

# MAGYAR TANÍTÓKÉPZŐ.

XIV. ÉVFOLYAM.

1899. május.

V. FÜZET.

## TANÍTÓKÉPZÉS.

### Az önképzőkörökről.<sup>1</sup>

(Második czikk.)

Ha valaki hirtelenben megszavaztatná azokat az egyéneket vagy testületeket, a kik és a melyek egészen illetékesek az önképzőkör-kérdésében való nyilatkozásra nagy a valószínűség, hogy a bizalmi kérdés balúl ütne ki az egyesületekre. De, ha a szavazók egytől-egyig felkértenének, hogy fejtenék ki ez ifjúsági egyesületek mibenlétét s döntenék el, hogy hat csakugyan fölöslegesek-e ezen körök avagy nem, ez esetben — állítom — diadallal kerülne ki a sokat hányatott ügy a vélemények sokszor igen-igen kicsinyes okok által felkavart zavarától. A kikkel *szóban* értekeztem e dolog felől, majdnem kivétel nélkül nemcsak ellenzói, hanem bevallott ellenségei voltak ezen intézménynek, a kik azonban hosszasabban foglalkozva az ügygyel, a nevelésügynek valamely organumában mondották el véleményüket, azok, kevés kivétellel, hasznosnak, áldásosnak jelentették ki az ifjúsági önképző-köröket.

Honnan van ez a homlokegyenest ellenkező vélemény, honnan ez a merő ellentét; hol a közbeeső nézetek teljesen hiányzanak, hol a közeledés egyetlenegy ponton sem tapasztalható?

A kik hallják és a kik sohasem elméltettek e semmi esetre sem jelentéktelen intézmény fölött, hogy az iskola mellett van egy kör, a melyben «költeményeket, novellákat, nagykeretű értekezéseket és bírálatokat» gyártanak az ifjak, a kik talán legegyszerűbb gondolataikat sem tudják szabatosan kifejezni, azok kétségtelenül a legerősebb, a legállhatatosabb ellenségeivé szegődnek az egyesületeknek és sötét látomásaikat az iskola igazi céljainak veszélyeztetése fölött érzett kétségbeeséssel még sötétebbre füstve, halált kiáltanak e káros, veszedelmes betolakodóra. És hányan vannak ilyenek! Fájdalom épen annyian, mint a mennyien az önképzőköröket csakugyan versíró tanfolyamoknak, elbeszélést szállító gyáraknak tanulták ismerni.

A kik azonban eszmélni kívánkoznak s gondolkozóba esnek a

<sup>1</sup> Felolvasta a szerző a tanítóképző tanárok egyesülete választmányának május 15-én tartott ülésén. (L. az ülés jegyzőkönyvét a 381. lapon.)

a szónak, illetőleg a lényeknek, az önképzőkör fogalmának tartalma fölött, a kik sem a versírás, sem az elbeszélés, sőt sem a zenei productio tényeivel nem azonosítják az egyesületek mibenlétét, azok az emberi egyéni erőkre és tehetségekre való eszméléssel «hasznosnak és áldásosnak» tartják az önképzőköroket.

Megalkuvásról szó sincs. Mert az az ellenzék, a mely nem hirdeti nyíltan, hogy az önképzőkörök a léhaság, az elbizakodottság, a nagyzás és másféle hóbortnak tanyái, az az ellenzék mondom, annyit legalább is rá süt az egyesületekre, az iskolai megterheltségből kitolyólag, hogy azok bizony fölöslegesek. Ez okoskodásnak alapja pedig ama kényrekedvre formált tétel, hogy az ifjúsági egyesület csak akkor lehet jó és hasznos, ha a tanítás céljait szolgálja, ámde akkor mi marad a valódi tanításnak? A következmény, roppant érdekesen, itt nem egyéb, mint az, hogy az önképzőkör ha jó, akkor fölösleges.

Mindeme, talán épen csak formális bevezetés után most már az ismertetett vélemények kialakulása után, csakugyan legjobb lesz, ha a Magyar Tanítóképző legutóbbi számában általam már ismertetett adatokat a helyes inductio okából felhasználom. Épen ezért fel kell tennem az első kérdést, hogy vajjon *ártalmasak-e csakugyan az önképző körök, avagy csak fölöslegesek? S ha hasznosak, miért hasznosak?*

A vádak ismeretesek. Vádolják az önképzőkört azzal, hogy *«oly erőt von el a tanítójelöltek munkaképességétől, mely más a néptanítói pályán nélkülözhetetlen ismeretek szerzésére van szánva; mivel a tanterv megállapításánál bizonyára tekintetbe vétetett, hogy mennyi idő kell arra, hogy a tanítónövendékek az egyes tantárgyakból a kor által követelt fokát a képzettségnek elérhessék, valamint tekintetbe vétetett az is, hogy mennyit lehet fordítani az egyes tanszakokra a növendékek egészségének s a többi tantárgyakban való előhaladásuknak veszélyeztetése nélkül, szóval a képzési idő adott körülményeink között a tanítók jövendő állására — s a képzettség foka a képzési időre való tekintettel állapított meg; a ki többet akar elérni egyik vagy másik tantárgyból, az túlló a czélon, megzavarja a magasabb szempontok szerint megállapított tantervben az egyensúlyt.»*

Tehát *nincs idő* az önképzésre, már természetesen olyan iskolában, a hol mindenki kifogástalanul működik. De kérdezem, hogy vajjon épen ilyen helyen, nem fokozott mértékben növekedik-e a tudás olthatatlan vágya, nem gerjed-e még behatóbb, még szemléletesebb munkára az ifjú, kinek a tanulók mennyiségtani átlagához alkalmazott anyag talán jelentéktelen kevés, vagy legalább is könnyen, minden nagyobb fáradság nélkül megemészthető adag? A ki ezt tagadni akarná, az réges-regen elfelejtette a különbséget azok között a tanuló ifjak között, kik közül az egyik csodálatra ragad ismereteivel, vagy (hogy határozottabban legyünk) az irodalomban, vagy a történetben, a reáltárgyakban, a zenében való nagy jártasságával, gyönyörű szép gyűjteményével, stb., stb. Hát hol szedte az illető azt az időt, mely alatt fölibe emelkedett legszorgalmasabb, legkitartóbb társainak? Én ugyan nem tudom hol, de hogy valahol takarított meg e föltétlen kellékből, az bizonyos, mert az effajta dolgot, jól tudjuk, nem lehet egyszerűen felfűjni.

