyes kérdéseket, a mit a szülőkhez intéz, okadatolni kell, nehogy ezek egyik vagy másik kérdés célját félreértsék.

Azonban nemcsak az újonnan iskolába lépő gyermekek szülőihez, hanem még a nagyobb, talán éppen az iskolából kilépő tanulók szülőit is jó volna az ügynek megnyerni. Ezeknek a feleleteiből is sok érdekes tanulságot meríthetne a tanító.

Schubertnek e nézeti bírták az annabergieket arra, hogy a szülökhöz is intézzenek kérdéseket s vizsgálódásaikat ez irányban 1896-ban

kezdették meg. Kérdéseik jobbára ugyanazok, a melyek Schubertéi. Újak a következők:

7. Nem mutatkozik-e izom- vagy ideggyengeség a gyermekben? Érzékeny-e a meleg és hideg iránt?

8. Vannak-e valami testi ügyességei vagy gyámoltalanságai? Melyek?

9. Milyenek érzékszervei?

10. Hány testvére van? (Idősebb vagy fiatalabb?)

Vettek-e észre még a szülők ezeken kívül valamit? Mindig egy és ugyanazon házban laknak-e a szülők a gyermek születése óta? Ha nem Annabergben született, mennyi ideje már, hogy a gyermek Anna-bergben van?

4. Ki foglalkozott a családban különösen a gyermekkel?

5. Mivel foglalkoztatták a gyermeket? (Játék, játékszerek, képeskönyvek. Melyek?)

7. Ismeri-e a gyermek a színeket? Melyeket nem ismer? (Nem szeret-e egy vagy más színt különösen?)

8. Helyesen fogja-e fel a hangokat? (Tud-e pl. valami dalt énekelni?)

9. Meddig tud helyesen számlálni?

10. Álmodik-e? El tudja-e álmát mondani? Beszél-e álmában?

Nem vettek-e észre olyas valamit a szülők, a mi itt nincs fel-
említve?

7. Hogy viseli magát a pirongatás és büntetés után? (Szégyenli magát, bánkódik, félénk vagy azonnal bizalmas, hizelkedő.)

8. Gyöngéd vagy tartózkodó? (Mi módon s kik iránt különösen?)

9. Szeret-e különösen valakit, irtózik-e valakitól?

1. Tudja-e tagjait ügyesen használni? (Nem balkezes-e?)

6. Van-e utánozó tehetsége? (Mely irányban különösen?)

7. Szeret-e mászkálni, ugrálni, tud-e korcsolyázni s más effélet?

8. Türelmes-e, ha valamire várakoznia kell?

9. Megtartja-e, a mit ígér? (Különösen a pirongatás, dorgálás, büntetés után?)

Valamint itt, úgy a III.-nál is egyéb észrevételek.

A mint említettem, a szülőkhöz intézett kérdéseket az annabergiek csak 1896-ban kezdték meg. Előzetesen összehívták a szülőket, közölték velök céljukat, szándékukat. A szülőknek az eljárás tetszett, magokhoz vették a kérdőíveket s már a beírásra magukkal vitték. A kik nem jelentek meg az estélyen, azokat a tanító a felvétel alkalmával ismertette meg a kérdőívek céljával, s a kik nem tudták maguk kitölteni, azokat a tanító lakásaikon meglátogatta.

Az annabergiek a gyermekmegfigyelés terén ezel még nem elégsznek meg. Törzskönyvet vezetnek az egyes gyermekek megfigyeléséről («Individualitätenbuch»). Okot erre az adott, mert míg a gyermekek egyes tantárgyakban való előmenetelének megvilágosítására és indoklására elég alkalmuk volt, az erkölcsi magaviselet, szorgalom, figyelem és rendszeretet felett való osztályozásnál nehézségekre akadtak. Ezért minden osztálytanítónak adtak át egy osztálykönyvet, melybe aztán

ez, illetve azok, a kik az osztályban tanítanak, bejegyzik mindazokat az eseményeket, melyek alkalmasaknak látszanak arra nézve, hogy a gyermekek osztályzatánál tekintetbe vétessenek.

Már maga az, hogy a bejegyzések egyöntetűleg történjenek, szükségessé tette, hogy az eljárás módozatait a tanácskozásokon megbeszéljék. Csakhamar kitűnt az is, hogy a *jólvezetett* törzskönyv nemcsak annak a czélnak felel meg, a mire tulajdonkép szánták, hanem mellette még igen sok mellékhaszon van. Midőn a szülők az iskola egy és más rendszabályaival, a növendékek osztályzataival nem voltak megelégedve, a tanítók adatokkal bizonyíthatták eljárásuk helyességét és sokszor azt is, hogy jobban ismerik a gyermeket, mint tulajdon szülők. Aztán a hol minden osztályban más tanító tanítja a gyermekeket, a következő osztály tanítója a már gyűjtött anyagnak igen nagy hasznát veszi. E törzskönyveket Annabergben 1880-tól vezetik s belőle látják, hogy ez tulajdonkép kiegészítő része a gyermekek képzettartalmáról vezetett naplónak. Ez indokolja azt, hogy a gyermekek felvételekor végzett vizsgálat eredménye az iskolai oktatás révén csakis annyira haladhatott, mint azt a vizsgálati (osztályozási) napló mutatja.

Magában a törzskönyvben külön lapja van minden tanulóknak. Rovatai a következők:

1. *Testalkata*, a mennyiben ez a lelki életre befolyhat. E rovat betöltésénél figyelembe kell venni a) az *érzékeket*: látás (rövid- vagy messzelátás, szemgyengesség, színvaktság, az alakok és vonalak viszonyainak felfogása); hallás (nagyot hallás, a hangok, hangközök, dallamok felfogása, hangképződés, hanghordozás a beszédben és feleletekben); tapintó-érzék (a meleg és hideg iránt való nagy érzékenység vagy érzéketlenség, lökés, ütés s más efféle). b) *Egészségi állapot*: betegségek (neme, tartama, utóhatásai); gyengeség (vérszegénység, idegesség, nyugtalankodás, félelem, éhség, szomjúság, természeti szükségék). *Testi fogyatkozások*. c) *Szabálytalanságok* (nagyság, mozgékonyosság, tagok, fejjakat, arczél stb.).

2. *Az iskolán kívüli, különösen családi viszonyok*. Ide tartoznak: a *szülők társadalmi állása* (foglalkozása, vagyoni állapota, életmódja, tekintélye a társadalomban, érintkezési viszonyai). *Műveltsége* (különösen a szellemi dolgok becsülése, esztetikai, ethikai és vallási érdeklődés, közzellem). *Az iskolához való viszonya* (jóakarát, érintkezik-e a tanítóval, nézetei az iskoláztatás-, tankönyvek-, házi foglalkozás-, iskolai büntetések, vizsgálatokról stb.). *Családi nevelés* (szigorú, gondos, felületes, ingadozó, elvnelküli, a cselédekre bízva, az apa vagy anya foglalkozik-e különösen a gyermekkel; e kettő közötti különbség). *Szabálytalan viszonyok* (betegség, szerencsétlenségek, extrem hajlamok, a büntető törvényekkel való összeütközés stb. stb.). b) *Testvérek és játszótársak* (milyen neműek ezek? Osztálytársak vagy sem? Ifjabbak vagy öregebbek, fiúk vagy leányok? Hol és miként érintkeznek velük). c) *Hely és idő viszonyok*. (Mindig itt tartózkodott-e a gyermek vagy sem? Ide való születésűek szülői? Utazás. Megfigyelt természeti jelenségek. Részvéte a ritkább általános és családi ünnepélyeken. Jelenléte az emberi élet és a természet rendkívüli eseményeinél stb.).

3. *Szellemi képessége s előmenetele az egyes tantárgyakban.* E rovatba jönnek: a) *appercepiáló képessége.* Mire vonatkozik és különösen tárgyak, alakok, nevek vagy hangokra? Érdeklődik-e különösen valamely tantárgy vagy tananyag iránt? A tananyag elsajátítása könnyen, pontosan, teljesen történik-e? Rövid vagy hosszabb képzetsorra vonatkozik-e? Mutatkozik-e korlátoltság a legnagyobb szorgalom daczára is? b) *Az oktatás hatása.* Mutatkozik-e ez a tanítás időn kívüli foglalkozásában? Miként a számtani feladatok, szavak, költemények, elbeszélésekben, az írásbeli (írálytani) feladatoknál? Intéz-e a tanítóhoz kérdéseket? Mily neműek e kérdések. Hatása a régi, különösen a hamis és zavaros képzetekre. c) *A képesség foka.* Tudás és képesség. Osztálycél. Az egymás utániség és egymásmellettség hatása. A külvilág megfigyelése. A reprodukciónál szavakhoz alkalmazkodik-e vagy megelégszik a gondolattal? Csak a főbb mondatokat vagy pedig a részleteket is megtartja-e? El tudja-e választani a lényegesebb dolgokat a kevésbé lényegesektől? stb. stb.

4. *Egyéni érzelem és akaratnyilvánulások az iskolában és azon kívül.* E rovatba vezetendők: a) *Magaviselete* a dicséret, pirongatás, büntetés alkalmával. Nyíltság, szerénység, hanyagság, konokság, dacz, ellenszegülés, közönyösség. Háladatosság, szívesség, udvariasság. b) *Kívánságok, óhajok, cselekedetek, összeütközések.* c) *Igazságérzet, szánalom, önzés, káröröm, árulkodás, gúnyolódás, kevélység, becsérzet, igények.* d) *az akarat és cselekedet ereje, kitartása (szorgalom, figyelem, pontosság); kívánságai s törekvése különös irányra; kedves foglalkozásai.* e) *Mutatkozik-e erkölcsi ítélet (lelkismeret)? Vezetők-e cselekedésénél az alapelvek?* f) *Aestetikai mozzanatok: játék, munka, rend, tartás, tisztaság, magaviselet, a természet szépségeiben való öröm, művészeti dolgok. Nyelv. Ének.* g) *Vallás-erkölcsi mozzanatok: az emberi élet és a természet eseményeinél, a családi, iskolai, egyházi ünnepélyeknél. Szülői, tanítója és más emberekhez való viszonya; imádság. Isten.*

A bejegyzésekre vonatkozó megállapodásukban kimondták az annabergiek, hogy ezeknek csak akkor van értéke, ha *valódi* dolgokra támaszkodnak, miket tehát vagy maga a tanító figyelt meg, vagy szavahihető emberek vettek észre. Ebből következik, hogy minden bejegyzés külön esetre vonatkozik. A bejegyzés mellett a keletnek nem szabad hiányoznia. Ha az általános megjegyzéseknek, mint: jó, rossz, szorgalmas, lusta, vidám, stb. stb. nincs is helye e törzskönyvben (Individualitätenbuch), nagyon óhajtandó még is, hogy a tanév végén a gyermek összefoglaló jellemzésével lezárassék, mert ez a többek között a következő osztály tanítóját is tájékoztatja.

A mi a gyakorlati kivitelre illő, ügyelni kell arra, hogy a tanítási idő alatt a törzskönyvbe bejegyzés ne történjék. A tanító jegyezze fel röviden, a mit észre vett s ha a tanítást bevégezte, de mindenesetre a megfigyelés napján, vezesse be észrevételét a törzskönyvbe. A mit másoktól tud meg, hogy azt miként s mikor vezesse be, annak könnyen megtalálja a módját s idejét.

Nemcsak az annabergiek, hanem mások is feljegyezték s feljegyzik

a tanulók egyéniségéről való észrevételeiket. A *lipcsei* semináriumban a megfigyeléseknél következő osztályokat állították fel:¹

1. A gyermek külső megjelenése, ruházata, a tisztasága, testtartása, arczkifejezése.

2. Igazságszeretet. Becsületesség.

3. A szülők és a tanító iránti érzelme. Magatartása tanulótársai és idegenekkel szemben.

4. Képességei, érdeklődése, foglalkozása, játéka, a tanításban való részvétele.

5. Az iskolalátogatás, munkák, könyvek s füzetekben való pontossága.

6. Háziasság és érintkezése az iskolaidőn kívül.

7. Jövő életpályájáról való gondolata.

8. Hibái és hiányai legyőzésére vonatkozó indítványok.

A bejegyzéseket a havi tanácskozásokon felolvassák s megerősítik. A tárgyalásban azonban csak azok vehetnek részt, a kik az illető növendékkel sokat érintkeznek, tehát nem csupán látásból ismerik.

Dr. *Fust* is nagy gondot fordít a gyermekek egyéniségének megfigyelésére. Miként járnak el e tekintetben Altenburgban, leírja a «*Praxis der Erziehungsschule*» I. kötetében.

A tanítói tanácskozmányoknak, mint ő írja, legfontosabb teendője az, hogy a gyermekek egyéniségéről hű képet nyujtsanak. Ez nemcsak biztos kiinduló pontul szolgál a tanulóval való bánásmódra nézve s a különböző tanítókat, kik abban az osztályban tanítanak, felvilágosítja a gyermek természetéről, hanem mélyebb pszichologiai tanulmányra is buzdít s a mi nem a leglényegtelenebb, gyakran rámutat az oktatás vagy az intézet iskolai életének azon káira, a melyekre a tanító e megfigyelés nélkül soha rá se gondolna; int és kényszerít arra, hogy ezeket megszüntessük.

Altenburgban a megfigyelés a következőkre terjed ki:

1. A gyermek testalkata (az érzékek kifejlődése, netaláni fogyatkozások).

2. Családi és egyéb viszonyok az iskolán kívül (környezet, érintkezés stb.).

3. Az egyes tantárgyakban való előmenetele, hajlama, foglalkozása (folytatáskép gondolatai az életpályákról).

4. Közvetlen erények (mint: rend, tisztaság, pontosság, szorgalom, tisztességtudás stb.).

5. Jellemvonások (magaviselete szülői és tanítója, tanulótársai és barátai iránt. Igazságszeretet. Becsületesség).

6. Rendszabályok a gyermek szellemi és erkölcsi fejlesztésére nézve.

Nem folytatom tovább a törzskönyvek (*Individualitätenbuch*) ügyét, csak azt említem fel, hogy ilyen forma *megfigyelési naplót a budapesti I. ker. állami tanítóképző-intézetben is vezettek* a hetvenes évek végén.

¹ Ziller-Bergner: *Materialien zur speciellen Pädagogik.* (Leipziger Seminarbuch) II. kiadás, Drezda 1886.

Melyek voltak rovatai, mikor s miért kezdték és szüntették be azt, nem tudom. Úgy emlékezem, hogy az elemi tanítóképző növendékeire vonatkozott, a mit én láttam még az országház-utczai épületben.

Hartmann a képzettartalom jegyzéke, a törzskönyv és az osztályzati napló alapján igen érdekes gyermek-képeket állított össze (83—92. l.), melyek azt is mutatják: milyen hasznosak és pszichologiai tekintetben milyen tanulságosak a gyermek megfigyelések.

A mi a gyermekek képzettartalmának vizsgálatát illeti, az annabergiek sok utánzasra akadtak. Említsünk fel belőlök néhányat!

Szászországban a nevezetesebbek a döbelni, drezdai és a marien-thali kísérletek.

Döbelnben a kir. tanfelügyelő, *Herrnsdorf* fellépése folytán 1887 és 1888-ban az egész tankerületben megejtették e vizsgálatokat. Egy-egy alkalommal az egész tankerületben 2000-nél több gyermeket vizsgáltak meg. *Herrnsdorf* meghalt s a vizsgálatokat tovább nem folytatták s csak a *Döbelnben* tartott vizsgálatok eredményét tették közzé.

E szerint a vizsgálat következő 16 pontra terjedt ki:

- a) Egy mondatot a tanító után el tud mondani.
- b) Nevét s lakóhelyét tudja.
- c) 1—10-ig számlál.
- d) egy imádságot tud.

Tiszta képzeete van e fogalmakról:

1. Szívárvány.
2. Napnyugta.
3. Rét.
4. Gabonaföld.
5. Erdő.
6. A kakuk szólása.
7. Juh.
8. Híd.
9. Vasút.
10. Szántóföld.
11. Kőbánya.
12. Pillangó.

Az első évben legkevesebb gyermeknek volt képzeete a napnyugtáról (277 közül 89), legtöbbször a rétről (277 közül 240). A második évben vizsgáltak közül legkevesebb látott kőbányát (268 közül 101), a legtöbb pillangót (236). — Azt azonban e két évi vizsgálat is kimutatta, hogy a különböző állású szülők gyermekei különböző képzettartalommal lépnek az iskolába.

A *drezdai* kísérlet kiterjedt Drezda városára és környékére. Létesítésén *Grüllich* A. iskola-tanácsos fáradozott.

Grüllich abból indult ki, hogy az első iskolai oktatást ahhoz az ismeretkezhez kell alkalmaznunk és kapcsolnunk, a mit a gyermekek az iskolába hoznak. E célból a tanítónak gondosan szemügyre kell venni: milyen képzettartalommal lépnek tanítványai az iskolába s aztán mennyire vannak a beszéddel. Tulajdonképp már maga a szükség arra kényszeríti a tanítót, hogy az iskola és szülői ház között keresse az összekötő

kapcsot. Igaz ugyan, hogy felvehetünk bizonyos átlagot, a mit már a hatéves gyermekeknél feltételezhetünk s a mihez az új dolgokat kapcsolhatjuk, csak az a baj, hogy az egyes tanulók ez átlagtól valamennyien különböznek, mert a szülői ház, a szülők foglalkozása, lakóhelye, a környezet, melyben a gyermek növekedik és a melylyel érintkezik, mind-mind befolyással van a gyermek képzettartalmára.

E megfigyelések eredményeit néhány példán mutatja be Grüllich «Der Unterricht in der Volksschule» (I. rész Meissen 1889.) czímű munkájában.