Idő tehát van; van épen annyi, a mennyi az emberben az erő annak kihasználására. És érdekes, hogy e körülményt (az igaz más alkalommal) azok is elismerik, a kik ezen szempontból ellenségei az önképzőkörnek. Elismerik, mert például, ugyan ki látott olyan pedagógust, a ki a az ifjúsági könyvtárakat perhorrescálni merné? Hát ugyan nem egyik legkiáltóbb jele-e ez az önképző eszköz, az önképző köröknek; nem legerősebb tanúja-e annak, hogy igenis a tanulónak van, kell lenni szabad, annyi szabad idejének, hogy a magvas, — azt hiszem az önképzési elvek szerint berendezett könyvtárt elolvassa, áttanulmányozza. Avagy az is oly erőt von el a tanítójelöltek (tanulók) munkaképességéből, mely nélkülözhetetlen ismeretek szerzésére volt szánva?

Tagadom tehát mindaddig, míg az egyének közötti különbség áll, hogy az iskolákban (ép úgy, akár csak az életben) ne volna idő az önképzésre. Tagadom, mert tudom, hogy az egyik egyénnek épen kétszer, háromszor, ha úgy tetszik négyszer annyi idő kell valamely munka elvégzésére, mint a másinak. Ha ilyen «másik» csak 10<sup>0</sup>/<sub>0</sub> van egy osztályban, már megnyertük az időt, de egyuttal azokat az alanyokat is, kiknek életszükségletük a mélyebb látás, a tudatosabb elmélkedés, melyet semmi esetre sem az iskola ad meg, mely állandóan csak arra törekszik, hogy a legnagyobb ellentéteket eloszlassa, melynek ezen eljárása, törekvése szükségkép a jobbak elhanyagolását jelenti.

A második ismeretes panasz az önképzőkörök ellen az, hogy az *ifjúságnak alkalmat ad a legéretlenebb irodalmi munkálkodásra*: költemények, novellák, nagykeretű értekezések és bírálatok írására. A mely irányzatnak a legfőbb kára aztán abban áll, hogy az ifjak az önképzőkörökben kivívott olcsó sikerek által elkapatva, túlbecsülik magukat s lenézik az aprólékos, részletező iskolai tanulmányokat. Stb.

Hát kérem szépen, a mely önképzőkörben a tanulók irodalmi zsenjét akarnak árúlni, a mely nem ismer egyéb munkálkodást, mint költemények, novellák, nagykeretű értekezések és bírálatok gyártását s nem egyebet, csak olcsó sikert, no, az ilyen körökhöz nincs a világon semmi közünk; ezekről mi nem beszélünk; mert hiszen ezek a szellemi proletarizmusnak, vagy anarchizmusnak önképző körei, de semmi esetre sem azon becsületes, igaz, nemes és szép emberi tulajdonoknak, a milyen a becsületes munka, az igazi önbecslés, a nemes ambíció, a szerénység: a mások szép tulajdonságainak elismerése és méltánylása. Azok az önképző körök, melyek nem ezen célok szolgálatában állottak; azok, a melyek megtévesztették az irányt és semmit, de semmit nem tudtak elérni e legderakabb munkálkodásnak, az önképzésnek eszközeivel olyat, a mi az egyén értékét növelte volna, ezek a körök vegyék le homlokzatukról az önképzésnek díszes czégérét, vonják be azonnal azt a lobogót, mely a legtartalmasabb, legbuzdítóbb és ösztönzőbb jelzés alatt csalogatta maga köré a tapasztalatlan ifjakat, hogy azoknak egyenesen romlására törjének, hogy bele édesgetvén őket az önámítás örvényeibe, onnan csak szárnyaszegetten, csalódvá és önmagukkal meghasonúlva vergődjenek ki.

Valóban, minden tartózkodás nélkül ki kell már itt jelentenünk, hogy azok a hamis czég alatt munkálkodó körök ártottak legtöbbet az

ügynek, melyeknek minden munkálkodása az irodalom egyébként is sok hivatlan által taposott ösvényeink koptatására irányult. Valamikor helyes és tiszteletreméltó volt ez az irányzat; akkor t. i., a mikor e társulatok keletkeztek: a nemzeti nyelvnek a törvényhozás nyelvévé való emelése idejében. Az ok mutatta, adta meg az igazi célt: a nyelv és irodalom elhanyagolt és lenyűgözött állapota annak a felvirágoztatására szolgáló törekvéseket. Ezen társulatok tehát mindenek felett irodalmi körök voltak; innen van a legtöbbnek egy-egy előkelőbb írónak nevét viselő czíme is.

Az első irodalmi köröknek keletkezése igen jó útmutató különben a ma és mindenkor szükségelt önképző társulatok irányzatának megállapítására is. Láttuk ugyanis, hogy az elsők micsoda hiányok pótlására, micsoda czélok elérésére alakultak: ebből csakis azt következtethetjük, hogy ma a nyelvet, az irodalmat szolgáló körökre csak akkor volna szükség, ha ezen tárgyak veszélyben forognának, avagy az iskolában való tanításuk rossz volna, helytelen irányban tévelyegne; s csakis ily esetekben volnának igazoltak azok az önképző körök is, a melyek a reáltárgyakon kívül semmi egyebet sem akarnak felvenni programjukba. De hál' Istennek, ma már oktatásügyünk, legalább ebből a márdártávlathból tekintve azt, oly fejlett, hogy ilyen okokból semmiféle, akár a humán, akár a reáltárgyakat munkáló körre nincs szükség.

Ezért mi az önképzőkör fogalma alatt nem is effajta társulást, hanem egészen más, általánosabb, de egyénibb; szabadabb, de alkalmazkodóbb egyesületi munkálkodást fogunk érteni és kívanni.

Az önképzőkörök ellenfelei legszivesebben azonban az ügy barátainak azon állításait czáfolják, mintha az egyesületek *önállóságra vezetnének*; mintha e jeles tulajdonságot ápolni, fejleszteni tudnák.

Megvallom őszintén, ezt a vádat annyira gyöngének tartom, hogy szinte hajlandónak vagyok az önképzőkörök javára írni ennek hangoztatását.

Mert elvégre is kérdés, hogy vajjon az önállóságra való vezetést az önképzőkörök azon czéljai közé igtatjuk-e, melyek nélkül azok el nem képzelhetők? Lehet, hogy X. önképző körének programjában ez az egyik legfőbb igérvény; lehet, hogy Y. ezen czélok megvalósításával identificálja az ő általa elképzelt önképző-társulat gondolatának tartalmát.

Hanem annyit már előre levonhatok az általam adalékok szolgáltatása gyanánt ismertett véleményekből, hogy a *szigorú tanári felügyelet és vezetés* mellett működő önképző körök, a milyeneket kivétel nélkül minden szavazó kívánt, aligha tartják fő-fő elvüknek e különben igen tiszteletre méltó célt, különösen pedig akkor, ha az iskola már teljesen megoldotta, megvalósította azt. Az önképzőkör sehol sem akar elébe vágni az iskolának, sehol sem akar elhalászni semmiféle dicsőséget attól. Épen azért, ha úgy tetszik, teljesen ki is hagyja azon az ellenzékiek által sokszor felhánytorgatott pontot céljaink sorozatából, hogy: önállóságra akar mindenek felett nevelni. De részint azt mi is, kik az ügynek védelmezésére fegyverezzük magunkat, megköveteljük, hogy az önképző köröknek effajta s esetleg a sorok között kialakuló munkás-

ságát, melyek talán más célokért való törekvésünknek voltak *melléktermékei*, észre vegyék, méltassák ellenfeleink is.

A középiskola tanárkarának ellenzéke a már előadott bűnlajstromot még azzal egészítette ki, mikép már idéztem is, hogy a «folytonos tisztválasztások, meddő vitatkozások és meddő czivódások közt fecsérlik az önképzőkörökben a drága időt. E közben elszilajodnak, önhittségükben elvárúlnak s legfőlebb kortes szerepre alkalmas szájhősökké fejlődnek. Sokan az önképző körök miatt lettek pályatévészett szájhősökké.» (Lubrich Ágost.)

Senki sem merné kétségbe vonni, hogy a neveléstudományoknak e nagy hírű tanára a légből kapta volna állításait. Épen ezért föltétlenül hinnünk kell mindazon gravameneket, melyeket védettünknek elbuktatására felpanaszol. Hiszszük is, de érezzük, hogy hiányzanék bennünk a kritikai erő, ha a kevés egyes esetből alkotott abszolút általánosítást igaznak elfogadnók. Mi mindig, de különösen most, igen nagy tisztelői voltunk és vagyunk a logikailag becsületes abstrahálásnak. Már pedig azon állítást, hogy az önképzőköröket csak «folytonos tisztválasztások, meddő vitatkozások» jellemeznék, épen úgy nem lehet állítani, mint azt, hogy ezen szegény társulatok a léha irodalmi szárnypróbálgatásoknak volnának bűnbarlangjai. Ép ilyen felületes s a dolgok kapcsát roszúl találó okoskodás eredménye azon állítás is, hogy «az önképző körök miatt sokan lettek pályatévészett selejtekké.»

Hát ha az ellenfél csak vadakkal támad a bizonyítékok helyett, akkor mi, kik ezen viaskodásra elkészülve nem vagyunk, egyszerűen fel sem vesszük a keztyűt s rá bizzuk a dolgot a jobb sorsra. De mindenesetre gondolkozóba esünk a felett, hogy az önképzés hatalmas lényegét hogy lehet összetéveszteni a legbitangabb köröknek mibenlétével? Avagy *Lubrich Ágost* azzal elintézettnek tartja az ügyet, ha kimondja, hogy az önképzőkörök a meddő czivakodásoknak, a kaszinózásnak melegágyai? Vajjon nem az volt volna-e kötelessége, hogy első sorban is kimutassa, hogy mi az az önképzés, melyek annak hathatós eszközei? Avagy tagadja meg egyszerűen az egész fogalmat és a rája épített institutiot. Ha feltételezem, hogy csak egyetlen egy önképzőkör is más dolgokat mívelt, nevezetesen egész évben nem választott tisztviselőket, a milyen nagyon sok van, nem czivakodott és vitatkozott, mint a hogyan azt a legtöbb tanári felügyelet alatt működő kör cselekedte, akkor a *Lubrich Ágost* állításai merőben tárgytalanokká válnak s elesnek vádjai is, melyeknek azért van egyébként igen csekély sulyok, mivel előítéletekből keletkeztek.

Talán nincs is több bűne a vádlottnak! De hiszen elég is volt abból, mert hiszen azt hozták fel ellene, hogy *ellopja a többi tárgyak elől az időt, bűnre, tiltott gyümölcsök élvezetére csábítja az ifjúságot, elbizakodottságra nevel s végre egészen elbuktatja a hálójába került tapasztalatlan ifjút.* Én nem tudom, sikerült-e egyelőre kimutatnom, hogy ezen állítások kivétel nélkül csak azokra az önképzőkörökre vonatkozhattak, melyeknek működéséből a vádlók tapasztalataikat mentették; de azt állítom, hogy ha ezen vádaknak csak fele része is igaz, akkor törvényileg kellene kiküszöbölni ez átkos intézményt és fegyelmi eljárást kellene

indítani az iskolák azon 90%-a ellen, hol az önképzőkörök tényleg virágzanak.

De ha újból állítom, hogy ideje éppen annyi van az embernek, a mennyi az ereje annak kihasználására és segítségre jövén minden tanárok s együtt kijelentjük, hogy az ifjúságnak tényleg nagyon is elég ideje van; ha állítom, mint a hogy áll is, hogy az önképzőkörök nagy kontingensében nem az irodalom profanálása a főczél s ha elképzelem az önképzőkört, — a mit nem nehéz megcselekednem, folytonos czivakodások és tisztválasztások nélkül, — akkor (az önállóságra való nevelést a programból teljesen kihagyva) talán állíthatom, hogy az önképzőkörök nem ártalmasok

De függeszszük fel addig e vélekedésünket, a míg a mi önképző körünkkel megismerkedünk, a melyben a hasznok fognak bennünket s azon iskolákat igazolni, melyek igen jól túrik szomszédságukban a tanulókat.

Értekezésemnek ez a része fog teleletet adni arra a kérdésre, hogy vajjon *főlölegesen e az önképzőkörök, avagy hasznosak s ha hasznosak, miért hasznosak?*

Az iskolai önképzés fogalma tartalmának jegyeit a következőkben látom. Az önképzés alatt értem azon munkásságot, midőn valaki legjobb elhatározásából *saját észrevett tehetségeit kiművelni, vagy hajlamait kipróbálni, érvényesíteni* igyekezik.

En ezen meghatározásomra kívánom építeni az önképzőköröknek egész alkotmányát. Azt hiszem, helyesen különböztetek, ha azt állítom, hogy az iskolai önképzőkörök igazi céljához, mibenlétéhez egészen új, eddig nem hangoztatott elvvel járultam. Az eddig támadott és védett körök ugyanis már előzetesen kibécczéték, hogy az ő társulatuk vagy tisztán a human-, vagy a reáltargyakkal, vagy a zenével fog foglalkozni. A támadók természetesen minden czélt elejtenek; de ha végig olvassuk azokat a véleményeket, melyek a reorganisalt önképzőkörök munkálkodására vonatkoznak, láthatjuk, hogy annyiféle külön, de csak *egyedül helyesnek* ismert czélt tűznek ki a reformátorok, a hány rossz szervezetű társulatot szemlélnék s a hányféle reakciót kelt bennünk valamely nagyon is egy irányba billent önképzőkörnek a szemlélete.