Egyik nagyobb községről, a melyben 297 gyermeket vettek fel az iskolába, ezeket olvashatjuk:

A gyermekek nyelvbeli kifejlődése igen csekély. Sokan nem tudták kimondani az *r, k, g, ch, j, h, sch, z* hangokat. Kivéve azokat, a kik óvodába jártak, a többi egyetlen egy sem volt képes magától egy kis mondatocskát kifejezni; feleleteik szaggatott szavakból állottak, elbeszéléseikben egyes szavaknál tovább nem igen mentek. A *házi állatokon* kívül ismertek néhány külföldi állatot is (elefánt, oroszlán, krokodil, stb.). A *növények* közül azonban, ha csak kertész gyermekei nem voltak, rendszerint csak a «fá»-t ismerték. A *természeti tünemények* közül ritkán ragadta meg más figyelmét, mint az eső és a hó. Az *emberek foglalkozásáról* a legtöbb gyermek igen keveset tudott, sokan még atyjok foglalkozását sem tudták megmondani. Ép így voltak lakásukkal is. Mintegy 15 tudott kis *imádságocskát*, 9 tudta az Úr imáját, de ezek mind óvodába jártak. Egyetlen volt, a ki asztali imát is tudott. A *vallási képzetek* csak abból állottak, hogy a jó Isten az égben lakik, Krisztust csak «Jézuská»-nak ismerték.

Egy Drezdától egy órányira fekvő faluban 23 gyermeket vizsgáltak meg. Ezek közül 20 volt már Drezdában, ezek közül 14 meg tudta mondani: mi különbség van a falu és város között. A nap felkelése és lenyugvásáról 11-nek, a szívárványról 14-nek, a harmatról 12-nek, a dérről 9 nek, a zivatarról 15-nek volt képzete. 20-an láttak pillangót, 16 tudott valamit a méhecskéről, 11 ismerte a hóvirágot, 18 az ibolyát. Az erdőben volt már 10 gyermek. A földműves és a mesterember foglalkozásáról tudott valamit mondani a tanulók $\frac{3}{4}$ -de. Ugyanennyien hallottak a jó Istenről, mint mennyei atyáról. Semmi képzete nem volt a vallási dolgokról 5 gyermeknek. A legtöbb gyermek tudott egy vagy több rövid imádságot, hatan már templomban is voltak.

Ez a két kép elegendő arra, a mit bizonyítani akar: a különböző községekben különböző képzettartalommal lépnek be a gyermekek az iskolába. Ha ez igaz, akkor igen nagy kérdés: lehet-e, szabad-e a tanítást mindenhol egyformán, a methodikákban és különböző vezérlőkönyvekben megírt receptek szerint *kezdeni?*

A *marienthali* kísérletet *Seyfert* kezdeményezte. Közvetlen céljuk itt is az volt, hogy megtalálják a biztos alapot, a melyre tovább építhetnek. *Seyfert* kifejti azt is, hogy e vizsgálódásokból maga a paedagogia, mint tudomány is nagy hasznot merít. Ha azt akarjuk, hogy a paedagogia fejlődjék, valóban tudomány és pedig önálló tudomány

legyen, rajta kell lennünk, hogy kutatás képezze alapját s maguk a tanítók legalább is annyival mozdítsák elő e célt, hogy kutassanak, anyagot gyűjtsenek a tudományos paedagogia számára.

Seyfert annyiban tér el az eddig felemlítettektől, hogy nem elég-szik meg a gyermekeknek a kérdésekre adott feleletével. A gyermeknek megmutatja a *tárgyat* vagy legalább is a *képét*. Nemcsak képzeletben, hanem valóban a *hátsza* vezet, megmutatja a lakó- és hálószo-bát, kony-hát stb. Aztán kivezetik a *rétre* és el a *patakhoz*. Harmadszor már *képeket* vesz elő, ezeken mutatja be a tyúkcsaládot, a tavaszt, az erdőt s végül a *családi viszonyokról* kérdezősködik a gyermekektől.

A gyermek feleleténél négy esetet vesz fel: vagy helyesen nevezi meg a gyermek az illető tárgyat vagy egyáltalában nem is ismeri. Ebben az esetben a feljegyzésnél jegyeket használhatunk, melyek «igen»-t s «nem»-et jelentenek. Az is megtörténhetik, hogy a gyermek valamely tárgyat helytelen névvel jelöl meg. Itt is két eset van: felele-tében vagy nyelvi vagy tárgyi hiba van. Itt már mindkét esetben írja oda a tanító: micsoda szót használt az illető gyermek a felmutatott vagy képben látott tárgynál. Végül a tanító röviden mondjon ítéletet a felől, milyen benyomást tett reá a tanuló.

Az így összegyűjtött anyag egy bizottság elé kerül. Ez megállá-pítja, hány gyermek (fiú és leány) adott az egyes kérdésekre helyes feleletet, hány nem ismerte az illető tárgyat s hány felelt helytelenül. Mit tudtak legtöbben? Mi volt a tanulók előtt legkevésbé ismeretes? Ennél azonban a bizottság nem állapodik meg, a nagyon feltűnő ese-teket egymással összehasonlítják, okait kutatják. Lehetőleg feleletet adnak a következő kérdésekre: Milyenek a családi viszonyaik azoknak *a)* a kinnél leggazdagabb, *b)* a kinnél legszegényebb a képzettartalom? Miként lehet megmagyarázni, hogy a gyermek a kérdések egyrészt igen jól, másrészt sehogy sem oldotta meg? Egyenlők-e tartalmuk vagy terjedelmükre nézve azok a fogalmak, a melyek a legtöbb gyer-meknél hiányoznak? Tárgy-, tulajdonság- vagy cselekvésfogalmak vannak-e itt túlsúlyban? Mily befolyása van lakóhelyünk természeti viszonyainak az általános eredményre? Mily befolyása van a tanulók szülőinek és a község lakosainak foglalkozása a képzettartalomra? stb. stb.

A marienthali kísérletet 1892-ben kezdték meg s a vizsgálatok eredményét *Seyfert* az általa kiadott «*Deutsche Schulpraxis*»-ban tette közzé.¹

Tübingiában két nevezetesebb kísérlet történt: *Weimárban* és *Jenában*.

A weimári kísérletet *Bergmann* tette s kérdéseit *Bartholomaei* és *Hartmann* kérdéseiből állította egybe. Célunkra nézve semmi újat nem mond, adataiból legfeljebb azt látjuk, hogy a weimári intelligens szülők gyermekei több képzetet visznek az iskolába, mint az anna-bergiek együttesen.

¹ Beobachtungen an Neulingen. «*Deutsche Schulpraxis*» XIII. évf. II. sz. XIV. évf. 23—26. szám. Lipcse 1893—1894.

A *jénai* paed. Seminarium gyakorló-iskolájában 1890-ben kezdték meg e kísérleteket. Vizsgálatuk eredménye nagyon hasonlít Hartmannéhoz. Véleményökben pedig, mit e tárgyról mondanak, csak megerősítik Hartmann azon állítását, hogy a képzettartalom ismerete két szempontból nagyon üdvös a tanítóra: a gyermek képességét s egyéni vonásait megismerheti belőle és a meglévő képzetek átlagát, mely a két első iskolai év tananyaga megválasztásánál igen fontos, megtalálhatja benne s így mind az egyes gyermekre, mind pedig az egész osztályra nézve fontos eredményre vezet.

Tapasztalataik eredményeként a vizsgálatokra nézve a következőket ajánlják:

1. A kérdéseket csoportosítani kell, hogy a gyermeknél az egyik képzet közreműködjék, elősegítse a másik reprodukcióját. (Rét és szántó-föld. Az erdőben. Kertben. Vizen. Az udvaron. Fenn az égen. Séta a városban. Este otthon. A templomban.)

2. Nem elég csupán annak megállapítása, megvan-e a gyermeknek e tárgyról való képzele. Behatóbb vizsgálat alá kell vennünk ezeket s közülök legalább is egyeseket.

3. A tanítónak meg kell különböztetni, mit akar vizsgálni: az érintkezési nyelv szavainak (tájnelyv) reprodukáló erejét, vagy a képzetek létezését.

4. Azt is meg kell továbbá vizsgálnunk: mily világos az a képzet, mi a gyermek gondolatkörében megvan, megtudja-e bővebben magyarázni, tudja-e mekkora? Ismertető jegyeket tud-e róla mondani? Tudja-e biztosan, mikor és hol látta az illető tárgyat? Mily gondolatokat ébreszt benne az illető tárgy?

5. Ajánlatos, hogy az egész képzettartalom analysisét ne egyszerre az év elején ejtsük meg, hanem lassanként, részenként. Mindig egy-egy csoportot s éppen azt, a mire a tanításnál szükségünk van. Így majd kitűnik: mennyivel több képzetet találunk a gyermek gondolatkörében. A felújított képzeteket a tanító azonnal alkalmazhatja tanításánál s az analysis nemcsak a tanítóra és a tanítás ügyére, de magára a tanulóra is hasznos leend. E mellett ha a tanító mégannyira el van is foglalva, mégis nyílik reá alkalma, hogy tanítványait legalább egyszer egy évben e szempontból is megvizsgálja.

6. Szükséges az is, hogy a psychologia a gyermeki fantasia sajátosságait alaposan és gondosan megvizsgálja, a mozzanatok módját csoportosítsa s törvényeit megállapítani igyekezze.

Megemlékezik még Hartmann a *denstedti* és *winnendeni* kísérletekről. A külföldiek közül bővebben foglalkozik az amerikaikkal s köztük G. Stanley Hall törekvéseivel. Az ellentábor hívei közül felemlíti Fack M. nyilatkozatát az eisenachi gyűlésen,¹ ki is azt állította, hogy a paedagogia e kísérletekből semminemű hasznot nem meríthet.

¹ Über statistische Erhebungen in der Elementarklasse («Lehrer-Zeitung für Thüringen und Mitteldeutschland.» Jena 1892. V. évf. 1—3. szám.)

Ha mindezekhez hozzáveszem, hogy Hartmann vizsgálati eredményei alapján az I. osztály számára részletes tanmenetet is közöl művében, azt gondolom, hogy mindent felemlítettem, a mi reánk nézve is érdekes és sok tekintetben talán tanulságos is.

III.

Miután már ismerjük ennek az új tárgynak célját, kutatásának módszerét, terjedelmét, az a kérdés merülhet fel: van-e nekünk erre szükségünk? A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus felelt már e kérdésre, mikor ismeretes határozatát kimondotta. A mint láttuk, az *annabergiek*, de még mások is azért indították meg a képzettartalom vizsgálatát, mert tudni akarták és pedig határozottan: mire építhetnek az I. osztályban? Melyek azok a képzetek, a melyeknek aperciálós képessége megvan már az iskolába lépésnél? Azt is láttuk, hogy e vizsgálatok a tantervmódosításnak mintegy előtanulmányát képezték. Mi is eleget beszélünk már a tantervmódosításról. Hangsúlyozták nálunk is elegendő, hogy a falusi (osztatlan) népiskolának más tantervre van szüksége, mint a városi vagy osztott népiskolának. A képzettartalom vizsgálata megmutatta, hogy más ismeretet hoz az iskolába a városi s mást a falusi gyermek. De tudjuk-e mi: miben különbözik egymástól nálunk a falusi és városi gyermek képzettartalma? Ha szükségét látjuk annak, hogy más legyen a tanterv az osztott s más az osztatlan, vagy más szóval városi és falusi iskolában, úgy e különbségnek különösen az I. és II. osztály tantervében kell nagyon is élesen feltűnni. Azt is tudjuk, hogy az alföldi faluban más a gyermek képzettartalma, mint a Kárpátok között. Nem kívánhatná-e bárki is és pedig pszichológiai törvényekre támaszkodva, hogy a falusi iskolák I. osztályának tanterve is különböző legyen, a szerint, a mint az iskolát fentartó község hegyes vidéken vagy síkságon fekszik, a lakosok magyar vagy idegen nyelvűek? Hova vezetne ez bennünket? A helyi tantervekre. Van-e már olyan pszichológiai bizonyítékunk, mely megdönthetetlenül azt hirdetné: a falusi iskolák számára elégséges *egyetlen* tanterv? Vagy demokratikus államban a nevelő-oktatás egységes célját miért kell az egy és *ugyanazon fokú* iskolában is *különböző úton*, különböző tantervek segítségével keresnünk? Nem tartozom azok közé, kik a tanterv jóságától, általán véve minőségétől várják iskoláink állapotának javulását, da ha *általános* szempontból veszem a képzettartalom vizsgálatának fontosságát, önkénytelenül is a fentebbi kérdések jutnak eszembe.

Aztán hogy vagyunk a növendékek egyéniségének megfigyelésével? Az elemi népiskolában, különösen falun, rendszerint «példás» erkölcsi magaviseletű s «ernyedetlen» szorgalmú mindaz, kit szülői tovább is iskoláztatni akarnak s ha van kivétel, az nagyon ritka. A tanítóképzőkben is tudjuk, hogy még a hol a legnagyobb egyetértés van is a tanárkar tagjai között, ott is legnagyobb nehézségekkel találkozunk a *közös osztályzat* megállapításánál. Ez legalább is annyit bizonyít, hogy növendékeinket vagy nem egyformán figyeltük meg, vagy pedig megfigyelésünket nem hoztuk tanártársaink tudomására. A ki egy vagy

több tantárgyból elégtelent kap, arra azt mondjuk: szorgalma «hanyagló», pedig talán egymaga többet forgatta a könyvet, mint az «ernyedetlen» szorgalmúak együttvéve. Aztán a ki elbukik, «dicséretes» se lehet, még a magaviseletből sem. Itt is ritkák ám a kivételek! Ismerjük a tanító-és tanárvilágnak a szülőkkel szemben már-már közmondásossá vált *összintéséget*. Sokkal szivesebben mondjuk akárhányszor: a fiúnak van tehetsége, de hanyag, pedig talán éppen az ellenkezőről vagyunk meggyőződve. Ilyenkor aztán azzal áztatjuk magunkat: a szülő sokkal szivesebben megbocsájtja nekünk, de meg a gyermekének is, ha a hibát hanyagságában és nem tehetségében keressük. Ez igaz, de az is igaz ám, hogy nekünk sem ártana növendékeink egyéniségét jobban ismerünk s ezt nagyban előmozdítaná egy olyanforma könyv, a mit a németek «Individualitätenbuch»-nak neveznek, a melybe aztán a tanár óra végén bejegyezné mindazt, a mit a növendékről tapasztalt, akár von az maga után tanáriszéki megintést, akár nem. A közös osztályzat megállapításánál az erkölcsi magaviseletből, vagy akár a szorgalomból nem az kapná a legjobb osztályzatot, a kinek egyetlen megrovása sincs, vagy egyetlenszer sem felelt elégtelenre, hanem a kiről magaviselet és szorgalom tekintetében legtöbb jó van a megfigyelési naplóban bejegyezve. Ha ma a negatív képet látjuk, akkor a pozitív kép volna előtünk s esetleg nemcsak az évharmadok végén, hanem minden havi értekezleten. Azt meg talán mondanom sem kell, hogy minden szaktanárnak első kötelessége, hogy a növendéknek az ő szakjára vonatkozó ismeretével lehetőleg jókor megismerkedjék.

Nem egyszer hallottam s tapasztaltam magam is, hogy a tanítók a paedagógiát mint tudományt nem méltatják kellő figyelemre. Ennek egyik okát én magunkban s a tanítók gyakorlati kiképzésében is keresem. Hiába tagadnók, tanítóképzőinkben akármilyen «tapasztalati» lélektani tankönyvet használunk, a pszichologia nagyon is *elméleti* tantárgy. A gyakorlati kiképzésben a pszichológiai mozzanatok észrevezésére kevés vagy talán semmi gondot nem fordítunk.

Miből is áll a legtöbb helyen az újabb időben sokszor hangoztatott «gyakorlati kiképzés»? Növendékeink az iskolalátogatás alkalmával megfigyelik, leírják, sőt néhol talán bírálják is a *gyakorló-iskolai tanító* eljárás módját. Tanítási gyakorlataikban aztán methodikai, didaktikai s egyéb ismereteiket felhasználva, igyekeznek a gyakorló-iskolai tanító eljárását *utánozni*. Isten mentsen, hogy gyakorlati kiképzésünk ez oldalát kicsinyeljem. Tudom én is, hogy a gyakorlati ügyességek elsajátításában mily nagy szerepe van az *utánsásnak*; a kézművesek tanulói is ezen az uton tanulják meg mesterségüket; de mégis azt hiszem, hogy gyakorlati kiképzésünk sokat nyerne, ha növendékeink a gyakorló-iskolában nemcsak a tanító előadását, hanem a tanulók lelki életét is megfigyelnék s róla ép úgy számot adnának, mint a tanító eljárásáról. E megfigyeléseket az externatussal bíró helyeken ki kellene vagy legalább ki lehetne a családban levő gyermekek megfigyelésére is terjeszteni.

E megfigyelések segélyével elérnők vagy legalább megközelítenők azt, hogy a pszichologia nem elvont, hanem gyakorlati tanulmánya lenne a

tanítónövendékeknek. Megszokták a tanulók egyéniségének megismerését s megfigyeléseiket később is folytatnák. Tanítókörükben is jobban érdeklődnének a pszichologia és a paedagogia iránt. Érdeklődésük nem lenne szalmaláng, mely a tanítóképesítő vizsgálat befejezésével lelohad, hanem ismereteiket éppen a pszichologia és a paedagogia terén igyekeznének elméletileg és tapasztalatilag bővíteni.

Miként gyakoroljuk a tanítónövendékeket a gyermekek lelki életének megfigyelésében? E kérdés részletezésére nem akarok most kiterjeszkedni. A félreértések kikerülése szempontjából azonban ki kell jelentenem, hogy nem az úgynevezett iskolalátogatásokat (hospitálás) óhajtanám én e célra felhasználni, hanem inkább az óráközöket, a midőn növendékünk a gyermeket a szabadban, a játszótéren figyelheti meg. Némelyik intézetünkben szokásban van most is, hogy óráközökben tanítónövendékek ügyelnek a gyermekekre. Ha a növendéknek csupan arra kell figyelni, hogy a gyermekek valamikép be ne verjék egymás fejét (a gyakorló-iskolai tanulók tudvalevőleg öröktől fogva rosszak), akkor bizonyonyal más szemmel nézi e kötelességét, mintha tudja, hogy e felügyelet a gyakorlati kiképzésnek egyrésze, a melyen a gyermekek lelkét kell neki vizsgálódása tárgyává tenni.