*Putnoky* Miklós, általam már egyszer idézett czikkében, úgy látszik, azt hiszi, hogy az ifjúsági egyesületek akkor fognak a legigazibb czélnak szolgálatába szegődni, ha feladatukká vállalják a rendkívüli tárgyaknak tanítását; mert szerinte «az egyleti úton való tanítás emeli a tanítás sikerét».

Majd azt kívánja, hogy «az önképzőkör öleljen magába minden humanistikus irányú tárgyat, de (s úgy látszik, nem egyebért), hogy egyoldalúvá ne váljék, alakíttassék okvetetlenül még egy párhuzamos kör, mely a realisticus irányú tárgyakat karolja fel; mert a mai realisticus irányú világban nemcsak a nyelvekkel kell a tanulót foglalkoztatni, hiszen azokkal foglalkozni nincs minden tanulónak kedve és mivel valamely középtanoda összes ifjúsága közt 50—60 tanulónak kedve van szépirodalmi kérdések megfejtésével foglalkozni, azért a tanulók többi

nagy részének az önképzőkör munkásságának megfelelő semminemű házi foglalatosságot ne adjunk?»

Kemény Ferencz azt kívánja, hogy az önképző körök karolják fel a testi nevelés ügyét; az általános egészségügy tanulmányozását; a művelődéstörténetet; az alkotmánytant, a nemzetgazdaságtant; az éneket és zenét. Végül szerinte a exact tudományok és az ifjúságot joggal érdeklő idősszerű tételek is felveendők az önképző körök programjába.

Riedl Frigyes szerint «az önképző körök célja az iskola feladatát az ifjak szabad öntevékenysége útján kiegészíteni». «Az önképzőkör tehát — szerinte — azon lesz, hogy jó könyvek figyelmes olvasására es kivonatolására bírja az ifjakat; azon lesz, hogy stilusbeli tehetségek fejleszse, hogy önállóságukat es bíráló tehetségüket nevelje; azon lesz, hogy szavatok útján jobban megértsék a magyar költészet remekeit». «Az önképzőkörök általában humanistikus irányuak lesznek; humanistikusak, irodalmi tárgyakkal fognak leginkább foglalkozni, mert több czélt egyszerre úgy sem lehet felölelni, mert a humanistikus működéshez van az ifjúságnak legnagyobb hajlama, végre, mert az általános (nem szakszerű) műveltséget ez mozdítja leginkább elő». «Ne legyen — folytatja tovább — az önképzőkör *par excellence* szépirodalmi kör, ne legyen éretlen Kiszaludytársaság».

Kapi Gyula azt tartja, hogy «a mai képző-intézeti ifjúsági önképzőkör feladata — ha létjogosultságát megőrizni akarja — az, hogy a növendékek önmunkásságának felkeltésével, a tudományok és művészetek iránti szeretet, valamint a tanítói pálya kérdései iránti meleg érdeklődés ébrentartásával tervszerűen támogassa, gazdagítsa és élénkítse a rendes intézeti oktatás minden tárgyát». «Legyen az önképzőkör a tanítóképző seminariuma, mely hasonlóan az egyetemek semináriumaihoz, a részletekbe vezet be az ifjút, megtanítja őt kutatni, olvasni, vizsgálni, tanulmányozni s megérteti vele azt, hogy a compendium-tudas még nem tudás, csak Ariadne-fonala a tudáshoz, de megérteti vele azt is, hogy az ifjúnak, éppen mert még keveset tud, szerénynek kell lennie, s hogy «haszontalan szolga az, ki csak azokat cselekszi, melyek neki parancsoltattak». «Az ily seminariumi jelleget öltött önképzőkör munkaprogramjának legfőbb pontja az olvasás és reprodukció».

Stb., stb. Latni való tehát, hogy annyifele a cél körülbelül, a hányan hozzá szólnak a dologhoz. Újabban azt is olvastam, hogy az önképzőköri munkalkodást a kémiai és fizikai laboratoriumi kísérletezések céljaira akarják felhasználni, mások a kezűgyesség tovább fejlesztését akarnák rábízni, majd mások tisztán a testi ügyesség kiképzését akasztanak a társulatok nyakába.

Az önképzőkörök munkalkodásának iránya ilyenformán aztán olyan ingotag és határozatlan lett, hogy először is mindegyik önálló és a helyi vélemények szerint kialakult célok szerint működött; másodszor pedig a valóban szükséges reform megoldását a dologgal foglalkozók abban keresték, hogy lehetőleg olyan célokat tűztek ki a körök elé, a milyeneknek azok még eddig nem szolgáltak.

De azon körülményben, hogy e társulatok mindennemű-tárgynak, minden tudománynak voltak már slephordozói, s általuk mindennemű

studiumot előmozdítani véltek, tagadhatatlan van valami bölcsesség. És pedig állíthatom, éppen az a bölcsesség, a mely a mi elméletünknek ad igazat.

Ez az elmélet pedig, mely voltaképen nem egyéb, mint az önképzőkör fogalma tartalmának megvalósítása, állana tehát először is abból, hogy kiki a saját külön tehetségeit észrevegye, konstatalja.

Azt hiszem, hogy ez alkalommal csakugyan egészen nyugodtan idézhetem Kőlcseynek általánosan vallott állítását, hogy t. i. «az emberi kebelben ezerféle erő szendereg, melyeket fölébreszteni, kiművelni és tevékenynyé tenni emberi hivatásunkhoz tartozik». Nyugodtan, mert való, hogy mindenkibe oltott a teremtés aldő ereje valami olyan jelességet, mely először is a tulajdonosnak magával szemben is legfőbb erőse; s lehet, talán másokhoz viszonyítva is, nem megvetendő tulajdonsága.

Ez a jelesség pedig nem más, mint az az erő, mely az egyéniségnek s az önérzetnek néha tudott, néha csak sejtett alapja.

Sokan oly szerencsés körülmények között nevelkednek, hogy ezen individualis tehetségeknek felismerésére a környezet vezeti őket. Az okos, a szemlélődő szülő, hányszor látja meg például, hogy «a fiúból pap lesz!», hányszor azt, hogy a gyermek mesterségre, avagy tudományos pályára született; hogy az ifjúnak művészi vér pezseg ereiben. Avagy, hogy a gyermek praktikus a végtelenségig, élelmes a fogalom legmerészebb határáig; vagy elméleti és élheterlen mindenben és minden körülmények között.