Indítványt nem teszek, de felvetem e kérdéseket:

1. *Nem volna-e kívánatos, hogy gyakorló-iskoláinkba belépő tanulók képzettartalmát elemezzük, megvizsgáljuk?*

2. *Nem volna-e célszerű, ha mind a gyakorló-iskolában, mind a tanítóképző-intézetben használnánk megfigyelési naplót?*

3. *Nem kellene-e kiegészítenünk a gyakorlati kiképzést a gyermekek lelki életének megfigyeltetésével?*

Ha igen, melyek volnának a módozatok?

(Csurgó.)

Pethes Fános.

A természetrajzi meghatározó táblák, mint az alaki képzés megbecsülhetlen eszközei.

Egy államnak annyi tudósa, hazafia, proletárja, tehetetlen embere van, a hányat ő maga fölnevel, tehát meg is érdemel. Az ország minden polgára keresztülmegy t. i. (sajnos, hogy még ma sincs egészen úgy) legalább is az elemi iskolán; nagy részük az ismétlő és középiskolán s még mindig tekintélyes rész följut a szakiskolákba. Itt magukba szívják bizonyos irányú lelkesedést, elsajátítanak sok ismeretet s az életben e kettős fegyverükkel hol kisebb, hol nagyobb szerencsével küzdenek tovább.

Azt a bizonyos, még pedig legalább is nagynak mondható befolyást, melyet az iskola az egész emberiségre, magára egy-egy történelmi korszakra gyakorol, azt tőle elvitatni nem lehet. Az egyes történelmi korszakokat tehát nemcsak az emberiségnek az abban követett irányeszmék és az eszközök szerint lehet jellemezni, a melyekkel kitűzött céljaikat elérni iparkodtak: de jellemezni lehetne azokat az

iskolákban tanított tantárgyak, ezek tananyaga és azon elvek szerint, a melyek módján az iskolákban tanítottak, neveltek.

Nem akarok a tanítás végczélja tekintetében egy világnézlethez sem csatlakozni, akár mint is legyen, legjobb, ha úgy okoskodunk, mint a hogyan korunk kiváló természettudósa, Helmholtz gondolkozott: a lehető legjobban bele kell találnunk magunkat abba a helyzetbe, a melybe a sors vetett. E kimagasló tehetségű tudós azt tapasztalta, hogy a közelben fekvő dolgokat tisztán kivehetjük, messzire azonban már nem látunk.¹ A nevelésnek e szerint föltétlenül azt kell célba vennie, hogy életünket minél boldogabbá tegye; hogy tehát a nap nap után elénk gördülő akadályokat minél könnyebben legyőzhessük s a sok problémát, mely ugyancsak minduntalan föl-fölmerül és életkérdéssé fajulhat, csüggedés nélkül jól megoldhassuk. A nevelve tanításnak meg kell tehát edzeni a munkára s az abból fog állani, hogy fölnyitja előttünk az ismeretek tárházát, megtanít a logika szigorú törvényei értelmében gondolkozni, végül, kell hogy belénk csepegtessen bizonyos ideális célokért küzdeni vagyó munkakedvet.

Ezt a hármas célt már az iskolák legalsó lépcsőfokán kell tehát kitűzni s azok a tárgyak, a melyek akár egyik, akár másik szempontból nagyobb mértékben fölhasználhatók, előnyben részesítendők amazokkal szemben, a melyek e célokat nem szolgálhatják, vagy ha igen, hát kicsiny, jelentéktelen mértékben.

Schopenhauer azt mondja: «Az emberi tudás minden irányban beláthatatlan, s abból a mi egyáltalában megérdemelné, hogy elsajátítsuk, egy ember sem tudhatja még az ezredrészét sem.»²

Ezen könnyítének aztán a szakiskolák s a ki miféle ismeretet óhajt inkább magáévá tenni, aszerint lép más és más szakiskolába! Az egyes életpályákon szükséges bizonyos mennyiségű, meghatározott fajta ismeret azonban más kategóriába tartozik, én jelen dolgozatomban a 2-ik és 3-iknak jelzett tanítási célról, t. i. a gondolkozni megtanításról vagy alaki képzésről s az ideális célokért küzdő munkakedv vagyis nemes szenvedélyek ébresztéséről, óhajtok egyet-mást elmondani.

Mindenekelőtt kijelentem, hogy nem célom az egyes tantárgyak közt rangsort fölállítani, egyszerűen azért nem, mert ilyen rangsor *nincsen!*

Én, még ha úgy magamban kellene felelni arra az esetlegesen felmerülő kérdésre, hogy melyik tudományágat szeretem a legjobban, azt hiszem, hosszas habozás után nem tudnék felelni. Szeretem én valamennyit! Könyvtáramban szépen megfér Leunis synopsisa mellett az egyetemes irodalomtörténet, Schopenhauer mellett Arany vagy Shakespeare, Humboldt Kosmosa mellett Graham Ottó kémiaja s így tovább s legföljebb azt sajnálom, hogy egy-egy nap nincs 48 órai munkaidő, meg hogy nincs több pénzem, melylyel az egész világirodalmat beszerezhetném, hogy magamba szívhatnám az emberiség összes vívmányait.

¹ Helmholtz. Pallagi Gy. Budapesti Szemle 1898. január.

² Schopenhauer. Parerga-Paralipomena p. 421.

Osztom különben e tekintetben Schmidt Sándor nézetét, a ki azt mondja: «A tudományok terén rangkülönbség nincs, mindenik ágazat egyaránt elől jár. A fontosság dolgában sincs különbség közöttük, mert minden igazság egyaránt fontos és minden tudomány az igazat szolgálja. A tárgy, az utak legyenek bármilyen különbözők, a lényeg mindig ez az egy marad.»¹

Ha alább mégis egyik-másik tudományágnak az iskolai tantárgyak sorában elsőbbséget tulajdonítok, az tehát nem annak a tudományágnak nagyobbra becsülését jelentse, de jelentse egyszerűen annak a tudományágnak mint iskolai tantárgynak nagyobb hasznavehetőségét bizonyos célok szolgálatában.

Gondolkozni legjobban megtanít a tudományok «legrégebbike és legfejlettebbike», a mennyiségtan. Minthogy a tudományok egyáltalában arra törekcsenek, hogy a körükbe vágó tüneményeket, az ezek közt fennálló viszonyok alapján egymás által meghatározzák, e tekintetben pedig ép a mennyiségtanban érjük el a legnagyobb eredményt, ezért a «mennyiségtan tanulmányozása által és csak általa alkothat az ember magának helyes és mély fogalmat a tudomány mibenlétéről, a mennyiben sehol másutt nincsenek a feladatok oly teljesen megadva, sehol sincsen a bebizonyítás oly messzire, oly ellenállhatlan szigorral kiterjesztve, mint ép a mennyiségtannál.»²

A mennyiségtan tehát oly értelemképző tárgy, a mely az oktatás bármely fokán a *leghatásosabb* eszköz, ezért mindenütt, a hol a cél valakit gondolkozni megtanítani, a tanítandó tárgyak sorrendjében első helyre a mennyiségtant iktatnám.

A mennyiségtan mellé a természettudományokat helyezném: a fizikát, vegytant, természettrajtot. A mint ugyanis a mennyiségtanban egy-egy feladat megoldásánál gondolkozásunk, eljárásunk helyességéről a próbával meggyőződhetünk, úgy a fizikában is; a kémiában a kísérlet, a természettrajzban (a meghatározásoknál) a közvetlen szemlélet nyomban eldöntheti okoskodásunk helyes vagy helytelen voltát.

Természetes, hogy különböző okoknál fogva, úgy a természet-vegytannak valamint a természettrajznak nem minden alkotórésze lesz alkalmas a kísérletezésre, szemléltetésre s az alkalmas tényezők kiválogatása a hozzáértő gondos munkáját követeli. A fizikából pl. nagyon alkalmas a mechanikai rész, a kémiából az egyszerűbb vegyfolyamatok sorozata; a természettrajzból a növénytan és ásványtan majdnem egész terjedelmében fölhasználható, az állatországból pedig a rovarvilág ezer meg ezer egyedei fogják a legjobb szolgálatokat tehetni.

Hogy a természettrajz mint értelemképző tudomány a mennyiségtan után következze (utóbbinak az elsőségét úgy gondolom, senki sem vonja kétségbe) azt, — meg vagyok róla győződve — kevesen hiszik. Úgy vagyunk e tekintetben, hogy a természettudományoknak még pár évtizeddel ezelőtt, készakarva eszközölt nagyfokú elhanyagolása a leg-

¹ Budapesti Szemle 1897. október. p. 53.

² Dr. Ormay L. A matematika a pozitív philosophia rendszerében. p. 3.

több iskolában (a tanulók többnyire regényolvasásra használták ezeket az órákat) ma is befolyást gyakorol a legtöbb ember felfogására.

A műveltebb elem a botanikust, bogarászt, geológust (kevésbé a nyelv történelmi csoport úzóit — talán csak azért, mert a bogarász, botanikus többször akad a szemünkbe) legalább is excentricus embernek kereszteli (a köznép egyszerűen bolondnak mondja) s ráfogja a természetrajzra, hogy az nem is tudomány, mert hát a legkorlátoltabb gyerekeMBER is tud bogarakat fogni, növényeket kiásni, pár nevet előhadarni; — csak egy kis akarat kell hozzá, no meg egy kis excentricitás, mert ép középponttal ki is mívelne ilyet. Többnyire olyanok mondják ezeket, a kik tudják egy pár költőnek a születése helyét és idejét, tudnak előhadarni egypár nyelvtani szabályt — már a helyesírás nem föltétlen tulajdonuk — s nem is sejtik, hogy a «pincze», «sváb», no meg a katiczabogáron kívül másféle is létezik; nem is sejtik persze, hogy a gombostűre tűzésen és névelőhadaráson kívül még egyéb is tartozik az entomológiához. Nevezetesen annak a könnyen előhadarható névnek a kiböngészése!

Hogy az egyes tantárgyak tulajdonképpen csak a helyes kezelés által válnak hasznos nevelési eszközökké, az köztudomású dolog.

Ha pl. a történelemből valaki csak évszámokat, emberneveket és csatachronológiákat tanít, az hiába vesztegette a drága időt. Ép úgy vagyunk a természetrajzzal. A ki szemlélet híján neveket, leírásokat említett be, pláne össze-vissza minden rend nélkül, az később talán maga is fogja sajnálni azt az időt, a melyet czél és haszon nélkül el-pazarolt, de valamint a történelem alkalmas kezeléssel a nemzeti nevelés legfontosabb és igazán nélkülözhetlen eszközévé lesz: ép úgy a természetrajz is az alkalmas termékek kiválogatása által és ezeknek ügyes felhasználásával megbecsülhetetlen értelemképző eszközzé válhatik.

Oda fog sorakozni egyenesen a mennyiségtan mellé, de csak abban az esetben, ha az egyes termékek meghatározására fordítjuk a fógondot.

A meghatározásnál ugyanis éles megfigyelés, a fogalmak föltétlen megkülönböztetése, a lehetőségek fölismerése, a helyes út megválasztása: mind meg annyi szigorúan vett logikai elbírálás, — a melynek befejezése a próba pl. az intézet gyűjteményében lévő példánnyal való egybevetés, a tanító döntése.

E tekintetben a természetrajz változatosabb mint a mennyiségtan s több föladatot nyújt amannál. Ezért mondja pl. Seidlitz: «Az entomologia ép úgy mint a mennyiségtan kimeríthetetlen számú föladatot nyújt, melyek megfejtésük nehézségét illetőleg végtelen fokozatot tüntetnek föl. A míg pl. egy cicindella vagy valamely nagy czinczér meghatározása Pythagoras tantételének bebizonyításával vagy a declinatioval egy fokou áll, addig némely staphylinának, hydroporának, cryptophagnak vagy corticariának a meghatározása nehézség tekintetében bátran a differentialszámításhoz, vagy valamely régi görög tragödia elemzéséhez sorolható».¹

¹ Seidlitz: Fauna Transsylvanica. p. XIX.

Hogy Rousseau a természetrajznak mint nevelési eszköznek mily szerepet tulajdonított, kitünik ebből: «Mielőtt arra tanítjuk, hogy a látottakat megnevezni tudja, megtanítjuk mindenesetre előbb arra, hogy azokat jól *lássa*. E tudomány (a növénytan), a melyről mindenütt megfelelkeznek, kell, hogy a legfontosabbik legyen Önnél».¹

Helyesen mondja Rousseau, hogy előbb látni kell, ha pedig valami, úgy a termékek *meghatározása megtanít* látni, hogy pedig látni és látni közt mily különbség van, arra vonatkozólag ide iktatom nagy zoológusunknak, Entz Gézának, a hatodik érzékről írt cikkében Schleidentől idézett következő nyilatkozatát: «Rendesen azt hiszik, hogy mikroszkopi vizsgálatokhoz nem kell egyéb mint jó eszköz s a vizsgálandó tárgy; ha ez meg van, tartsuk szemünket az okulár fölé s azonnal au fait leszünk. Link phytotómiai tábláinak előszavában ezt a már alapjában hibás nézetet fejezi ki, a mikor azt mondja: «A vizsgálatot többnyire rajzolómrá, Schmidtre bíztam, a kinek elfogulatlansága kezeskedik a rajzok pontosságáról.» Ennek a fonákságnak aztán az lett a következménye, hogy Link táblái, a szerző híres neve ellenére olyan hasznavehetetlenek, hogy a kezdőt, a ki róluk tanulni akar, a legkómolyabban óvni kell használatuktól, hogy a csupa hamis fölfogás meg ne téveszsze őt.»²

Hogy különösen górcsövi vizsgálatoknál nagy gyakorlat kell ahhoz, hogy valaki azt lássa, a mit a szakértő mutatni óhajt: kitetszik abból is, hogy a tanításnál a präparatumok legjobb beállításánál is (a szemhez való alkalmaztatást is figyelembe véve) sokszor a növendékek jelentékeny perczentje nem látja meg azt, a mit látni kellene.

A mi a mikroszkopikus tárgyakra vonatkozik, az talál — persze kisebb mértékben — a makroszkopikus, a kézzelfogható dolgokra is. Volt nekem már több oly ismerősöm, ki, mikor megmutattam pl. a *Saturnia Cynthia*, indiai lepkémet, melynek szárnymetszése, rajzolata bizony feltűnően mas, mint a mi nagy éjjeli pávaszemünké, kész volt megesküdni rá, hogy az ő náluk (a Dunántúl) nagyon közönséges.

Ezeket bizonyára nem gyakorolták be a tárgyak pontos megtekintésében, sohasem határoztak meg pillét, de bogarat sem, növényt sem, ásványt sem, szóval semmit, mert a ki a természetrajz óriási tárházából csak egy kis csoportot szemelt ki s behatolt alakjainak a sokaságába, az vonatkozik «hú bele Balázs» módjára ítéletet mondani még akkor is, a mikor és a hol igazán emlékszik is valamire.

Hogy a természetrajz segítségével igazán *olcsó eszközökkel* nemes szenvedélyeket fejleszthetünk, azt, úgy gondolom, alig kell bizonyítanom. Ugyan mely gyermek nem kerget pillangókat? Nem sok oktatás, buzdítás kell hozzá, hogy azokat fogni, kikészíteni, elrendezve megőrizni tanulja, esetleg egész életére foglalkozást nyerjen.

Ebből nem következik, hogy ezek után valamennyi ember bogarász, lepkész, gombász s nem tudom mi legyen.

¹ Rousseau : Botanik, p. 48.

² Természettudományi Közlöny 1898. januári sz. p. 2.

Éles megfigyelés, rendszeret, pontosság, alaposág mindenkinek csak előnyére fog válni. Ha ezt pár krajczár költséggel bogarászva, lepkészve sajátíthatja el az ifjúság: mindenestre ezt a legkönnyebben és mindenütt fölhasználható eszközt kell kizsákmányolnunk! S a ki mint fiú rovar-, növény- vagy ásványgyűjteményére, annak pontos és gondos elrendezésére büszke és pedans volt, az akár mint boltos is az ő árúit a legnagyobb valószínűség szerint szép rendben fogja tartani s a ki esztét egyszer bármi téren kimívelte, az bármi néven nevezendő más foglalkozásba könnyen bele találja magát.

Ha még arra a kérdésre is kellene válaszolnom, hogy melyik élet jobb, a melyik szenvedélyt nem ismer, vagy az, a mely valamiért, akár a «bogarakért» lelkesül, hát bizony én habozás nélkül az utóbbit választanám!

Gondoljuk meg, hogy bizony csak a szenvedély emelte az emberiséget arra a polczra, a melyen van! Szendvedély nélkül nem lett volna sem tudósunk, sem feltalálónk, sem felfedezőnk. A tudomány vívmányairól, melyekre mindenki, mint az emberi nem alkotásaira büszkén hivatkozik, a melyeket a «semmiért sem lelkesedők» saját céljaikra igen okosan tudnak felhasználni — szenvedély nélkül még csak nem is álmodnánk, s a ki szenvedélyét anyagi körülményeihez szabva korlátotni tudja, az, hangsulyozom, sohasem sajnálatraméltó egyén, de igenis az ő boldogságának napról-napra és úton-útfélén fölbugygyanó forrásait csak irigyelni lehet! Aztán mindig hasznosabb polgára az államnak az, a ki ritkán vagy sohasem unatkozik, ha mindjart bogarakkal tölti is idejét, mint az, a ki sokat unatkozik. Azt mondja Nietzsche: «A tétlen ember barátjaira veszélyes: mert neki nincsen mivel foglalkoznia, arról beszél, a mit barátjai cselekesznek és tenni elmulasztanak, végre beleavatkozik maga is és nehézségeket támaszt: ezért okosan csak tevékeny emberekkel kell barátságot kötni.»

A természetrajz tanításánál tehát igen nagy gondot kellene fordítani a termékek meghatározására. Szaporítani kellene a heti órák számát s a 3 óra közül pl. heti egy órában egész éven át meghatározásokat vezetni.