Ezen egyéni erőknél fel nem ismerése, elhanyagolása csakugyan sokaknak, ezreknek okozta boldogtalanságát. Hányan eszmélnek a roszul megkezdett pályáknak nehéz küzdelmeiben, hogy hát Istenem, én nem erre a pályára születtem; hányan roskadnak össze a hozzájuk nem szabott életmódnak tetet, lelket egyaránt ölő igája alatt. És viszont mily kevesen vannak, kik az úgynevezett «hivatásosak» közé tartoznak. Annyira kevesen, hogy ezt a számot nem is matematikai százalék, hanem pusztán a véletlenség szeszélyeivel lehet jellemzőkké tenni.

Ám tessék csak megkérdezni mindenkinek önönmagát, hogy vajjon az iránt a pálya iránt van-e benne legtöbb tehetség, legtöbb hajlam, a melyen működik s a melyre a legtöbb esetben maga sem tudja, hogy került? Én azt hiszem, igen kevesen fognak azzal a válaszzal felelni, hogy én annak születtem, a mi vagyok.

Nem állítom, hogy ez az individualis tehetség minden egyénben egyforma mértékben van meg, hogy ne volnának tisztos számmal aféle «tuczat-emberek», kikre nézve teljesen mindegy akármiféle iparágra adattak s akár csizmát varrnak, vagy kóberes szekeret gyártanak; vagy a tudományos életmód kátyuiba keveredve, papok, tanárok, bírák, orvosok, ügyvédek gyanánt szolgálják és pedig a szó szoros értelmében szolgálják Pallas Athenae tulajdonait. De hát ezekről most nincs szó; ezekkel a mi önképzőkörünk csak akkor fog foglalkozni, a mikor második céljáról léssen szó: azaz arról, hogy az ilyen «tuczat-emberek» is megismerjék magukat s már jó eleve megválaszszák a pályát,



melyre lépni szándékoznak. Most csak a pályatévészett és pedig nem az önképzőköri értelemben pályatévészett, *hivatásos* egyénekről szólok.

Van egy jó barátom, kit igen sok oknál fogva nagyra becsülök; ezen «sok ok» között pedig nem utolsó helyen áll az illetőnek az a vallomása, hogy annyira kiérezte önmagában a gazdaság iránt érzett, valószínűleg atyától örökölt hajlamokat, mint alaptehetségeket, miszerint megállapíthatta, hogy folytonos elégedetlenségének az az oka, hogy senki sem ismerte fel benne a gondviselésnek eme benne lappongó adományait. S a mindinkább erősödő tulajdonságokat nem hogy érvényre jutatta volna benne a szülei ház, avagy az iskola, hanem azt kell hinnünk, hogy annak elhallgattatására törekedett mint a kettő.

De hányan vannak olyanok, kik keserű csalódások árán kezdik felismerni azt a pályát, a melyre voltaképen hivatással bírnak, a kiktől a már megkezdett életfoglalkozás közepette tör ki az igazi hajlam!

És ugyan ki figyelmeztetett bennünket valaha tehetségeinkre, egyéni kiválóságainkra? Soha senki. A szüle a szerkesztőségektől kérdezi, hogy milyen pályára adja gyermekét s ezer szerencse, hogy ma már a szerkesztői üzenetek azt tanácsolhatják az apának, hogy szerezzék meg a *Ferenczy*-fele útmutatót, mely felvilágosítással szolgál mindama dolgokban, melyekben a szüle s az iskola nem tudott, nem akart évek hosszú sora alatt eligazodni. Egyik sem ismeri a gyereket!

És mégis mindezek daczára gondol-e a szüle, az iskola, avagy a nevelésügynek akármelyik apostola arra, hogy e hajlamok kikutattassanak és érvényre jussanak: A szüle, talán egész nyugodtan mondhatom, alig tesz ilyen irányú megfigyeléseket, őt csak az eszközök és a *vég* érdeklik. Az iskola, no az iskola meg határozottan megőző betűje az eredetiségnek. Annak bevallott s minden eszközökkel küzdött célja a tehetségeknek egy kaptafára feszítése: ott nem az a fontos, hogy a kitünő még kitünőbbé legyen, hanem az, hogy az anyagot, ilyenkor igazán sivar anyagot, számár és kitünő egyformán tudja. Ott nem az a tehetség, a ki kizárólag csak a matematikát érti, mint egy új Pythagoras, de e mellett talán a rajzban járatlan; hanem az, a ki épp úgy tud fordítani németet, görögöt, latint, mint billenést csinálni, a kezén járni, kosarat kötni, avagy olyan dolgokat faragni, a melyek teknőnek indultak ugyan, de hogy, hogy nem cseréptartó rácsokká váltak.

Sőt mi több, azon kezdem, van bátorságom hozzá, hogy azt a tanulót, a ki saját hibáján kívül nagyon kiváló találna lenni, nem is valami nagyon szeretik a tisztelettel ide nem számított professzor urak. Hogy miért, én azt nem tudom.

De jól van, ne hibáztassuk most se az iskolát, se az egyeseket, hanem maradjunk pusztán a föltételnél, annak a megállapításánál, hogy az egyéni tehetség megfigyelésére, kialakulására nincsen tér. Hogy a végső és megfélebbezhetetlen kijelentések, mint a Madách Tudósa mondja: «E gyermeket orvosnak kell tanítani, ebből pásztor lesz», e tehetségek figyelmen kívül hagyásával történnek.

*Est a teret vélem én az önképzőkörök keretében feltalálhatni; itt a módot, az eszközöket, hogy velük és általuk közelebb jussanak legalább azok a helyes önismeret, életbe vágóan fontos tényéhez, a kik már a két*

nagy csoport, a testi és lelki foglalkozások között választva, a szürke elméletnek szolgálatába szegődtek.

Szerintem tehát az önképzőkörök **összes feladata** abban állana, hogy kiki a saját lelki tartalmára eszmélve, ahhoz mértén irányítaná további tanulmányait, kiképeztetését s kitűzendő céljait.

Az önképzőkörök ilyenformán nagy fontosságú és mindenesetre nevüknek megfelelő intézményekké válhatnának. Mert hiszen nem kell azt hinni, hogy a kit például tanítói pályára szántak az Istenek, s e szándéknak megfelelően tanítóképzőbe adtak a szülők, hogy azoknak már az effajta «eszmélés», a lélek eredeti tartalmával való megismerkedés főlősleges és áldatlan munka volna. Nem kell és nem is lehet is ezt hinni; mert hiszen a legkisebb korlátok között mozgó foglalkozás közepe tette is vannak olyan irányzatok, melyek alapterhetségeinkhez közelebb állanak. A tanító mindazáltal, hogy tanító, lehet igen kiváló jártassága, mivel hajlama van hozzá, a növénytanban, a gazdaságtanban, a kézügyességben, vagy akár a pedagógia bármelyik ágában; a nélkül, hogy ezen kiváló tulajdonságait bárki is szemére vethetné. És hogy a dolog valójában így van, legjobban bizonyítja az élet; hol elébb-utóbb a legtöbb előkelőkelő kiválóságra tesz szert sokféle studiumban és gyakorlatban egyaránt; ép úgy mint bármily más életfoglalkozásúaknál azok az ugynevezett «passzióntus» műkedvelők, a kik igen gyakran hivataluk tartalmától igen távol álló dolgokkal foglalkoznak sokszor csodálatos alapos-sággal, tehát hivatottsággal. De, ha a tanítóképzőkben az eszmélés már késői dolog volna, akkor is az élet egyik legéletadóbb forrásához vezetjük tanítványainkat: az önismeret csodás kútjához, a melyből meríthető a sorssal való kibékülés, a meglelégedés varázsos itala.