A meghatározások vezetése azonban nehéz dolog. Sok ismeret, sok munka kell hozzá és sok olyan, mi egyáltalán még nincs meg, ezért fázna ettől még a szaktanárok is.

Ha a tanár a meghatározásnál felsül, pl. azt mondja, hogy előre tudjuk, miféle növénynyel van dolgunk, hazzon valaki virágzó szilvagalyat, a meghatározásnál pedig a tanár vezetése mellett és esetleges dirigálása után a tököt sütik ki, az úgy a tanárra, mint a tanítás eredményére kellemetlen lesz.

Megkívántatik tehát első sorban, hogy a szaktanárok nagy szenvedélylyel foglalkozzanak a tárgyukkal, gyakorolják a meghatározást, hogy pedig első sorban ők a természetrajz mind a 3 országában minél jobban tökéletesíthessék magukat, legyenek jól és gazdagon felszerelt szertáraik, legyenek gazdag illetőleg megfelelő könyvtárak. A természetrajz-tanároknak tehát első sorban sok-sok *pénzre* volna szükségük.

Másodszor szükségesek volnának a jó lelkiismerettel ajánlható

meghatározó-könyvek. Addig míg a németek e tekintetben akár túlprodukcziót mutatnak, addig mi még a kezdet kezdetén vagyunk.

Egyetlen egy meghatározó-könyvet tudok nyugodt lelkiismerettel ajánlani, az a dr. Simonkai Lajos-féle növénymeghatározó. Csak az a kár, hogy ezen alaposan megírt könyvecske csak a genusokig vezet, nem elégítheti ki tehát a csak magyarul beszélő, igazán tanulni vágyó ifjúságot, annál kevésbbé a szaktanárt.

Annak, a ki németül tud, melegen ajánlhatom növények meghatározására Fritsch: *Excursionsflora für Oesterreich 1897.*, rovarokra pedig dr. A. Karsch: *die Insektenwelt* című illusztrált meghatározó könyvét.

Kun-Félegyháza, 1898. február hó.

Wagner Sándor.

A német nyelv tanításáról.

A «Magyar Tanítóképző» f. é. januári füzetében *Kolumbán Samu*, tisztelt barátom, foglalkozott azon cikkemmel, a melyet e tárgyról a mult évi szeptemberi füzetben írtam. Cikkére a következőket válaszolom:

Már körülbelül egy évtized óta (gondolom Theisz Gyula francia nyelvkönyvei óta) Magyarországon is alig jelenik meg oly francia nyelvkönyv, mely nem a *direkt* (anyai, természetes) módszert követné. De a művelt világban mindenütt nem csupán a francia nyelvre alkalmazzák ezt a módszert, hanem az összes élő, modern nyelvekre. A direkt módszer iskolai alkalmazása az élő nyelvekre nézve mindenütt győzött. Miért? Mert mindenütt arról győződtek meg, hogy alkalmazása egyenlő viszonyok és körülmények föltétele mellett sikeresebb, mint a fordító módszer alkalmazása. Ez a tétel ma már nem csupán valószínű, hanem egyszerűen általánosan bebizonyult tapasztalati tény.

Hogy még nem minden intézetben alkalmazzák, az igaz. Így míg nálunk a középiskolákban a francia nyelvre majdnem mindenütt alkalmazzák, a német nyelvre, a mint én tudom, még csak kevesen. Miért nem alkalmazzák a német nyelvre is minden középiskolában? Azért, mert semmiféle újítás nem hódít egyszerre; mert az ember a járt utat a járatlanért nem egykönnyen hagyja el, még ha az rövidebb is; mert az emberek kényelmesek, nehézkesek.

A direkt (anyai, természetes) módszer iskolai alakítása szerint a beszédgyakorlatok (társalgások) alapját vetik meg annak a nyelvismeretnek, melyre aztán az olvasást, irodalmi s másféle oktatást alapíthatjuk. A gyermek is mintegy hat évig csupán beszél a nyelvet, aztán tanítjuk azon a nyelven olvasni, írni s más ismeretekre. E szerint ezek a német, francia beszélgetések, társalgások (beszédgyakorlatok) nálunk is a középiskola alsó osztályaiba valók, azon osztályokba, melyekben a nyelv tanítása kezdődik. Mivel azonban nálunk még nem alkalmazzák általánosan ezt a módszert a német nyelvre és mert általában nem kielégítő sikerrel tanítják a német nyelvet a középiskolákban: azért vetem én fel és tartom szükségesnek a tanítóképző-intézetek tananyagában a

német nyelvi beszédgyakorlatokat. Kétségtelenül megkönnyítik a többi munkát és hasznosak gyakorlati szempontból is. Tanítottam én már tiszta magyar fiukat is. Nem képzőben. Természetes dolog, a mint az cikkemből kitűnik, hogy segédnyelvül a direkt módszer mellett is a magyar nyelv szolgál; de a tanítási nyelv a német nyelv. És ez sohasem jár nagy nehézséggel, mert a gyakran előforduló kérdéseket, szólásokat csakhamar elsajátítják a tanulók.

Az Ahn-, Ollendorf-féle fordító módszerek ma már csak vígjátékba valóak naivságukkal. Azon fordító módszerek, melyek egész olvasmányokat, avagy műveket vesznek alapul, felnőtteknek valóak, kik legalább egy vagy két nyelvet öntudatosan beszélnek, kik legalább egy nyelv rendszerét, sajtáságait jól ismerik. De mindenképen nehezebb, fárasztóbb munkával járnak. Az az eljárás, a mit Kolumbán Samu, kedves barátom, vázlatosan megjelölt, körülbelül ebbe az utóbbi kategóriába tartozik.

A grammatizálást pedig sohase hangoztassuk nagyon. A ki valamely nyelvet meg nem tanul, az a grammatikáját hiába tanulja (hacsak nem nyelvész). A grammatika sem okosabbá nem tesz, sem gyakorlati haszonnal nem jár; a tanuló igazán a feledékenységnak tanulva, hasztalanul pazarolta idejét.

Hogy iskolában nyelvet nem lehetne tanulni, ezt sok internátus megczáfolja, a hol a tanítási órák külön társalgási gyakorló órákkal vannak egybekapcsolva, mint a tanítóképzőben a zenetanítás. De hogy abban a hetenkénti 2—3 tanítási órában népes osztályt bajos sokra tanítani, az bizonyos. Más szervezetre van tehát nálunk szükség egyrészt. Másrészt meg a növendékeknek is akarniok kell a nyelvet tanulni. Ez az akarat sok esetben nincsen meg, vagy csak kis mértékben van meg. A ki maga is kitartóan akar nyelvet tanulni, az megtanul bármely módszer szerint is, még tanító nélkül is; annál a jó módszer csak könnyít. De növendékeink jórészt csak úgy tanulnak, mint a gyermekek, nem akarva és annyit, a mennyi rájuk ragad. Ebből a szempontból jó volna a német nyelv fakultatív tanítása. Így talán több akaratot és kitartást fejtenének ki.

Német stilsztikát, poetikát senki sem akar tanítani. De alkalomadtán annyi stilsztikai, poetikai ismeretet közlünk, a mennyit a tárgy (prózai olvasmány vagy költemény) szükségessé tesz. Már az igeragozás alkalmazása is kíván némi stilsztikai ismereteket.

Az a kevés irodalmi ismeret, a mit én szükségesnek tartok, nem hogy nehezítené a tanulást, de könnyíti. Tudva van a történetből, hogy a tanulókat legjobban érdeklik azon események, melyek nagy férfiak életéhez fűződnek. Így van ez az irodalommal is. Ha Schillertől vagy Goethetől tanulnak költeményt, megelőzőleg vagy követőleg ismertetjük a költő életrajzát, műveit — németül. Följegyzik s megtanulják. Ezt a legszivesebben tanulják. A III. osztályban néhány órában összefüggőleg lehetne a német irodalom két virágzási korszakát ismertetni nyomtatott kis vezérfonal szerint.

A kiejtés nehézségei sem legyőzhetlenek. Ez a gyakorlástól függ. A karban való elmondatás a jó kiejtés elsajátítását könnyíti.

Azt, hogy magyar tanító lehet művelt és kitűnő tanító a német

nyelv ismerete nélkül, tudom és vallom magam is. De hogy bármely világnyelv kellő ismerete szellemi látókörét nagyobbítja, az is tagadhatatlan. Bármely világnyelv ismerete önképzését könnyíti. Az pedig nem igaz, hogy minden valamire való paedagogiai könyv már le volna fordítva magyar nyelvre. Korántsem. Sőt nagyon kevés van lefordítva magyar nyelvre. De mi arra is törekszünk, hogy az egyetem kapui nyiljanak meg a tanítók számára, hogy ott tanítóképző-tanárokká képezhessék ki magukat. E célra is csak használhat valamely világnyelv ismerete. Általában lehet mondani, hogy inkább a tanítóság, mint a népiskola érdekében van, hogy egy világnyelv tanítása kötelezővé van téve. Ha fakultatív tanítása rendeltetik majd el, azt a népiskola nem fogja megérezni, legalább nem észrevehetőleg; de igenis sok tanító. Nekünk tanároknak pedig, kik a német nyelvet tanítjuk, sokkal kellesebb dolgunk lesz.

Krausz Sándor.

Munkácsi Joó István.

— Született 1835-ben, meghalt 1898-ban. —

Mély és lesújtó gyász érte a magyar protestáns egyházat, abban főleg a tiszántúli ev.-ref. egyházkerület virágzásnak induló tanügyét. Joó István, a tiszántúli ev.-ref. egyházkerület középiskoláinak felügyelője, ez év január hó 21-én hosszas betegeskedés után elhunyt.

A megboldogult Szatmáron született; előbb itt, majd a magyar hazának oly sok jeles fiakat nevelt debreczeni ref. collégiumban nevedett s már ifjú korában kitűnt komolysága, határozott, biztos felépése által.

Papnak készült, mint hittanhallgató is nagy előszeretettel foglalkozott a nevelés-tudománnyal, ennek köszönhetette ama kitüntető bizalmat, hogy theologiai tanulmányainak bevégeztével a gróf Dégenfeld család két derék fiát: Józsefet, a mostani hajdúmegyei főispánt és Lajost, nógrádi volt főispánt, az ő nevelésére bízta. Valóban megható volt a szeretet és bizalom ama megnyilvánulása, mely a volt tanítvány és tanító között csak a megboldogult halálával ért véget.

Nyolcz évi nevelősködés után a kiváló képességű ifjút a szatmárnémetii ev.-ref. egyház lelkészévé választotta, s Joó Németiben nemcsak híveinek volt éveken keresztül gondos lelkipásztora, hanem egyháza tanügyének fokozott emelése mellett a szatmári nagy egyházmegye ügyeit szíven és lelkén hordozta s társadalmi téren is maradandó eredményű munkásságot fejtett ki, különösen a szatmári prot. nőnevelő-intézet és ref. gimnázium érdekében.

A jeles lelkész és kitűnő tanügyi munkás néhány évi lelkészi működés után a legnépesebb és a Nagy Magyar Alföld tőzsgyökeres népét magába foglaló tiszántúli ev.-ref. egyházkerület debreczeni tanítóképző-intézetének élére került a kerület bizalma által s így a nagy paedagogus Veress László örökét foglalta el, hogy a mit az megkezdett, fiatal tetterővel, kitartó és szívós munkássággal tovább építse.

Az egyházkerület választása nem esett méltatlanra, mert 21 évi tanítóképző-intézeti igazgatósága alatt nemcsak magas színvonalra emelte a tanítóképzőt s önállósította annak egész tanárkarát, de szigorú rendet hozott be a tanítóképzés terén is; egyetértve kiváló tanártársaival mindig és mindenben arra törekedett, hogy oly kiváló tanítói nemzedéket neveljen, mely feladatát méltóan tölthesse be. Nem mi mondjuk, de az illetékes és arra hivatott tényezők, hogy ezt szigorú és következetes munkásságával jórészen el is érte. Életének legbecesebb alkotásai, munkájának legnagyobb sikerei a debreczeni tanítóképző-intézethez fűződnek. Itt tanúsított jeles szolgálatai és kormányzó-i bölcsességgel párosult kiváló képességei azonban a kedves és megszokott munkakörből elszóltották őt, hogy a tanügynek magasabb fokú iskoláit, az egész egyházkerület középiskoláit gondozza és a kor kívánalmainak megfelelően rendezze. Mikor nevezetesen a tiszántúli ev.-ref. egyházkerület a középiskolai felügyelői állást önállóvá szervezte, őt állította e fenyves állásra s hogy jól választott, igazolta ama kiváló siker, melyet három és fél évi működésével e téren is elért.

Egész élete közhasznú munkásságban telt el s ha valamely állást elfoglalt, azt híven, teljes buzgósággal és szakértelemmel párosult kitartással töltötte be. Kötelességeit híven teljesíté, de annak teljesítését másoktól is megkövetelte.

Valahányszor csak a közbizalom valamely állásra elhívta, mielőtt állását elfoglalta volna, külföldre ment, hogy beható tanulmányokat tegyen betöltendő munkakörére nézve. A múlt nyáron is volt külföldi tanulmányúton, bár már akkor halált okozó betegségének csiráit magában hordozta.

Halála nemcsak Debreczenben, de az egész protestáns egyházban mély fájdalmat és részvétet keltett, s e részvét oly nagy arányban nyilvánult, hogy évek óta nem látott Debreczen oly megható halotti menetet, mint a mely őt végső nyughelyére kikísérte.

Halála alkalmából a debreczeni sajtó gyönyörűen méltatta az elhunyt jeles férfit; élet- és jellemrajzának hű képét adván az alábbiakban:

«Egyéniségének súlya, egész életének tiszta könyve, csodálatos munkaereje, a szív nemessége, sokoldalú tudása, szelid lelkülete, a mely a megingathatatlan meggyőződéssel egybeforrt, egyaránt arra képesítették a megboldogultat, hogy mindenki úgy emlékezzék meg róla, mint azt egy igazi ember megérdemli.

Együtt haladt korának szellemével, de nem osztozott annak hibáiban. Elvei szilárdak voltak; bölcsessége, élettapasztalata, valamint sokoldalú tudása segítették őt azok alkalmazásában. Idealista volt, szerette a szépet, a nemeset, igazat; ezeknek diadalra juttatása volt életének célja. Gondolkodó fő volt alapos ismeretekkel, de a tudás nem tette lelkét rideggé, hanem ellenkezőleg oda csatolta őt a jó emberek szívéhez. A kötelesség volt életének irányítója és a köznek munkálása volt az a pharósi láng, mely lelkét a legnemesebb cselekedetekre ösztönözte. Lankadatlan volt a munkában, páratlan a szorgalomban, kitartó a küzdelemben. Szívének és lelkének Istentől adott és szorgalma által

megszerzett kincsei nem tették őt elbizakodottá. Bölcs volt; a sziklához hasonlított, melyet se zúgó vihar, se napfény nem tudott megviselni.

Igazi ember volt a szó legszorosabb értelmében. Tehetsége, hatalmas esze, halavány, bús arcza, nagy magas termete, magas helyzete mindenki közül kiválónak tevék. Arczán az ész hideg feszessége tükröződött, ajkán ritkán látszott derengő mosoly. Ha felzendült ajkán a szó, mint a mély folyam áradása, méltóságos, meggyőző, a helyzetnek megfelelő vala.

Egész élete fáradhatlan munkásságban telt el. Minden nemes ügy érdekelt s ha azért tenni kellett, fáradságot nem ismert. Ő a közélet mezején nemcsak a virágokat kereste, hanem annak talaját olyan eszmék magvával vetette be, mely a hazának, egyháznak, iskolának, tudománynak, közművelődésnek és társadalomnak egyaránt bőséges gyümölcsöket termett.

Nem vágyott a dicsőségre, neki elég volt jutalmul a jól teljesített munka öntudata.»

A toll hatalmával is rendelkezett. Tanügyi, egyházkormányzati magvas cikkei, melyekből a nyílt, egyenes és őszinte hang szólott az olvasóhoz, e téren is kiváló helyet biztosítottak neki. Két éven át a «Debreczeni Prot. Hetilap» szerkesztője volt, s azután is igen sokszor felkereste az egyházi és tanügyi lapokat cikkeivel.¹ Kitűnő munkája, a «Neveléstan kézikönyve», 1894-ben jelent meg.

Hú nőt, két kedves gyermeket hagyott itt, kik benne elvesztették reménységük és jövő boldogságuk támaszát.

Hálás kegyelet és emlékezés viraszszon hamvai felett!

Kozma László.

Somogyi Géza 25 éves jubileuma.

A hazai tanítóképzés egyik kipróbált bajnokának, Somogyi Géza znióvaraljai tanítóképző-intézeti igazgatónak, kit a magyar paedagogiai világ a «Magyar Tanítóképző»-ből is igen jól ismer, kartársai és tisztelői február 19-én nagyszabású ünnepélyt rendeztek tanári működésének 25 éves évfordulója alkalmából. Az ünnepély minden ízében kitűnően sikerült s azon a kis Turóczmegye tarsadalmá — kezdve a legelőkelőbb szereplő egyéniségektől — teljesen képviselve volt.

Jól tudjuk, hogy a jubileumi ünneplések ma már sokak előtt megunottak és ellenszenvesek. Tudjuk az okait is. Első és legnagyobb: hogy annak, a ki 20—25 éves korában lép a közpályára, nem nagy dolog 25 évet szolgálni; másodsor: a közpályán való sikeres és lelkiismeretes működés nem érdem, de kötelesség; harmadszor: a jubileumi ünneplés kisebb-nagyobb mértékben a jubilánsnak való tömjénezés, a

¹ Egyesületünknek választmányi tagja, buzgó híve és lelkes munkása volt. Az 1894-ben Debreczenben tartott nagy választmányi ülésünkön filozófiai mélységgel és remek tollal megírt emlékbeszédet tartott dr. Felméri Lajosról. Legyen áldott emléke! Szerk.

mi, különösen a szerényekre nézve, valóságos teher. Jól tudta mindezt a znióváraljai tanári kar s mégis minden lehetőt megtett, hogy az ünnepély minél nagyobb arányú s minél sikerültebb legyen. Mindent megtett, mert azzal, hogy e jubileumot rendezte, nemcsak Somogyi Géza fáradhatatlan munkásságát s írói érdemeit akarta elismerni, hanem a közös szent czélnek — a tanítóképzés ügyének is — használni akart.