El vagyok rá készülve, hogy ezer hang zúdúl ellenem, midőn állítani merem, hogy az önképzőkörökben önismeretre juthatnak a fiatal emberek. El, mert tudom, hogy a görög bölcsek igéi között a «gnóti szeautón» — íge maradt és marad az emberiség legnagyobb százaléknál örök időközön keresztül; de én voltaképen nem is ezt állítom, hanem azt kívánom, hogy az önképzőkör legyen olyan tér, a hol az egyének tartalmuk szerint nyilvánulhassanak s ezt az igazi kitörést valaki mérlegelje, felismerje és irányítsa, hogy az **énnel önmagát megismertesse**.

Ime itt van a különbség, a mi önképzőkörünk és azokéi között, az a kik e társulatok célját az irodalom művelésével, most már csakugyan látjuk, a leghaszontalanabb szárnypróbálgatásokkal vagy a zene, avagy kizárólagosan bármely egyes és előre kibecézett tárgy cultiválásával tekintik megoldottnak. Mert az igazi önképző kör nem egyes tárgyaknak és nem külön a családnak, vagy az iskolának siet segítségére, hanem mindnek együtt véve. Egyes tárgyaknak annyiban, a mennyiben ezek esetleg ugyanazok, vagy rokonok a tanulók által kiválasztottakkal; a családnak annyiban, a mennyiben ennek érdeke a gyermek boldogulása; az iskolának pedig annyiban, a mennyiben ez az életre nevel.

Ha most már elfogadjuk azt az elméletet, hogy az önképzőkör csakugyan az a hely, hol az egyének tartalmuk szerint nyilvánulhatnak s a hol a nyilvánult tehetségeket valaki mérlegelte, felismerte és irányította, akkor e társulatoknak nemcsak célját, hanem egyszersmind

*eszközeit és szervezetét* is már eleve kiérezhetjük. Pedig az önképzőkörök fogalmáról alkotott ezen elméletet sajátlag el kell fogadniuk mindazoknak, a kik támadván a társulatokat, állították, hogy azok csak irodalmi körök, csak zenei társulások stb., stb. És el kell fogadnia annak a második csoportnak is, a melyik úgy látszik, egész ösztönszerűleg a human tárgyakon kívül reáliákkal is akarta foglalkoztatni az ifjakat vagy megfordítva. És el kell fogadni végre annak a harmadik osztálynak is, a mely az eddigi köröket, mint az önhittség, a felületesség, szájaskodás tanyáit, már eleve kárhoztatván, vallja, mivelhogy mást senki sem tehet, hogy az embernek nevelésre van szüksége.

Ezen elmélkedés után pedig én abban a hiedelemben ringatom magamat, hogy sikerült megfelelnem azon kérdésekre, a melyek az önképzőkörökről elmondott ellentétes véleményekből kidomborodtak; hogy sikerült kimutatnom, miszerint vannak ártalmas egyesületek, olyanok t. i. melyek önhittségre, felületességre, szájaskodásra nevelik az ifjakat, a melyekben csak balladákat, nagyobb szabású értekezéseket, bírálatokat készítenek, a hol az ifjak leghurrogatják egymást stb. Vannak olyanok, a melyek *csak* fölöslegesek, olyanok t. i., a melyek teljesen ez iskolai tárgyak szolgálatába szegődvén, teljes iskolásdit játszanak. Es végre harmadszor, hogy lehetnek olyanok is, a melyek hasznosak, a melyekben felismerhető a teljes ember jó és rossz tulajdonságaival egyetemben és pedig azért, hogy ki-ki a saját tulajdonai szerint mérlegeltesék, irányíttassék.

Ebben a hiedelemben teszem fel a második kérdést, hogy, *ha az önképzőkörök nem fölöslegesek, (tehát hasznosak,) micsoda irányt és munkakört kell számukra kijelölni?*

Ha azt mondom, hogy az önképzőkörben mindenkinek saját alaptehetségei, tartalma szerint kell nyilvánulnia, megjelöltem az irányt, ez kétségtelen. Annyira meg, hogy minden részletesebb program fölösleges volna, ha e tekintetben nem hallottunk volna mindenféle, ellentétes elméletet. Ezért ezt az irányt igen röviden körvonalozni fogom.

A milyen sokoldalú, a hány fajtájú lehet az emberi tehetség, a mi önképzőkörünk annyi tárggyal fog foglalkozni. (Itt, hogy még egyszer megjegyezzem, a tehetségeknek csak azon ágairól lehet szó; a melyek a szellemi foglalkozások kategóriáiba tartoznak.) Tehát önképzőkörünkben otthon volnának a humaniorák, épúgy, mint a reáliák, vagy a művésziek: szóval minden tárgy.

A ki tehát költői, vagy írói hajlamokat érez magában, az ebben az irányban fog működni; a ki azt hiszi, hogy ő matematikusnak született, csak hadd számoljon; a természetbúvár mutassa be gyűjteményeit, adja elő megfigyeléseit; kémikus vagy fizikus tanulmányainak eredményét; a zenész hadd produkálja magát; a festő, vagy másféle művész csak hadd áldozzék Apollónak mindenki számára egyaránt füstölő oltarán, stb. Hanem aztán (íme rajzolódnak az eszközök!) a lelkiismeretes, a buzgó, az igazságos tanár (már itt kijelentem, hogy nem polyhistorról van szó), mondom az *igazi* tanár ott lesz kéznél mindennütt: ott lesz, hogy bátorítsa a bátortalant; erőt öntsön abba, kiből hiányzik e főfő tulajdonság, s ott lesz, hogy megkülönböztesse az igazi

tehetséget a pöffeszkedő ürességtől; hogy igazságot adjon az igaznak, elismerést a nemesnek, jónak; ott lesz, hogy nyakát szegje az önbálványozásnak, a szájaskodásnak, a nagyhangú dölyfösségnek.

Az igazi önképzőkör tehát az volna, *melyben minden tag azt a tulajdonságát produkálná, melyet kiváló és legerősebb tulajdonságának tart; s a melyről hiszi, hogy ő az által különbözik minden más egyéntől.*

Szinte magam előtt láttam a tehetségeknek finom skáláját, a mely a vállalkozások, a szereplések által rajzolódna s a mely egy bizonyos működés után, az egyének teljes képévé színeződne ki.