Ha van intézmény, melynek minden alkalmat, minden eszközt meg kell ragadnia, hogy rokonszenvet keltsen és népszerűvé legyen, úgy első sorban a tanítóképző-intézetek azok, mint a honnan az annyiszor hangoztatott népnevelés bajnokai kikerülnek. A tanítókérdés ma már politikai és társadalmi kérdés. «A tanítók az új konalapítók...» «Csak a tanítóóság oldhatja meg a nemzetiségi kérdést...» «A szocialisztikus mozgalmakat az iskola van hivatva megállítani...» stb., mind megannyi szálló igék, melyeket úton-útfélen hallani lehet. És mégis — mily feltűnő dolog! — azt a helyet, a honnan e nagy feladatokat megoldandó munkássereg kikerül, alig ismeri valaki. Nincs intézmény, melyet oly kevéssé ismerne a nagy közönség, mint a tanítóképzőket, Ha nem jó a város vagy a falu, nem a képzőt szídjá, ha jó, nem a képzőt dicséri, a honnan az illető kikerült; sőt erre absolute nem is kíváncsi, mintha bizony a tanító talált gyermek lenne, ki magától lett azzá, a mi. A fent elősorolt jelszavakat, mint megoldandókat, a tanítóóság szemei elé állítják, de hogy azok keresztülvitelében van-e, vagy lehetne-e valami részük a tanítóképzőknek is és általában lehetne-e az életben működő tanítók és azon intézetek között, melyből kikerültek, összefüggést keresni, az a társadalom előtt fölösleges vagy közönbös dolog. Ez a szomorú jelenség indította a nevezett intézet tanári karát arra, hogy Somogyi Géza jubileumát «nagyszabásúvá» tegye s megyei ünnepélyt csináljon belőle. Összegyűjtötte egy napra az intézet falai közé a megye széne-javát, össze a nepet, hogy lássák és megismerjék ez intézetet, lássák és megismerjék az abban uralkodó szellemet, lássák a tanítójelölteket otthonukban, tanáraik között, midőn szeretett igazgatójuk köré gyűlve, annak ajkairól hallják a *módokat s eszközöket*, a melyekkel a társadalom által elibök szabott nagy jelszavakat megvalósíthatják, keresztülvihetik. Az intézetet összehozni, megismertetni a társadalommal: volt czélja az intézet tanári karának. És azt a czélt teljesen elérte.

A délelőtti hivatalos ünnepségen szorongásig megtelt az intézet izlésesen földíszített zeneterme. *Berecz* Gyula kir. tanfelügyelő $\frac{1}{2}$ II órakor elfoglalta az elnöki széket s köréje csoportosultak az igazgató-tanácsosok teljes számban, köztük itj. *Justh* György országgyűlési képviselő, *Beniczky* Kálmán alispán, stb. és az intézet tanári kara. Az ifjúság által énekelt «Hymnus» hangjai után *Berecz* Gyula kir. tanfelügyelő emelkedett föl s hatásos beszédben méltatta az ünnep fontosságát és az ünnepelt érdemeit s beszéde végén átnyújtotta dr. *Wlassics* Gyula, vallás- és közoktatásügyi miniszter úr ő nagyméltóságának elismerő levelét, melyben az ünnepeltnek a tanügy terén tett hasznos munkálkodásáért köszönetet mond.

Utána *Dömötör* Géza igazgató lépett az emelvényre s egy óráig tartó beszéddel üdvözölte Somogyit a tanári kar nevében. *Dömötör*

Géza e beszédében a következő nevezetesebb életrajzi adatokat közölte Somogyi Gézáról:

«Somogyi Géza született az 1847-ik évben Okorágon, Somogy-megyében. Tanulmányait Csurgón és Kecskeméten, részben Budapesten végezte, mely utóbbi helyen állotta meg mind a két lelkészi vizsgáját kiváló sikerrel. Nyilvános működését mint hittanár kezdte meg az 1873. évben Nagyváradon. Somogyi csakhamar tisztába jött azzal, hogy igazi élethivatását nem a papi pályán, hanem hazánk serdülő nemzedékével, az ifjúsággal való folytonos érintkezésben találhatja föl. Elhatározta tehát, hogy a tanári pályára lép. A határozatot csakhamar tett követte és letette a tanítóképző-tanári vizsgát 1873-ban, a budai «*Paedagogium*»-ban. Ő volt a legelső, ki tanítóképző-intézetekre nyert képesítő oklevelet és pedig a természettudományokra. Csakhamar ki-neveztetett Iglóra az állami tanítóképzőhöz segéd-tanárrá. Emez intézet élén akkor *Emerecsy Géza* állott.

A mellette töltött idő, a vele folytatott benső érintkezés és a gyakori tudományos eszmecserék kedvezően hatottak Somogyi Gézára, kinek nemcsak ismeretköre gazdagodott ezáltal, hanem produktív működésre is serkentett.

Emericzyn halála után Somogyi Géza vette át örökét s 1886—1888-ig ő vezette az iglói tanítóképző-intézet igazgatását. 1888-ban Znióváraljára neveztetett ki igazgatóvá. E fontos pozícióban működik ma is, a hol tíz év óta teljesít fontos hazafias missziót. S hogy miként felelt ő meg e nagy feladatnak, azt csak sejtheti a nagy hazai társadalom, mert hogy valójában minő munkát végzett ő ama 10 év alatt, mióta itteni állását elfoglalta, azt csak azok ismerik közelebbről, a kik közvetlen tanúi és osztályosai voltak működésének. A másik tér, hol Somogyi szintén hasznos munkásságot fejt ki: a szakirodalom. Jelentek meg önálló művei is, de sokkal többet tesznek a különböző lapokban és szak-közlönyökben megjelent cikkei. Somogyi G. továbbá évek hosszú sora óta három művelt világnyelven ismerteti hazánk tanügyi intézményeit, közoktatásunk rendszerét és kulturális viszonyainkat. A Dittes «*Paedagogium*»-ában 1891-ben «*Die einheitliche Mittelschule und das allgemeine Volksschulpflicht*» czímen megjelent első cikke, nemcsak figyelmet ébresztett, hanem becsültté tette nevét a külföldön. Ez időtől kezdve nem is maradt hűtlen a külföldi paedagogiai sajtóhoz. Somogyi Géza ama kevesek közül való, kik azt tartják, hogy a mi intézményeinket, eredeti eszméinket, egyszóval a művelődés terén tett haladásunkat a maguk eredeti formájában, a magyar zászló védelme alatt kell világgá bocsátani; ezért közlései úgyszólván nemzeti színeink himporával ékeskednek, vagyis hamisítatlan magyar jellegűek. De nagyon messzire vezetne az, ha a mi ünnepeltünk érdemeit egyenkint el akarnám sorolni. Azért, mint jóbarát, mint munkatárs, még a magam nevében óhajtok Somogyi Gézához nehany szót intézni. Kedves barátom! Mintegy 15 esztendeje annak, hogy mi ketten, mint erőink teljében levő, nemes vágyaktól és munkakedvtől hevülő ifjak megismerkedtünk. A tudományosság, az irodalom tere volt ismerkedésünk tényezője akkor is. Azóta, válllvetve, egymás munkásságából és sikereiből lelkesedést

merítve, harczoltunk a magyar kultura szent ügyéért. Egyikünk se lankadt el eddig a nagy munkában; mind a ketten becsülettel róttuk le szellemi adónkat édes hazánk iránt.

A Te küzdelmeid immár betöltöttek egy negyedszázadot. Emlékednek ebben az intézetben, hol munkásságod javarészét kifejtetted, nem szabad a távozásoddal elenyészni. Engedd meg evégből, hogy e szép idők emlékére a te arczképedet ajándékképpen följánlhassam a helybeli tanítóképző-intézet díszterme számára. Hadd épüljön a jövőendő nemzedék ifjúsága a te vonásaid szemléltén és visszaemlékezve a te sikerdús, munkás életedre, tanuljon önzetlen hazafiasságot és iparkodjék hasonló lenni tehozad.»

A művészi kivitelű arczkép mindenkire kellemesen hatott. A közönség élénk tapssal és éljenzéssel fejezte ki tetszését a kedves meglepetés felett.

Dömötör beszéde után Nagy László igazgató beszéde következett, ki, mint a tanítóképző-intézeti tanárok orsz. egyesületének és a budapesti II. kerületi tanítónőképző-intézetnek kiküldöttje, üdvözölte az ünnepeltet.

Utána Herrmann Antal mondta el költői szépségű üdvözlését a «Paedagogium» tanári kara nevében. A beszédet, mely a közönséget egészen felvillanyozta és frenetikus tapsra ragadta, ide iktatjuk:

«Üdvözöllek téged itten, a tudomány csarnokában, Pázmán Péter örökében. Te vagy az igazságra vezérlő kalauz! Mi a felső képzőkben csak a valóságra vezethetjük az ifjúságot, az igaznak megismerésére: te a magasabb igazságra, s annak az életben, a hivatásban gyakorlására. Amaz ormon a századokkal daczolnak IV. Béla, a második honalapító várának romjai. Te Znió várának aljában egy másik várat emeltél és erősítettél: a nemzeti kultura erődjét, melyben im ez erős falaknál erősebb szellem lakozik. Itt neveled te a harmadik, a szellemi honfoglalás bajnokait.

Sokszor és nem ok nélkül szólaltak fel a tanítóképzőknek, a znióinak is, elhelyezése ellen. Te megmutattad, hogy a szellemet nem lehet elzárni, izolálni. Innen, a Vricza völgyének szádából, a világtól elrejtett e zúgból, a te magasröptű, körültekintő lelked bejárja az emberi szellem egész világát, és oczeánokon túlról is meghozza az üdvös eszméket, hogy magként elhintse a nemzeti kultura termőföldjébe, a nemzeti közoktatásba. A te idealizmusod nem senyved el ezen a vidéken, melyet a magyar műveltség sivatagjának hajlandók tekinteni. Égi manna táplál téged: a lelkesedés, a nemzeti eszmények mannája. A kultura munkásainak kicsiny, de lelkes serege, egy választott nép, melyet a Magyarok Istene arra választott ki, hogy hirdetője, hitvallója legyen a magyar nemzeti szellem *monotheismusának*, tőled várja, hogy e pusztából elvezesd őket az ígéret földjére, a nemzeti műveltség országába. Te többet teszel ennél: te magát az ígéret földjét hozod ide. Ebben a szent küldetésedben üdvözöllek téged.»

A túrócz-szt.-mártoni elemi, polgári fiú- és leány-, valamint a felső kereskedelmi iskolák nevében *Boldis* Ignác igazgató, a túróczmegyei általános tanítóegyesület nevében pedig, mint annak alelnöke

Uhlyárik Szende, ruttkai áll. elemi iskolai igazgató mondtak lelkes beszédek. A volt növendékek nevében *Kristofcsák* Lajos, ábrahámfalvi tanító, az intézet jelenlegi növendékeinek nevében pedig Kovács Sándor növendék, majd az áll. elemi leányiskola és a gyakorló fiúiskola egy-egy kis növendéke, köszöntötték fel szeretett igazgatójukat.

Ezek után Somogyi Géza emelkedett fel s meghatottan mondott köszönetet az üdvözetekért. A lelkes éljenzés után az ifjúság elénekelte a «Szózat»-ot, mely után a királyi tanfelügyelő általános lelkesedés között jelentette ki, hogy mintegy 40 távirat és számtalan üdvözlő levél érkezett, köztük dr. *Axaméthy* Lajos min. tan. távirata is és *Gyertyánffy* István remek üdvözlő levele, a melyet fel is olvastak.

Az ünnepélyt 100 terítékű banquette követte, a melyet számtalan toaszt fűszerezett.

Este 8 órakor kezdődött az ünnepelt tiszteletére rendezett hangverseny, a melynek sikerült számai közül, mint közérdekűt, első sorban *Major Gyula*, paedagogiumi zenetanár és művész zongorajátékát említjük föl, a mely a szó teljes értelmében elragadta a közönséget. Saját szerzeményei közül a «Milleneumi Sonatát», «Magyar rapsodiát» és a közönség kívánságára Liszt «Campanelláját» játszotta el, valamennyit mesteri virtuozitással. Nagyon tetszetek az ifjúság által előadott Káldy Gyula «Kurucz dalai» is, a melyeket Jankó László tanár vezetése alatt meglepő szépen énekeltek.

A hangversenyt táncmultság követte, mely a legjobb hangulatban reggelig tartott.

Somogyi Géza.

Somogyi Géza, a znióváraljai áll. tanítóképző-intézet igazgatója, február hó 19-én ülte huszonöt éves tanári működésének ünnepét.

Tudom, hogy Somogyi Gézát a tanítóképző-tanárok mindnyájan ismerik, s így felesleges őt «felfedezni», működéséről, érdeméről írni.

Közelebbről azonban nem sokan ismerik, mert szerény, inkább visszavonultan élő ember volt mindig. Ezt az ünnepet is bizonyára tisztelői, tanártársai, tanítványai rendezték; tudom, hogy ő maga nem kereste.

Közelebbről csak tanítványai avagy tanártársai, jó barátai ismerik. Mint egyik volt tanítványa, tanártársa, barátja, egyrészt neki szentelem e néhány sort, másrészt elmondok róla egyet s mászt azon kartársaknak, a kik a jeles paedagogus iránt érdeklődnek.

Mikor 1874-ben, ősszel, az iglói áll. tanítóképző-intézet növendékei sorába léptem, Somogyi Gézát mint a természettudományok, majd a mennyiségtan tanárát már ott találtam. Jól emlékszem még arra az időre. Elöttem áll a tárgyába mélyedt, buzgó, odaadó tanító alakja. A mi érdeklődésünket is törekszik felkölteni a tárgy iránt. Sokat visz kirándulásokra, hogy a természetet a maga otthonában ismerhessük meg. Modora mindig olyan, mintha barátunk volna. Nem a chablonok

embere. A tanulók részéről nem kíván túlságos sokat, minden kis sikernek megörül. Egyikünk sem félt tőle, de mindegyikünk szerette.

Ilyen volt Somogyi Géza mint fiatal tanító, ilyen maradt később is.

De mégis — folyton változott. Tárgyaiból mindenesetre ő maga készült legszorgalmasabban, így a volt theologus nemsokára szakemberré lesz tárgyaiban. Azon kevesek egyike, a kik letehettek a tanítóképző-intézeti tanári vizsgálatot egy e célra kijelölt külön országos bizottság előtt s tanítóképzői tanári oklevelet szerzett. És azután is kitartó szorgalommal dolgozott önképzésén. Tanulmányozza a jelebb paedagogiai írókat, folytatja félbenhagyott nyelvtanulmányait, olvas német, francia, majd angol írókat. A lelkes tanár így nem csupán a természettudományokban és a paedagogiában lesz szakemberré, hanem műveltségében európai színvonalra emelkedik. Igen, a vasszorgalommal való önképzésre jellemző példa Somogyi Géza.

1877-ben mint «tanító» hagytam el az iglói áll. tanítóképző-intézetet, de visszatértem oda 1882-ben mint «tanár». Az egész tanárkar, Somogyi Géza is, szívesen fogadott. Dr. Emericzy Géza, a humánus és kiváló igazgató vezetése mellett milyen szépen voltunk mi együtt néhány évig! Somogyi Gézát minden tanártársa szerette és tisztelte. Az talán megtörtént, hogy őt bántották, de ő sohasem bántott senkit. Hisz nem is ért rá ilyenekkel foglalkozni, ő folyton szebb világban élt, ő folyton nagy szellemek társaságát élvezte, folyton tanult. Szabad idejét legfeljebb a társaskörben (casinóban) vagy közműveltségi és humánus egyesületek ügyeivel elfoglaltan töltötte.

Hanem balvéleménnyel volnánk Somogyiról, ha azt gondolnók, hogy félénk, bátortalan férfiú. Benne a bátorságnak az a neme van, mely az igazi férfiakat jellemzi, *bátorság az igazság, a meggyőződés leplezetlen hirdetésében*, a mikor annak szüksége főforog. A mint benne egyrészt a ravaszságnak, álnokságnak szemernyi része sincs, ép oly nagy mértékben megvan benne másrészt az erkölcsi bátorság arra, hogy meggyőződéseért, eszméiért síkra szálljon. És ez a mai időben kétszeresen becsülendő jellemvonás. Így mindegyikünk jól tudja, hogy évek óta mily kitartással küzd azért, hogy a hat évfolyamú népiskola legyen egész közoktatásügyünk fundamentuma, erre építtessék tovább a középiskolák sok fajtája. És ez valóban közoktatásunk egészséges fejlődésének elsőrangú követelménye.

A nyolczvanas évek közepén a viszálykodás szelleme lépett föl az iglói tanárkarban is. Ennek előidézésében azonban Somogyi Géza-nak semmi része nem volt. A viszálykodás helyét aztán először a kiváló dr. Emericzy Géza hagyta ott, oda térvén, a honnan senki vissza nem tér meg; majd 1888-ban Somogyi Géza is eltávozott, ki akkor Znióváraljára igazgatónak neveztetett ki.

Túróczi igazgatói működését már csak hallomásból ismerem. Úgy tudom, hogy ott is mindenki tiszteli és szereti. Tisztelik benne a kiváló műveltségű paedagogust, a langoló hazafit, a ki mindent megtesz hazája kulturájának terjesztésére ott az exponált vidéken és szeretik a humá-

nus, kedves, ártatlan embert. Szereti a társadalom, tanártársai, tanítványai, mindenki, a ki ismeri és még egy valaki — kedves és szép neje, kinek aranyos kedélye aranyozta meg egész életét és megtartotta őt ideális, humánus embernek.

Isten áldja meg minden jóval és tartsa meg még további 25 évig a haza és a tanügy javára.

Krausz Sándor.

Ünnep a kolozsvári állami tanítóképzőben.