Nyilvánvaló, hogy az ilyen önképzőkörben, nem azok jutnának szerepre, a kiknek torkuk bőségén és hangjuk erősségén kívül más kiváló tulajdonságuk nincs; nyilvánvaló, hogy az ilyenek «letörnének» első szerepléseikkel és saját értékükre szállítatnának fellépésüknek bizonyára épen a legelején. És ha ezen eredményeket az önképzőkör el tudná érni: akkor, nem habozunk kimondani az ítéletet, két, felette fontos feladatot oldana meg; az egyik az, a mit már fejtegettünk; t. i. a tehetségnek helyes irányban való terelése; a másik pedig a kapaszkodó ürességnek saját becsére való eszméltetése. Hirtelenében el sem lehetne dönteni, melyiknek tulajdonítsunk nagyobb fontosságot s a mérlegelésnek csábításától ama harmadik nagy haszon feltételezett élvezete von el bennünket, mely az egészről az iskolára háramlik.

Mert ez a haszon valóban előkelő és értékes. Jól jegyezzük meg, előkelő és értékes, mert az iskolának, nem is tudom, hogy mondjam, *kísérletező, avagy megfigyelő állomásává válhatik ilyenformán az önképzőkör; mely hívatra van pótolni sokszor a családdal való érintkezés lehetlenségeit is.* Hogy az iskolában az ifju nem olyan, mint valójában, arról már rengeteg cikket bocsátottak világgá; hogy a padok között ülő s néha megszólított ifjuról többet nem igen tud a tanár, mint azt, hogy jó, avagy rossz tanuló az illető, ezt is tapasztalhatta mindenki kivétel nélkül; de hogy az iskolán kívül, tehát valójában, milyen az a tanuló, ambiciózus-e, avagy csak a törvényeknek engedő, valamiben kiváló-e, avagy csupa szükség az egész, ezt az iskola talán soha, a tanár igen ritkán tudja. Hányszor hallottam már én is, rövid tanári működésem alatt a legfelsőbb osztályban, tehát legrégibb idő óta iskolába járó tanítványokról effajta megjegyzést: «No! még azt se tudtam, hogy X., Y. olyan jól szaval, olyan jól hegedül; vagy hogy olyan szenvedélylyel gyűjti a lepkét, bogarat, stb. Avagy nem hallottuk az ezekkel épen ellenkező dolgot. Pedig ki tagadná el, hogy az ilyen értesülés után egészen más szemekkel nézzük az illetőt: hajlandók vagyunk őt szemléletesebb figyelemben részesíteni.

Ha most mindezen véletlen értesülések helyett a saját tapasztalunk útján győződhetünk meg minden ilyen kiválóságról, avagy esetleg elítélendő tulajdonságról, ki se lehet mondani, mennyivel jobban végezheti minden tanár legfontosabb nevelői tisztét. S ha az önképzőkör csakugyan olyan intézménnyé alakíttatnék, a hol mindezen hasznok szinte kínálkoznának a cél fontosságától áthatott tanítónak, akkor ki tagadhatná ezeknek hasznosságát, nélkülözhetetlenségét.

Hanem azon sarkalatos tételből, hogy az általunk festett önképző-

kör működéséből előkelő és értékes haszna van az iskolának, következik valami egyéb dolog is és ez nem egyéb, mint a szervezet-kérdésének egyik lényeges feltétele: *a teljes tanári kar közreműködése* e munkásságban. A teljes tanári kar pedig nemcsak a nyomatékosság okából mellőzhetetlen, hanem szükséges azért elsősorban, hogy a tudományok minden ágát művelő ifjúságnak minden tárgyanál szakszerű ember legyen kezénél. A ma működő legtöbb önképzőkörnél minden, de minden dolog rendesen az irodalom tanárának nyakába szakad. Ez az «aldás» pedig igazolatlan két okból. Igazolatlan, mert a szegény tanár épenséggel nem tehet arról, hogy minden önképzőkör csak irodalommal foglalkozik. S neki ezen rajta kívül eső hibáért, minden más társának nagy mulatságára, azzal kell lakolnia, hogy hetenként egyszer jól tartják sületlenebbnél-sületlenebb versekkel, összelopkodott novellákkal, híg lére eresztett fejtegetésekkel, értekezésekkel stb. Mas oldalról pedig akármilyen kis játéka is van az ilyen körökben üzött munkálkodásnak, még is fordulnak elő olyan dolgok, a melyek épenséggel nem tartoznak az irodalom tanárának mesterségéhez, ilyenek például mindazon értekezések, melyeknek tárgya kívül esik az irodalom szorosabb értelemben vett tételein. De nem tartozik tudni a «dész-elnök» a zenéhez sem, már pedig annyi változatossága a legegyszerűbb önképzőkör munkálkodásának is van, hogy legalább egy-két adag zenei produkcióval szokta fűszerezni a gonosz tréfát.

A teljes tanári kar részvételét azonban nem annyira ezen pusztán önképzőköri kívánalmak, mint inkább az iskolának szempontjai teszik szükségessé. Ha ugyanis igaz az, hogy az önképzőkörökben meg lehet ismerni a *valódi* egyént s ha igaz az, hogy ezen ismeret kiszámíthatatlan hasznára van a nevelőnek, akkor igen természetes, hogy az ifjak egyéniségének nyilvánulását *minden* tanárnak figyelemmel kell kísérnie. Ne csak egy tanár részesüljön tehát azon kiváltságokban, hogy a tanulókat egyedül csak ő láthassa, szemlélhesse, tanulmányozhassa színről-színre, hanem legyen közös joga, illetőleg közös kötelessége mindeniknek egytől-egyig ez a szemlélődés.

Az önképzőkör munkálkodásának egy tanárra való természetszerű háramlása különben is a legtöbb esetben csirájában ölte meg a lelkesedésnek mindennemű fajat és ágazatát. Sohase az volt ugyanis a vezető, a kinek kedve lett volna a dologhoz; hanem az, a kinek szakjához tartozott az intézmény. Már ezen eddig természetszerűleg fennálló valóság is egyik megrontója volt az önképzőköröknek; mert ne tagadjuk, a lelkesedés, az ambíció kovásza nem a «*kell*» minden okoskodást kizáró kijelentésében gyökeredzik. De meg ki biztosít bennünket arról, hogy a tanár, tegyük fel a lelkes tanár, nem neveli-e el az ő szája íze szerint működő önképzőkörökben az ifjúságot s hogy sokszor nem az *egy tanár-e* oka annak, hogy az ifjak betörnek ikarusi szárnyakkal abba a szent tilosba, a melybe a bemenetel a *nagy publikumnak* feltétlenül tiltva van? Szóval, én nem dísz-elnököt kívánok annak az önképzőkörnek, melyet jogosultnak, mert hasznosnak állítottam, nem dísz-elnököt, ki e címmel a munkásságot kizáró palástnak homályába burkolódzván,

aránylag elég komoly arcczal rója le ebbeli teendőit s mond címéhez illő megnyitókat, elvi kijelentéseket; aztán egyebet semmit sem tesz, hanem bizalmasabb körben kivágja, hogy számárság az egész intézmény, számár az is, a ki vezet, a miben különben igaza is van.