Szép és lélekemelő s hatásában közvetlen melegségével megragadó és így emlékezetes ünnepéye volt f. évi márczius 8-án a kolozsvári állami tanítóképző-intézetnek.

Boér Gergelyt, az intézetnek ének- és zenetanárát, Ő Felsége, koronás királyunk f. évi február 4-én, Bécsben kelt legfelsőbb elhatározásával a zeneoktatás terén szerzett érdemei elismerésül az *arany érdemkereszt*tel tüntette ki, melyet a jelzett napon nyújtott át az ünneptelt tanárnak Kolozávár sz. kir. város polgármestere.

Mielőtt ez ünnepségről beszámolnánk, olvasóink szíves engedelmével bemutatjuk az ünneptelt tanárt s szólunk néhány szót működéséről, melylyel — 26 évi tanári működés alatt — nemcsak kinyerte tanítványainak mély tiszteletét, őszinte ragaszkodását és háláját s Kolozsvár társadalmának becsülését, de a legteljesebb mértékben reá szolgált arra a legfelsőbb elismerésre is, mely most osztályrészeül jutott.

Boér Gergely Kálnokon (Háromszékm.) született 1838-ban. Atyja unitárius lelkész volt. Gimnáziumi tanulmányait Székely-Keresztúron kezdte meg s itt Kolozsvárt végezte az unitáriusok főgimnáziumában. Érettségi vizsgálatot 1860-ban tett. Ugyanott papi tanfolyamot végzett s papi szigorlatot tett 1867-ben. 1870—72-ben állami segélylyel Drezdában zenét és nevelés-oktatási tárgyakat tanult a kir. seminariumban. Közben még mint VI. gimn. o. tanuló 1858-ban Sigmond Elek, kolozsvári nagybirtokoshoz került, mint házi-tanító, fia Sigmond Ákos mellé. E családnál 1870-ig működött.

A zene iránti tehetséget e család feje ismerte fel Boér Gergelyben. Már mint 6 éves gyermekben megnyilatkozott benne a képesség; az atyja által vásárolt hegedűn, mint naturalista, könnyedén és érzéssel játszott. Sigmond Elek önkéntesen hozta meg a szükséges áldozatot, hogy őt a zenében (a hegedűben) kiképeztesse. Tanítójául egy kiváló hegedű-művészt sikerült megnyernie Mátéffy Károly, törvényszéki bíró személyében. Boér Gergely rövid időn méltó tanítványa volt hírneves mesterének. Még mint theologus 1863-ban már önálló hangversenyben lép fel a kolozsvári nemzeti színházban, a közönség osztatlan elismerése mellett, mely megújult mindannyiszor, valahányszor a közönség előtt játszott. A theologiai tanfolyam bevégezte után 1870-ig, már ő is hegedű tanítással foglalkozik s mint ilyen, egyike a legkeresettebb tanítóknak.

Trefort Ágoston vallás- és közokt. miniszter 1872. októberében nevezte ki zenetanárnak a kolozsvári tanítóképző-intézethez, hol azóta működésével állandóan arról tett tanúságot, hogy ő egyike azoknak a férfiaknak, kiket magasztos pályájokon eszményi törekvés, tiszta ügyszeretet és hazafias érzéstől áthatott őszinte lelkesedés vezérel. Elméleti és gyakorlati tudását csak hatványozza fáradhatatlan buzgósága, páratlan szorgalma. Az ének- és zenetanításában valóságos művész, mert azokat könnyűvé és kedvessé tudja tenni tanítványai előtt. Tanításának sikerét tanítványai széles e hazában hirdetik, kik mindannyian ép oly apostolai a zenének, mint tanáruk. Általános elismerés mellett terjesztik a zenét községekben és családoknál s ezért joggal elmondható Boér Gergelyről, hogy az ő működése nyomokat hagy a zenei oktatás történetében. Az ének és zene szívet és lelket nemesít s azért ezek terjesztői elvülhetlen érdemeket szereznek közművelődésünk érdekében.

A kolozsvári állami tanítóképző-intézet növendékeinek ének- és zenei kiképzéséről az évenkénti záróünnepélyek mellett legékesebben szól az a, ma hazánkban még páratlanul álló hangverseny, melyet Boér Gergely 1896. okt. 9-én, a kolozsvári nemzeti színházban, az intézetnek fennállása 25 éve alatt végzett tanítványaival rendezett. A volt tanítványok az intézet s különösen Boér Gergely hívó szavára az ország különböző részeiből örömmel és készséggel egybesereglettek, hogy ily módon is lerójják a tisztelet és hála adóját a kibocsátó anya-intézet s feledhetetlen zenetanáruk iránt. Ez a hangverseny méltó koronája volt Boér Gergely áldásos működésének s tanúságot tett arról a hatásról, melyet tanítása növendékeire gyakorolt.

A kolozsvári hírlapok az elragadtatás hangján méltatták e hangversenyt s az a lelkes közönség, mely zsúfolásig megtöltötte a színházat, az elismerés és hódolat élénk megnyilatkozásával szemlélte azt a 144 tanítóból álló énekkart s 109 tagból álló zenekart, melyek könnyed, szabad és biztos előadásukkal, eddig szokatlan és páratlan módon fejezték ki szeretetüket intézetük s Boér Gergely iránt.

Ily irányú, eredményes működésével szerzett érdemei becsüléssel találkoztak közokt. kormányunknál, mely felhívta ezekre a bölcs király figyelmét.

A legmagasabb kitüntetést Boér Gergely sokszorosan s a legteljesebb mértékben kiérdemelte, s ebben találjuk okát annak is, hogy a kitüntetés híre nemcsak városunkban, de mindenütt, hol az ő tanítványai működnek, méltó örömet okozott. Személyesen és levélben kereste fel üdvözléseivel a közművelődésnek e derék munkását tisztelőinek és tanítványainak nagy száma.

Ez csak megújult és még élénkebb kifejezést nyert az érdemkereszt átadásának ünnepélyén, melynek lefolyása a következő volt:

A tanítóképző-intézet Eperjes-utcai helyiségének nagytermét d. e. 11 órára, mely ez alkalomra csinosan fel volt díszítve, nagyszámú, díszes közönség töltötte meg. Ezek sorában ott voltak: Albach Géza, polgármester, Ferencz József, unit. püspök, Gyulai László, egyh. gondnok, Gyulai Árpád, pénzügyi titkár, Sigmond Ákos, nagybirtokos, Herr-

mann Antal, paedagogiumi s egyetemi magántanár Bpestről, Kozma Ferencz, kir. tanácsos, tanfelügyelő, a tanítóképző igazgató-tanácsának elnöke, Hajós János, Dávid Antal, igazgató-tanácsosok, Paal Ferencz, nyug. tanítóképző-intézeti igazgató, az intézet tanári kara, élén Orbók Mór igazgatóval, a kolozsmegyei tankerületi tanítótestület egy nagyobb küldöttsége (a kolozsvári népokt. intézetek tanítói és tanárai), Sólyom János elnök vezetése alatt, stb. A hölgyek között ott láttuk Kozma Ferencznét, Heinrich Józsa, tanítónőképző-intézeti igazgatót, Orbók Mór-nét, stb. stb.

Az ünnepélyt a tanítóképző-intézet dalköre Kölcsey Hymnusának szabatos eléneklésével vezette be, melyet ez alkalommal egy IV. éves növ. vezetett igen ügyesen.

Az ének elhangzása után *Albach* Géza, kir. tanácsos, polgármester szép beszédet intézett az ünnepelt tanárhoz, ki egy külön kis asztal mellett foglalt helyet.

Örömmel vette a kitüntetés hírért, mondotta a polgármester, s jóleső érzéssel tesz eleget a kegyes megbízásnak, mikor most az érdemkeresztet átnyújtja. Meggyőződése szerint e kitüntetés fénye nemcsak a tanítóképző-intézetre van hatással, de átrezgi azok lelkét is, kik Kolozsvárt a zene művelésével foglalkoznak, s kik Boér Gergelynek ez irányban szerzett elévülhetetlen érdemeit ismerik, becsülik s szeretetreméltó egyénisége, odaadó munkássága iránt elismeréssel és hálával adóznak.

Boér Gergely hazafiai érdemeit nemcsak abban kell keresnünk, hogy 26 év óta tanítja nagy sikerrel a zenét, de főképen abban, hogy tehetségével kezdet óta a szegény s minden előismeret nélkül a tanítói pályára lépő ifjak zenei kiképzését munkálta s ezért elmondható róla, hogy pályáját puritán önzetlenséggel futotta meg. Nem a meggazdagodásért fáradozott, de fővágya volt, hogy ha nem is művész, legalább jó zeneértő ifjakat bocsásson ki az életbe.

Szépen mutatott reá a polgármester a Boér által rendezett 1896. évi jubileumi hangversenyre, mely legfényesebben hirdette az ő hivatás-szeretetét. Majd hálásan emlékezett meg a kormány figyelméről és a legfelsőbb királyi kegyről, melynek bizonyítták, az érdemkeresztet, a közönség élénk éljenzése közben adta át Boér Gergelynek, kívánva, hogy a zenekultura érdekében még sokáig és áldásosan működjek.

Boér Gergely, a polgármester meleg szavaira mélyen meghatva válaszolt.

Kimondhatlan boldoggá teszi őt e kitüntetés, mert ebben önzetlen munkásságát, annak sikere, az önérzete által nyújtott megnyugtató érzés s a társadalom részéről nyilvánított közelismerés mellett, mintegy megkoronázva éri. Egész életében az eszményiség vezette s munkásságában nemes becsvágy sarkalta.

Hosszabb, a szív és érzés emberére valló, átgondolt beszéde végén arra kérte a polgármestert, hogy kitüntetéséért hódolatteljes halálját juttassa el a trónhoz. Azután köszönettel adózott Wlassic Gyula közzokt. miniszternek, hogy őt a király figyelmébe és kegyébe ajánlotta; Kozma Ferencz kir. tanfelügyelőnek, az igazgató-tanácsnak

Albach Géza polgármesternek s általában mindazoknak, kik pályáján s ez alkalomból személyét és munkásságát jóindulattal körülvették.

Isten áldását kérve a tanítóképző-intézetre, ígérte, hogy ezután is legjobb tehetsége szerint fogja szolgálni a magyar közművelődés ügyét.

Hosszas éljenzés kísérte beszédét, melyet a dalkör éneke fejezett be. Bethovennek «Hymnus az éjhez» című hatásos dalát adta elő.

A szép ünnepélynek déli 12 órakor volt vége.

Ezután a magán üdvözlések hosszú sora következett, melynek folyamán a kolozsmegyei tanítótestület üdvözlését és jókívánságait *Sólyom* János elnök tolmácsolta rövid, csinos beszédben, mit Boér Gergely meleg szavakkal köszönt meg.

Az üdvözlők sorát az intézet ifjúsága zárta be.

A délelőtti ünnepségnek méltó folytatása és befejezése volt az az áldomás, melyre az ünnepelő intézet érdemes igazgatója *Orbók Mór*, a kitüntetett derék tanár tisztelőit és barátait egybehívta.

Az internátus helyiségében egybegyűlt s 70 tagból álló díszes társaságban a tanügy emberei voltak legnagyobb számban; rajtuk kívül az egyház, a város, a megye törvényhatóságának, a bíróságok kitünőségei vettek részt a lakomán.

Az áldomás étkező-lapját az ünnepelt népszerű tanár kicsinyített fényképe díszítette.

A kitünő lakomán, mely 1/2₉ órakor kezdődött, számos szebbnél szebb pohárköszöntő hangzott el. Egyik jobb és sikerültebb volt a másiknál, a melyek közül megemlíjtük azt, hogy a tanítóképző-intézeti tanárok országos egyesülete és a Paedagogium nevében dr. *Herrmann Antal* üdvözölte szép és lelkes beszédben az ünnepeltet.

A társaságot az estén át mindvégig uralkodó jókedv s a kedves háziasszony, *Orbók Mór*né és a fáradhatlan házigazda, *Orbók Mór* igazgató, mindenre kiterjedő figyelme és gondossága jóval éjjel utánig tartotta együtt.

Így folyt le a kolozsvári állami tanítóképző-intézet ünnepe. Lefolyásában teljesen méltóan ez intézethez s kitüntetett derék tanárához. Boér Gergelyt, ezt a csupa lelkesedésből és kötelességérzetből álló kiváló zenetanárt s vele a tanítóképző-intézetet, a szó teljes értelmében annyi figyelemmel és a rokonszenvenek oly nyilatkozataival vették körül az ünnepen, milyenekkel valóban csakis a hivatását nemesen betöltő közművelődési intézmény dicsekedhetik.

A Boér Gergely kitüntetése bizonynyal csak gyümölcsöző és áldásos hatást gyakorol volt és jelenlegi tanítványaira; ünnepeltetése szép lap a kolozsvári tanítóképző történetében, melyből méltó rész illeti nemcsak őt, de általában tanártársait, élükön az intézet derék, ügybuzgó igazgatójával, *Orbók Mórral*, kinek erélyes és tevékeny munkálkodása egy új s eredményeiben szintén becses és elismeréseméltó időszakot nyitott meg a tanítóképző életében.

S. F.

IRODALOM.

Könyvismertetések.

62 egyházi elő- és utójáték.

Egyházi zenészek és tanítóképző-intézeti növendékek számára írta: *Kutnyánszky Jenő* dévai tanár. Kapható szerzőnél Déván és Lubik Sándornál Budapesten. Ara 80 kr.

Szerző neve a zeneművelés terén rövid idő alatt előnyösen ismeretes lett és ezt a nevet a tanítóképzés terén kifejtett munkálkodása közben ismertük meg. Két hangulatos és finom zenei ízlésről tanúskodó melodramája után kiadta a fenti cím alatt jelzett orgonagyakorlatait, a melyeket úgy tekinthetünk, mint az ő gyakorlati orgonatanításának eleven termékeit. Meglátszik e munkáján is, hogy a zenét komoly hivatásszeretetből műveli és az egyházi zenével is sokat foglalkozik, mert e 62 gyakorlat közül alig találunk 2-öt, 3-at, a mely a kifejezésben nyilvánuló tárgyyszerű eszmével kapcsolatos külső formaszépséget ne mutatná.

Összhangosítása és átmenetei, néhány nyilván tévedésből becsuszott hibát leszámítva, tökéletesek; szolamvezetése választékos és szabályszerű. Az alaphangnem jellegét mindenkor megtartja és merész, nehezebben felfogható képleteket igen helyesen nem használ. Általában a külső szerkezetet tekintve, szerző az egyforma sablonhoz annyira ragaszkodik, hogy mindenik gyakorlatánál tisztán csak főzáradékot alkalmaz, holott változatosság kedvéért épen az egyházi zenénél nagyon szép és hatásos a mellékzáradék alkalmazása is, melylyel szerző még csak kísérletet sem tesz. Ezt ugyan nem rovom fel hibának, mert tekintve, hogy a mellékzáradék kevésbé megszokott, épen azért talán kissé nehezebb is.

Van azonban e munkának pár olyan hibája, melyek nem a gyakorlatok benső lényegére, hanem, hogy így fejezzem ki magam, azok külső technikájára vonatkoznak.

Tekintettel ugyanis arra, hogy szerző e munkáját tanítóképző-intézeti növendékek számára írta, föltétlenül kívánatos lett volna, hogy a gyakorlatok fokozatos haladásnak megfelelő nehézség szerint következzenek egymás után. Ebben a munkában pedig mindenik gyakorlat jóformán egyforma előtanulmány után való; vagyis az utolsó gyakorlat technikai megtanulása a szokottabb hangnemek ismereteit feltételezve, nem nehezebb az elsónél. Ilyenformán aztán nem tudom, hogy szerző miként illeszti be a képző-intézeti tanítás keretébe, mert kezdetnek nehéz, végnek pedig, ha ugyan 62 egyforma nehézségű gyakorlat tanításánál vesztegelhetünk, nagyon kevés.

Szerző bizonyára ismeri Bátor Lajos kitünő orgonaiskoláját, mely egész kezdőknek való legegyszerűbb kétszólamú gyakorlatokkal kezdődik s így halad úgy a kéz-, mint a pedálgyakorlatokban fokozatosan tovább. Nagyon jó lett volna, ha a fokozatos haladáshoz szerző is szigorúan alkalmazkodik s akkor, ha munkáját képző-intézeti tankönyvül

használatni akarja, bizonyára nem kezdette volna egyszerre pedálhasználattal négyszólamra.

Másik lényeges hibája az ujjrakásban van. Igaz, hogy ez gyakorlottabb zenésznél lényegtelen dolog, de annál lényegesebb a kezdő növendékeknél, hol a helyesen alkalmazott ujjrakás a legnagyobb figyelmet érdemli. Szerző a folytonos ujjcserével, a mit csak akkor kell alkalmazni, ha az ujjak alá- vagy föléhelyezése lehetetlen, a játékot valósággal megnehezíti s még ott is ujjcserét használ, hol arra semmi szükség sincs. Pl. hogy csak egyet említsek, a 45-ik gyakorlat 10-ik és 11-ik ütenyében az egymásután következő ujjcserék helyett sokkal egyszerűbb ujjrakás alkalmazható.

Nevezetesebb hibák: a 38-ik D moll gyakorlat 5-ik ütenyében levő erőszakolt átmenő összhangzatok; ugyanezen gyakorlat 8-ik ütenye végén a C, Esz, Fisz, A szűkített hetes mindenik hangjának lefelé való intonálása B, D, F, G-re; a 45-ik gyakorlat 11-ik ütenyének középső összhanga teljesen érthetetlen és üres; a 46-ik gyakorlat 7-ik ütenyében erőszakos intonálás D mollból G durba; a 47-ik gyakorlat 6-ik ütenyében a D alaphangon nyugvó A, Esz, C, de különösen a B, E, B egészen szabályellenes és kellemetlen hangzású; végül az 58-ik gyakorlat 12-ik ütenyében levő 3 harmad. Ez utóbbit különben sajtóhibának is tekinthetjük, de ilyen sajtóhiba aztán csaknem minden 2-ik gyakorlatban van. És ez nagy kár, mert az ilyen sajtóhibák kezdő növendékek elméleti tanulmányait ingadozóvá teszik.

Mindezen hibák dacára is — hiszen ezek a fokozatos beosztást kivéve könnyen javíthatók — az egész munka komoly tanulmány tárgya lévén, az e nemben foglalkozóknak melegen ajánljuk és bizton hiszszük, hogy ha szerző e gyakorlatait annak idején új kiadás alá rendezi s főképen a fokozatosság elvéhez való ragaszkodással azokat kiegészíti: e műve képző-intézetekben egyik legalkalmasabb kitűnő orgonaiskola lesz.

Beér Ferencz.

Összhangtan

iskolai és magánhasználatra, különös tekintettel a képezdei tantervre írta: *Major J. Gyula*
Kiadta Nádor Kálmán. Ára 1 frt 50 kr.

Major Gyula zeneirodalmunknak úgy a gyakorlat, mint az elmélet terén egyik elsőrendű előkelősége lévén, méltán megérdemli s már magában véve neve is elég biztosíték arra, hogy immár II. kiadást megért összhangtanát a zene elméletével foglalkozóknak, de különösen tanítóképző-intézetekben való tankönyv gyanánt a legmelegebben ajánljuk. Igazán kár, hogy ezt a kiváló tankönyvet már eddig is szélesebb körben nem ismerték, mert nem túlozunk, mikor azt mondjuk, hogy az valóban hézagpótlásra hivatott. De nem azért, mintha e könyvben tárgyalta zeneelméleti tudnivalók, miként szerző az I. és II. kiadáshoz írt mindkét előszóban mondja, szóbeli magyarázat nélkül is megérthetők lennének, hanem mert jó zeneelméleti tankönyvet írni nagyon nehéz feladat és ezt a feladatot szerző kiváló képességével kapcsolatos gyakorlatilag érvényesített methodikai ismereteivel akként oldotta meg.

hogy munkájában a jól kiválasztott anyagot, mely tanítóképzőkben szorgalmas tanulás mellett teljesen megemészthető és elég, rendkívül ügyes módszertani egymásutánban és érthető, világos előadásban dolgozta fel.

Nincsenek benne meddő átmeneti tételek s a növendék előtt céltalannak látszó fölösleges sablonszerűségek, melyek kedvét a tanulástól elvennék. Ellenben a mit megmutat, kifejti, hogy annak céljáról meggyőzőn, azonnal gyakorlatilag is alkalmazza s röviden és világosan mindent megmagyaráz, a mi a megérthetés elengedhetetlen kelléke; de sem nem terjengős, sem nem kivonatos, mint a mely szélsőségekben szenved e nemű igen sok tankönyv.

Ennek a következetes és csakis a szükséges tudnivalókra szorítkozó, mondhatnám, átlátszó fejtegetésnek a könyv attanulmányozása után mintegy előttünk álló eredménye aztán, hogy mikor szerző a képző-intézeti végcélhoz, a könnyebb tételek szabad összhangosításához (egyszerű férfi- és női karok összhangosítása) ér, a növendék ezzel már tulajdonképen tisztában van.

A hangközők magyarázatát kivéve, a kitűnő könyv anyaga és módszertani feldolgozása ellen nem teszék, mert nem tehetek, semmi kifogást, annál kevésbbé, mert a zeneelméletet 10 éves működésem alatt magam is sok tekintetben szerző irányának megfelelően tanítottam, noha sajnálatomra e munkát eddig nem ismertem.

E könyv egyetlen hibája a hangközők teljesen összevont és így nehezen felfogható ismertetése, kivált ha szerző művét szóbeli magyarázat nélkül is megérthetőnek véli, a mi az összhangtan tanulását illetőleg különösen kezdő növendéknél kissé merész állítás. Vagy talán szerző a hangközők ismeretének nem látszik kellő fontosságot tulajdonítani? E tételnél ugyanis hiányzik a könyve további folyamán oly szépen mutatkozó módszeres egymásutánja.

Miért összekeverni és egyszerre tárgyalni mindenik hangközt? Hiszen ez nagyon nehéz, mert nem tekintve azt, hogy szerző az elmélet elemibb ismereteit, melyeket a hangközők tana előtt röviden tárgyalnia kellett volna, már eleve feltételezi, az első, másod, harmad, negyed, ötöd, hatod, heted és nyolczad hangközőket egyszerre bemutatni, tárgyalni és gyakorolni nem lehet s még nagyobb hiba ezeknek mindenféle alakjait (kis, nagy, szűkített, bővített és tiszta hangközők) egyszerre bemutatni. Ilyenformán ezeket a növendék nemhogy megemészteni tudná, de még meg sem értheti, pedig az alapos összhangtani készség föltétlenül legerősebb, biztos alapja a gyorsan felfogott hangközismeret. Tehát a fokozatos és biztos haladás szempontjából először csak a mindenik hangra — a #-tel emelt és a b-vel mélyített alakokra is — épített nagymásodokat gyakoroljuk s ha ugyanígy a kismásodokat is jól begyakoroltuk, növendékeink a kemény és lágy hanglétrákat minden nehézség nélkül tudják. Így kell aztán fokonként mindenik hangközt, harmadot, negyedet, ötödöt stb. nem egyszerre, hanem egymásután gyakorolni s még az ilyen fokozatos haladás mellett is a hangközismeret csakis a további tanulmányok folyamán válik állandó, gyorsan felfogott tudattá.

Végül nem kis érdeme szerzőnek, hogy könyvében az anyag ügyes módszertani feldolgozása mellett a könnyenérthetőséget nagyban elősegíti a magyarosság. Meghatározásaiban, magyarázataiban, a mondatok szerkezetében idegenszerűségek alig fordulnak elő s mégis úgy tetszik, szerző a német szellem hatásától, mely a zenei tételek elnevezésében mint egy kísértet lebeg munkája felett, mintha nem tudott volna teljesen szabadulni.

Ugyan mi szükség van arra, hogy a tétel megnevezése után annak értelmét zárójelben németül is kiírja, pl. Hármass hangok (Dreiklänge.) Előkészítés (Vorbereitung) stb. Vagy talán a magyar meghatározás az értelmét nem fedi egészen s hogy azt alaposan megértsük, a németnek kell bennünket kisegítenie? Hiszen a mi nyelvünkkel szemben a német nyelv most már nem olyan hatalmas, hogy nélküle a zenei elnevezéseket tisztán meg ne értenők. Tessék elhinni, ez sérti a mi nemzeti önértékünket!

Legyen aztán az a kifejezés akár németes, akár latinos — kivéve a minden nyelven általános használatú hangszínező, vagy időhatározó műszavakat, mint pl. forte, crescendo, moderato stb. — hogyha helyette jó magyar kifejezéssel élhetünk, mi szükségünk van akkor idegen kifejezésre?

Szerző a II. kiadáshoz írt előszavában nyelvünk szellemének megfelelő hasznos újításként említi hogy az általában használatos prim, secund, terz stb. latin eredetű szók németes formái helyett prima, secunda, tertia latinos elnevezéseket használ s ezen újítását tekintélyek tanácsára alapítja. Ugyan miért nem kérdezte meg szerző azoktól a jeles nyelv-tudósoktól, hogy ezen szavak akár németes, akár latinos elnevezései helyett vajon nem használhatná-e azok magyaros kifejezéseit, mint elsőd, masod, harmad, negyed stb., a melyek legalább is annyira magyarosak, mint a milyen értelmet azok latinos és németes alakjai a latin vagy német nyelvben képviselnek. Bizony a hangközők eme latinos elnevezése annyival szerencsétlenebb, mert nem tekintve azt, hogy ha nyelvünkől a német szellemet csakis más idegen kifejezések felvételére akarjuk kiszorítani, fölösleges és czéltalan munkát végzünk. azonkívül a secundáról és tertiáról diákjainknak a régi jó időkből fennmaradt egészen más fogalmuk van.

Különben ezt a nagy gonddal és kiváló szakértelemmel készített könyvet, mely méltán megérdemli, hogy mindenik tanítóképző tan-könyvéül elfogadja, ismételten ajánlom szakértő kartársaim figyelmébe.

Beér Ferencz.

Melanchton Fülöp élete.

Jutalmazott pályamunka: Irta *Pethes János*, áll. tanítóképző-int. tanár. Ára 40 kr. Buda-pest. 1897. Kókai Lajos bizománya. A «Luther-társaság» XXVIII. kiadványa.

Mikor a szóban forgó munkácskát pár sorban ismertetem, tetsem első sorban magáért a műért, de tetsem azért is, hogy ily nemű üdvös munkálkodásra buzdítsam azokat, a kiknek helyzetük módot ad erre.

Az ifju tanító-nemzedék alig okulhat többet, alig meríthet nagyobb lelkesültséget éppen a pálya nehéz küzdelmeinek elején másból, mint az emberiség nemes érdekeiért önzetlenül harczoló nagy alakok élet-eseményeinek ilyszerű megismeréséből.

Az iskolai években is hall ugyan ezekről a dolgokról egyik s másik studiummal kapcsolatosan, de igen sok sejtelenem akkor még az ifjú lelkében; az életben válik az valódi tudássá s ebben nagy segítségére van a különféle eseményeknek, különböző dolgoknak egymásra való hatásukban, egy egyén élete munkássága körül egyesített szemlélhetése.

Igy fogva fel a dolgot, nagyobb fontossága van az ily munkának, mint első tekintetre látszik; különösen, ha figyelembe vesszük azt, a mi a kezünk alatt levő munka előszavában van, hogy t. i. «nem a szaktudósoknak, hanem a nagy közönségnek» akarunk írni, hogy példából tanuljuk meg azokat, a mikre nézve a szavak alig érnek valamit: «a vallásosságot, szerénységet, kitartást, az ismeretek szeretetét.»

Nekem nem lehet feladatom, hogy «jutalmazott pályamunká»-nak a kritikájára írjak mintegy kritikát s örömmel ismerem meg, hogy hogy kedvesen, vonzóan ismerteti a különben száraz dolgokat a szerző Melanchton élete eseményeivel kapcsolatosan. Nem hallgathatom el azonban aggodalmamat, több óvatosságot óhajtanék egyes dolgokra vonatkozó vélemények, felfogások közrebocsátásában, mint a mennyivel találkozom a műben helylyel-helylyel. «A pieriai forrásból vagy sokat igyál, vagy semmit! Keveset iszol, megrészegszel; sok kell, hogy kijózanodjál!» — — Közönség elé soh'sem czélszerű oly kérdéseket vinni, a melyek a nem tudósban kételkedést támaszthatnak, vagy megrontják a jellemzés erejét, megbontják a hatás egységét.

A mű tizenkét részben tárgyal. I. Melanchton szülői, gyermek-évei. II. Melanchton Heidelbergben. III. Melanchton Tübingában. IV. Melanchton és Luther jó barátokká s bajtársakká lesznek. V. Melanchton theologussá lesz. VI. Erős vár a mi Istenünk. VII. Külföldi ügyek, bel-földi vallásviták. VIII. Gyűlésről gyűlésre. IX. Praeceptor Germaniae. X. Melanchton családi élete, jellemzése. XI. A schmalkaldeni háború. XII. Melanchton végső évei, halála.

E részekben Melanchton nevelkedése, felsőbb tanulmányai, tanítói — s közéleti szereplése, ismertetése mint embernek a családban s élete végső éveiben: vannak meg.

Szerencsésnek mondható egészében a beosztás; a VI. címé helyett azonban a tárgyalt dolgoknak megfelelőbb címet kellett volna keresni. a XI-et előbb kellett volna helyezni, — az egység szempontjából a VIII. után volna helyén.

Gazdag történeti, theologiai s paedagógiai anyaggal találkozunk mindazokban a részekben melyek Melanchton nevelkedésére, tanítói s közéleti szereplésére vonatkoznak. Tanítóemberek különös érdeklődéssel olvashatják a III-at (Melanchton Tübingában) a IX-et (Praeceptor Germaniae); mindenkire nagyon kellemesen hat a X. (Melanchton családi élete, jellemzése) és XII. (Melanchton végső évei, halála): a bensőség, mely e részekben előmlik, nem tévesztheti el hatását.

Midőn ujból kifejezést adok annak : bárcsak olvashatnánk ily nemű előadásban több jelesünk életéről is, ajánlom különösen az ifjabb tanító nemzedék figyelmébe e kis munkát : elolvasása, meg vagyok győződve, sokkal több haszonnal jár, mint akárhány más, külső terjedelemben nagyobb munkáé.

—th —f.

EGYESÜLETI ÉLET.

Egyesületünk küldöttsége a vallás- és közoktatásügyi miniszter úrnál.

A tanítóképző-intézeti tanárok orsz. egyesületének küldöttsége f. é. márczius hó 17-én tisztelgett dr. Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter urnál. Ez alkalommal adattak át az egyesület segélyezése és a tanítóképző-tanárok anyagi helyzetének javítása ügyében készített folyamodványok.

A küldöttség vezetője dr. Kovács János alelnök, s tagjai voltak : Groó Vilmos, kir. tanácsos, dr. Herrmann Antal, dr. Katona Lajosné, Kárpáthy Irén, Léderer Ábrahám, Nagy László, Sztankó Béla.

Dr. Kovács János alelnök, a küldöttség szónoka, a következő beszédet mondotta :

«Nagyméltóságú Miniszter Úr! A tanítóképezdei tanárok orsz. egyesületének képviselőjében járulunk Nagyméltóságod elé, hogy minden alkalommal tapasztalt jóindulatát újlag kikérjük. Mielőtt azonban újabb kéréseinket bemutatnók, engedje meg Excellenciád, hogy kifejezést adjunk annak a hálás örömezetnek, a melylyel a képezdei tanárság Excellenciádnak folyó évi költségvetését fogadta. Nagy hézagokat egyenlít ez ki és nagyon messzire — egészen a Népokt. Törvény megalkotójáig — kell visszamennünk, hogy hasonló jóakaratot lássunk nyilvánulni a tanítóképezdekkel szemben.

De épen a hosszú visszamaradás az oka, hogy ezen hatalmas előrelépés daczára sem jutottunk el arra a fokra, a melyre a képezdei tanárság munkájánál fogva — nézetünk szerint — méltán igényt tarthat. Ugyanazért pár év előtt benyújtott emlékiratunknak azon pontjait, a melyek még elintézésre várnak, egy folyamodásba összefoglalva lesz szerencsénk Excellenciádnak átnyújtani. Általában a középiskolákkal való paritás következetes keresztülvitelét és a felekezeti képzők hathatósabb segélyezését kérjük benne.

Ezen pontok közül egynél külön intézkedés szükségét látjuk fennforogni, a melyre bátorkodunk Excellenciád figyelmét különösen föl-kérni. Ez a gyakorló-iskolai tanítók ügye.

A gyakorló-iskolai tanítókra nézve a Népokt. Törv. imperative rendelkezik, hogy fizetésük lakáson kívül 700 frt legyen. Ezzel szemben a 25 év mulva kelt Fizetésrendezési Törv. A) melléklete a «tanítóképző-intézeti tanítókat» a XI. fizetési osztályba sorolja, a mi úgy értel-

meztetik a végrehajtásban, hogy a gyakorló-iskolai tanítóknak végig kell szolgálniuk a XI. osztály minden fokozatát s csak maximumként érik el azt ma, mi 30 évvel ezelőtt már kezdő fizetésként megillette őket.

Az 1893. évi IV. t.-cz. intentiója nem az volt, hogy az egyes állások javadalmazását leszállítsa; nem akarthatta ezt a gyakorló-iskolai tanítói állásra nevezve sem. Annál kevésbé, mert hiszen 1868 óta ezen állás jelentősége a közfelfogás előtt nemhogy vesztett volna, hanem még nyert. Semmivel sem látjuk indokoltnak, hogy a míg 1868-ban ezen állás a tanítói fizetés akkori minimumának több mint kétszeresével javadalmaztatott, most a midőn Excellenciád a többi tanítók fizetését is folyton emelni törekszik, a gyakorló-iskolai tanítók javadalmazása a 30 év előtti mértéken alulra szállíttassék. Abból a felfogásból indulva ki, hogy itt a törvény betűszerinti értelmezése a törvény intentiójával ellentétben álló konkluzióra vezet, elhatároztuk, hogy a törvényhozáshoz kérvényt intézünk, a melyben kimondatni kérjük, *hogy az 1893. évi IV. t.-cz. A) melléklete által nem érintetik az 1868. évi t.-cz. 85. §-ának azon intézkedése, mely a gyakorló-iskolai tanítók fizetését imperative 700 frtban állapítja meg.* Tiszteletteljes bizalommal kérjük Excellenciádat, hogy a törvényhozás színe előtt ezen kérvényünket pártolni méltóztassék.

Mivel azonban ez csak a visszaesést hárdítaná el, azért most átnyújtandó második alázatos folyamodásunkban arra is kérjük Excellenciádat, méltóztassék a régebben szolgáló gyakorló-iskolai tanítóknak esetleg képezdei tanárokká való kinevezés által előléptetésüket lehetségessé tenni.

Harmadik folyamodásunkban egyesületünk állami subventiójának a folyó évre való megújítást, illetőleg a növekedő szükséghez képest kis fölemelést kérjük. Egyesületünk működését a *tanítóképzés színvonalának emelése és nemzeti szellemének erősítése* irányítja. Sok évi munkalataink leszűrt eredményét most egy szervezeti javaslatra állítjuk össze, a melyről reméljük, hogy hasznos szolgálatot fog tenni a Népoktatási Törvény revisiójának munkalataiban. Nagyméltóságod támogatásában működésünk irányának jóváhagyását láttuk. S midőn most kegyes támogatását továbbra is kérjük, teszszük ezt azzal az elhatározással, hogy teljes erőnkéből igyekezni fogunk a népoktatás ügyének tett szolgálatokkal viszonzni Nagyméltóságodnak irántunk tanúsított jóakarátát.

Kérjük Nagyméltóságodat, fogadja szívesen alázatos kéréseinket.»

A miniszter úr a következőkép válaszolt:

«Szónokuk igen objektív érvekkel támogatta kérelmeiket. Meg lehetnek róla győződve, hogy én igen nagy jóindulattal karolom fel ügyeiket s — a mennyire a körülmények engedik — igyekezni fogok az általam is ismert bajokon segíteni.

A mi különösen a gyakorló-iskolai tanítókat illeti, remélem, hogy a fizetésrendezési törvény keretében is, annak végrehajtásánál, sikerülni fog oly módozatot találnunk, mely által a gyakorló-iskolai tanítók anyagi helyzetén is — a mennyire csak lehet — segítve legyen.»

E válasz után szívélyes beszélgetésbe bocsátkozott a miniszter úr a küldöttség tagjaival.

Ezután a küldöttség tagjai *Zsilinszky* Mihály államtitkár urat keresték fel, hol a küldöttséget vezető alelnök röviden ismertetvén a kérvényeinkben foglaltakat, az ő szíves támogatását is kikérte.

Az államtitkár úr igen elismerőleg nyilatkozott egyesületünk munkálkodásáról, különösen kiemelte az egyesület folyóiratának, a «Magyar Tanítóképző»-nek aktualis közleményekben való tartalmasságát. Másfelől elismeréssel szólott a tanítóképző-tanárok működéséről is, s ígéretet tett, hogy a kérvényekben foglaltakat behatóan fogja tanulmányozni, s igyekezni fog azoknak teljesítésében közreműködni.

*

Ungyanez alkalommal üdvözölte a küldöttség dr. *Kulisszky* Dezső osztálytanácsos urat, mint a ki legközelebről a tanítóképzési ügyek vezetését átvette. Az osztálytanácsos úr szíves köszönetet mondott az üdvözlésért, s kijelentette, hogy ő a tanítóképzés iránt való meleg szeretettel vette át új hivatalát s vállalva a tanítóképző-intézeti tanárokkal, törekszik előmozdítani annak ügyeit.

Ss.

Választmányi ülések jegyzőkönyvei.

I.

Felvétellett a Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesülete választmányának 1898. évi február hó 21-én tartott rendes gyűlésén.

Jelen voltak: *Dr. Kovács* János elnöklete alatt, *Péterfy* Sándor elnök, *Nagy* László szerkesztő, *Sztankó* Béla főtitkár, *Komáromy* Lajos pénztáros, *dr. Katona* Lajosné, *dr. Verédy* Károly, *Gyertyánffy* István, *Groó* Vilmos, *dr. Lásár* Gyula, *György* Aladár, *Herrmann* Antal, *dr. Kerékgyártó* Elek, *Major* Gyula, *Miklós* Gergely, *Ugray* János, *Málnay* Mihály, *Peress* Sándor, *Radó* Vilmos, *Szabó* Gábor, *Lakics* Vendel, *dr. Vessely* Ödön, *Sztodolnik* János, *Farkas* Sándor utóbbi jegyző.

1. Elnök a gyűlést megnyitván, felkéri *Gyertyánffy* István igazgatót, bejelentett felolvasásának megtartására, mire *Gyertyánffy* István olvassa: «*A tanítóképző-intézeti tanárok képzéséről és képesítéséről*» írott nagybecsű munkájának második részét. (Lásd a M. T. 1898. évi februári füzetét.) — A választmány halás köszönetét fejezi ki felolvasónak tanulmányos felolvasásáért.

2. Az idő előre haladottsága miatt, a folyó ügyek tárgyalása a legközelebbi választmányi ülésre halasztatott.

K. m. f.

Farkas Sándor
titkár.

II.

Felvétellett a választmányának 1898. évi márczius hó 7-én tartott ülésén.

Jelen vannak: *Dr. Kovács* János alelnök elnöklése alatt *Nagy* László, *Komáromy* Lajos, *Sebestyén* Gyula, *Lédeker* Abrahám, *Málnay* Mihály, *dr. Vessely* Ödön, *Sztankó* Béla.

1. *Sztankó* Béla főtítkár eléterjeszti Somogyi Géának, a znió-váraljai tanítóképző igazgatójának az elnökséghez s választmányhoz címzett köszönő iratát, a jubileumán való üdvözet s képviseltetés tárgyában. — Tudomásul van.

2. A választmány megkezdi a tanítóképző-intézetek szervezetére vonatkozó javaslat tárgyalását, azon előadói munkálat alapján, melyet *Nagy* László a tantestületek és egyesek által beküldött észrevételek figyelembe vételével szerkesztett. A fejezetek sorrendjének megállapítása után hosszas tanácskozás kíséretében letárgyalta a választmány a *Felvétel cz.* fejezetet.

K. m. f.

Jegyzette: *Sztankó Béla.*

III.

Felvétetett a választmánynak 1898. évi márczius hó 14-én tartott ülésén.

Jelen vannak: *Dr. Kovács* János elnöklete alatt: *György* Aladár, *Sebestyén* Gyula, *Léderer* Ábrahám, *Peress* Sándor, *Nagy* László, *Málnay* Mihály, *Miklós* Gergely, *Radó* Vilmos, *Sztankó* Béla.

1. A választmány a f. é. közgyűlés idejéül május hó végét, helyéül Budapestet, tárgyául a «Tanítóképzők Szervezete» cz. tételt tűzi ki; f. é. május hó 29-én (vasárnap) d. u. 6 órakor előértekezlet; 30-án és 31-én közgyűlés. — Egyben felkéri az elnökséget, hogy a tantestületeket, illetőleg a tagokat a közgyűlés idejéről általánosságban már most, részletes formában pedig — a közgyűlés helyiségeinek s napirendjének megállapítása után — annak idején tudósítani szíveskedjék.

2. Határozza a választmány, hogy az egyesületi segélyezés s a tanítóképző-tanárok anyagi helyzetére vonatkozó kérvények f. hó 17-én küldöttségileg nyujtassanak át a vallás- és közoktatásügyi miniszter úrnak.

3. A választmány folytatja a tanítóképzők szervezetére vonatkozó tárgyalásokat. Letárgyaltatott a Tanulmányi ügyek cz. fejezet 1—19. §-a.

K. m. f.

Jegyzette: *Sztankó Béla.*

IV.

Felvétetett a választmánynak 1898. évi márczius hó 21-én tartott ülésén.

Jelen vannak: *Dr. Kovács* János elnöklete alatt: *György* Aladár, *Komáromy* Lajos, *Nagy* László, *Léderer* Ábrahám, *dr. Wessely* Ödön, *Groó* Vilmos, *Sztankó* Béla.

1. *Dr. Kovács* János alelnök jelentést tesz a választmány küldöttségének eljárásáról, illetőleg a vallás- és közoktatásügyi miniszter úrhoz intézett kérvények beadásáról. (L. a M. T. jelen számát). — Helyeslőleg tudomásul van.

2. *Sztankó* Béla főtítkár jelenti, hogy Kún S. könyvkereskedő ajánlatokat küldött be mintegy 100 kötetre menő, legnagyobb részt népoktatásügyi érdekű könyvgyűjtemény megvásárlása tárgyában. A

választmány megbízza az elnökséget, hogy a könyveket tekintse át s ha azokat egyesületünk könyvtára részére alkalmasoknak találja, az ajánlati árban, vagyis 20 frtért vásárolja meg.

3. Belépését jelentette: *Faskó* Károly, ny. tanítóképző-intézeti tanár. — Felvétetik az egyesület tagjai közé.

4. Előterjesztetik a győri áll. tanítóképző-intézet átirata, melyben felszólítatják az egyesület választmánya, hogy a tanképesítési díjaknak a vizsgáló-bizottsági tagok között való kiosztása tárgyában intézzon kérvényt a nm. vallás- és közoktatásügyi miniszter úrhoz. — A választmány tekintettel arra, hogy ez ügyben már kérvényezett, újabb kérvény beadását nem látja szükségesnek, felkéri azonban az elnökséget, hogy ezen kérvényünk elintézését kérelmezze, másfelől ajánlja, hogy ez ügyben az egyes testületek is kérvényezzenek.

5. A választmány folytatja a Tanítóképzők Szervezetére vonatkozó javaslat tárgyalását s letárgyalja a Tanulmányi ügyek cz. fejezetét.

K. m. f.

Jegyzette: *Sztankó Béla*.

V.

Felvétetett a választmánynak 1898. évi márczius hó 28-án tartott ülésén.

Jelen vannak: *Dr. Kovács* János elnökle alatt: *Nagy* László, *Groó* Vilmos, *Peress* Sándor, *Miklós* Gergely, *Sztankó* Béla.

1. *Sztankó* Béla főtítkár jelenti, hogy az elnökség a mult vál. ülésen bejelentett könyvvásárlási ajánlatot elfogadta s a gyűjteményt 20 frtért megvásárolta. — Tudomásul van.

2. A választmány letárgyalja a tanítóképzők szervezetére vonatkozó javaslat «Tanártestület és igazgatás» cz. fejezetét.

K. m. f.

Jegyzette: *Sztankó Béla*.

VEGYESEK.

Közgyűlésünk megtartását kénytelen volt a választmány husvétről elhalasztani, hogy törvényjavaslat-tervezetünk, a mely hivatva lesz tanítóképzésünk fejlődéséhez, országos szervezéséhez szempontokat szolgáltatni, kellőleg előkészíthető legyen a közgyűlési tárgyalásokra. A márczius 14-iki választmányi ülésen azt határozták, hogy a közgyűlés a pünkösdi ünnepeken, május 29-, 30- és 31-én tartatik meg; s erről a határozatról a tagok levélbeli értesítést kaptak. Azonban a határozat óta oly körülmények merültek fel, a melyek kétségessé teszik pünkösdi közgyűlésünk megtartását. Ugyanez időben lesznek a kerületi tornaversenyek, a kisdnednevelők országos gyűlése a vidéken, s talán az Orsz. Közoktatási Tanács nagygyűlése. Ezért mind a fővárosból, mind a vidékről többek részéről felmerült az óhaj, hogy a gyűlés elhalasztassék s esetleg *julius első hetében* tartassék meg. A választmány a legközelebbi ülésben fog e tárgyban dönteni.

Személyi hírek. A vall. és közokt. miniszter *Pálmay Lenke* győri állami tanítónőképző-int. rendes tanítónőt állomásában megerősítette; *Tarján (Wachold)*

Sándor upesti áll. el. isk. tanítót pedig kinevezte a kolozsvári tanítóképzőhöz kézimunka-tanítónak.

Arányi Antal, az iglói tanítóképző-int. igazgatója, márczius 15-én töltötte be születésének ötvenedik s tanári működésének 25-dik évét. Az ez alkalommal rendezett családias jellegű, de lelkes hangulatu ünnepélyről a jövő füzetben hozunk tudósítást.

Választmányi ülések. A tanítóképző-tanárok egyesületének választmányában most érdekes munka folyik. A törvényjavaslat-tervezetet készítik. Minden héten összegyűlnek a tagok az Andrássy-úti képzőben s több órán át folytatják a kemény munkát, a vitát, a mely az egyes tételek felett többnyire nem hosszú, de igen élénk. Valóban érdekesek és tanulságosak ezek az ülések, a melyeken sorban szóba jönnek a tanítóképzésnek összes ügyei, hiányai, bajai; az évek során felmerült reform-eszmék most mind a választmányi üllőjére kerülnek s megvilágíttatik azoknak mind elméleti, mind gyakorlati jelentősége. Legjobban izzad az előadó, a kinek bizony kijut a kritikából és sokszor fájó szívvel kénytelen megválni egy-egy dédelgetett eszméjétől. — Eddig a «felvétel», «tanulmányi ügyek» (oktatás és szervezet) és a «tanári testület és igazgatás» című fejezetekkel végzett a választmány. A jövő füzetben lesz talán módunkban közölni az egész tervezetet. Most pedig néhány vitásabb pontot, fontosabb határozatot említünk fel.

A *felvétel* című fejezetnél elfogadták, hogy a tanítóképzőkbe csupán a négy középiskolai osztályból történjék a felvétel. Ellenben elvetették az előadónak azon proppozícióját, hogy oly képzők kreálása is engedessék meg, a melyekbe a 6-ik osztályból történjék a felvétel (ezek 3 évfolyamúak lennének). Azonban beleegyeztek abba, hogy ez a szervezet, mint a természetes fejlődés egyik alakja, az indokolásban, mint óhaj, kifejtessék. Nevezetes az is, hogy a *felvételi vizsgálatokat eltörölték* mind a férfi-, mind a nőképzőkre névze; még abban a szelid formában sem kellett, a melyben az előadó fentartásukat javasolta (vizsgálat a magyar nyelvi készségből, a zenei hallásból). — Gyakorlati szempontokra (tanítóhiány) hivatkozva nem fogadták előadó azon javaslatát, hogy egy osztályba 25 növendéknél több ne vétesék fel. — Hasonlóképen törölték a tervezetből azt, hogy a képzők 1. és 2. osztályai és a középiskolák 5. és 6. osztályai között bizonyos viszonsóság legyen; az átlépés szabályozását nem a törvényre, hanem a miniszterre kívánják bízni.

A «*tanulmányi ügyek*» (szervezet és oktatás) című fejezet alatt szintén több nevezetes határozatot hozott a választmány. Előadó a tantárgyak megnevezésénél a kézimunka helyett kézügyességi gyakorlatokat javasolt; a választmány azonban visszaállította az eredeti *kézimunka* megnevezést. A tantervnel szó volt arról, hogy a tanterv-készítés joga egészen a miniszternek tartassék fenn, a módszertani utasításokat készíthetik a fentartó hatóságok (felekezetek) is. Azonban az eredeti előadói szöveget fogadták el. A gyakorló-iskolára névze sem a régi előadói tervezetet (egy 6 osztályú osztatlan és egy 6 osztályú osztott gyakorló-iskola), sem az újabbat (egy 6 osztályú osztott gyakorló-iskola) nem fogadták el, hanem azt, hogy a gyakorló-iskolának legalább 2 tanítója és 2 tanterme legyen.

Különösen élénk vitát provokált az előadói javaslat következő pontja: «Néhány tanítónő- és tanítóképző-intézet a célból, hogy kisdédovónők képzésére is alkalmas lehessen, az óvók gyakorlati képzése végett *mintaóvodákkal és mintaóvónőkkel (óvókkal) látandó el*. E képzők tanterve azonban nem térhet el a többi tanítónő-(tanító-)képzők tantervétől.» Hosszú vita után végre 6 szóval 5 ellen elfogadták az előadó javaslatát, azzal a módosítással, hogy óvónők képzéssel csak a tanítónők képzők láthatók el.

Nem fogadták el, hogy minden képző ellátandó internátussal; de bevették

a törvénytervezetbe, hogy az internátusi helyiségek (a hol vannak) elkülönítendők az iskolaiaktól.

A hitoktatók alkalmazására nézve csak annyit fogadtak el, hogy kinevezésök és elbocsátásuk bejelentendő a miniszternek.

Figyelemre méltó az is, hogy a *mai osztályvizsgálatokat eltörölték*; illetőleg ezeket csak olyan formában tartották fenn, hogy a tanári testület az évi osztályzás alkalmával egyes növendékeket osztályvizsgálatra utasíthat. A magántanulók azonban az osztályvizsgálat alól semmi körülmények között sem menthetők fel; s egy év alatt legfeljebb 2 osztályból tehetnek osztályvizsgálatot. A magántanulók vizsgadíjat tartoznak fizetni. Felvettek továbbá egy pontot, a mely arról intézkedik, hogy a tanév elején megnyitó, az év végén záróünnepségek s a tanév folyamán *hazafias ünnepségek tartassanak*.

A növendékeknek az iskolából való kizárását oly módon kívánják szabályozni, a mint az a középiskolai törvényben van. Kimondották, hogy a törvény felhatalmazza a minisztert *iskolai fegyelmi eljárás* készítésére, a mely az *összes tanítóképzőkre* kötelező.

Az igazgatással a márczius 28-iki gyűlésen végzett a választmány. Az előadó javaslata alapján sikerült ez ügyet, a melynél a választmány körében is a lényegbe vágó nézeteltérések állottak fenn, oly módon oldani meg, hogy a tanári testületeknek jogai tetemesen kibővültek, de az igazgató ellenőrző hatásköre is fenmaradt. *Az igazgató-tanácsot kihagyták az igazgatás gépezetéből*; egyetlen hang sem emelkedett ezen rokkant intézmény mellett. Nyugodjék minél előbb békében! A részletekre nézve több tételt vettek át a középiskolai törvényből; mind a mellett lényeges különbség van a választmány javaslattervezete és a középiskolai törvény között. Míg ez utóbbi csak az igazgatók jogait részletezi, addig a vál. tervezet taxative elősorolja a *tanári testületnek*, mint ilyennek, jogait és kötelességeit, a melyek a tanintézeteknek összes fontosabb szellemi, sőt gazdasági ügyeire is kiterjednek; a testület határozatai kötelezők az egyes tanárookra és az igazgatóra, mint elnökre is. A tervezet meghatározza az *egyes tanárok és az igazgató teendőit és jogkörét* is; a tanárok alkalmazását, létszámát, heti óraszámát.

Kimutatás

az 1898. január 25-től 1898. márczius 25-ig befolyt tagsági díjakról.

1896. II. félévre: Amberg József (2 frt).

1897. I. félévre: Amberg József (2 frt).

1897. II. félévre: Korányi Sarolta (2 frt).

1897. évre: Budapesti külsővácziúti közs. isk., Decsy Géza, Farkas Sándor, Iglói áll. tanítóképző, Schiffer Ferencz (4—4 frt).

1898. I. félévre: Molnár László, Slajchó Mihály (2—2 frt).

1898. évre: Bátori Lajos, Délmagyarorsz. tanító-egyesület, Dezső Lajos, Ebenspanger János, Erdődi János, Egri áll. el. isk. tanítótestület, Glücklich Vilma, Horvay Ede, Horváth Antal, Iglói áll. tanítóképző, Kőszegi Sz. Domokosrendi apácák társháza, Marostordamegyei ált. tan. testület, Málnai Mihály dr., Mócsy László, Nagy László, Pataki Vilmos, Reichheld Károly (4—4 frt).

Budapesten, 1898. márczius 24-én.

Komáromy Lajos,
egyesületi pénztárnok.