Ama kérdésre tehát, hogy micsoda irányt és munkakört kell az önképzőkörök számára kijelölni, resumálva a dolgot az a feleletem, *hogy a teljes tanári kar részvétele s élénk érdeklődése mellett munkálkodó ifjúsági egyesület, fel fogja ölelni mindazon tárgyakat, melyekben a tehetségnek, az egyéniségnek bármilyen kialakult, vagy fejlődésben levő faja nyilvánulni kívánkozik, hogy tanulmány tárgyává tehesse az egyént.*

Hogy a teljes tanári kar, mikép vonható be ezen munkakörbe, ez a feladat merő adminisztratív-kérdés; melyet megoldani és pedig jól megoldani többféleképen lehet. Így pl. (ez az eljárás volna a leghelyesebb s elméletünknek legmegfelelőbb) minden gyűlésen, a mely esetleg két hetenként tartatik csak, ott volna az egész tanári kar; avagy, ha ezt nagyon soknak találnák azok, a kik eddig az egész munkát az irodalomnak, vagy zenének a múltat már erősen megbünhődött tanáranak nyakába sózták, lehetne cselekedni azt is, hogy a rendes, állandó elnökön kívül a szakszerűség szerint érdekelt tanár is meghivatnék azon gyűlésre, melynek tárgyszorozata természetesen mindig előre meg volna állapítva.

Azon jóhízeműségben, hogy talán az általam felvetett kérdésekre megfeleletem, hogy némikép sikerült tisztáznom az önképzőkörök kérdését, azon utolsó *harmadik kérdésre válaszólag, hogy vajjon, hol a hiba, az intézményben-e, avagy a szervezetben, kijelenthetem, hogy én mindazon állítólagos, avagy valódi károkat és bünöket, a melyek az önképzőkörök által keletkezni látszottak vagy valóban elő állottak, egész határozottan az intézmény eddigi ezerféle s majdnem mindig gyarló szervezetének tulajdonítom. És ezzel szemben állítom, hogy a jól szervezett önképzőkör úgy az egyén, mint az iskola szempontjából nemcsak áldásos, hanem kívánatos és nélkülözhetetlen.*

E végből kívánom következőket:

1. Minden tanító avagy tanítónőképző intézetnek legyen önképzőköre.

2. Az önképzőkörök ne előre kijelölt irányzatnak a szolgálatába szegődjenek, hanem alakuljanak azok a növendékeknek azon legjobb, legigazabb tehetségeihez, a melyekben az ő egyéniségük, alaphajlamaik rejljenek; ebből következők:

a) hogy az önképzőkörök munkálkodásában minden tárgy képviselve lehet;

b) hogy az önképzőkörök működésében az intézet egész tanári kara részt vegyen.

Végül pedig bemutatom az általam tervezett önképzőkörnek vázlatát, mely részleteiben természetesen a különböző érdekek szerint nyerne kibővítést,

## Az X-i tanító(nő-)képző intézet önképzőkörének alapszabályai.

### A) A kör célja.

1. Életre kelteni a növendéknek alaptehetségeit az igazi tehetségeik megismerésére és helyes irányban való terelése, saját értékükre való szállítása okából.
2. Ilyen formán az önmunkálkodásra való serkentés. Az önismertet. Az iskolák által a tanulók lelki tulajdonságának helyes megismerése.

### B) A kör eszközei.

3. A kör első eszköze a tanulók eredeti tehetsége következőleg minden iskolai tárgy; tehát a nyelv- és történet-, a mennyiség- és természettudományi tárgyak, a művészi és kézműipariágak.
4. Az előadás bármily szabatos formája.
5. A kör által hetenként tartott rendes gyűlések.

### C) A kör tagjai.

6. A kör elnöke, (ki az intézet igazgatója.)
7. A kör tiszteleti tagjai (az intézet tanárai.)
8. A kör rendes tagjai (az intézet összes ifjusága.)
9. A kör pártoló tagjai, (kik mint nem tiszteleti rendes tagok, megállapított tagsági díjat fizetnek.)

#### a) A kör tisztviselői.

10. Az elnök.
11. Az alelnök, a tiszteleti tagok sorából.
12. A főjegyző, a rendes tagok sorából.
13. Az aljegyző, a rendes tagok sorából.
14. A pénztárnok, a rendes tagok sorából.
15. A könyvtárnok, a rendes tagok sorából.

#### b) A tagok jogai.

16. Minden rendes tag megválasztható a 12., 13., 14. és 15. §§-ban felsorolt tisztségekre.
17. Minden tag szavazati joggal bír.
18. Minden tag hozzászólhat bármely napirenden lévő dologhoz. Indítványt tehet minden ügyben.
19. Minden tag szabadon használhatja a kör használatra szánt összes tulajdonait.

#### c) A tagok kötelességei.

20. Minden rendes tag köteles évenként legalább egyszer a kör gyűlésein fellépni.
21. Minden rendes tag köteles a kör gyűlésein megjelenni. A ki e §. ellen vét, pénzbírsággal sújtható.
22. Minden rendes tag köteles a kör tagsági díjait a beiratkozás alkalmával megfizetni.

d) *A tisztségviselők hatásköre.*

1. Az elnök.

23. Az elnök hívja össze a gyűléseket; azokon elnököl.
24. Az elnöknek jogában áll a rendes tagok közül bárkit és bármikor a gyűléseken való szereplésre kijelölni.
25. Az elnök állapítja meg a gyűlések programját.
26. Az elnök intézi a kör összes fegyelmi ügyeit.
27. A hivatott tisztségviselők által ellenőrizteti a kör tulajdonainak kezelését.

2. Az alelnök.

28. Az alelnök helyettesíti az elnököt.

3. A fő- és aljegyző.

29. A fő- és aljegyző vezeti a gyűlések jegyzőkönyveit. A jegyzők fogadják el a fellépésekre való jelentkezéseket.
30. Az elnöknek való bemutatásra programot készítenek a gyűlésekről.
31. Nyilvántartják a szereplőket s a kör gyűlésein meg nem jelenőket.

4. A pénztárnok.

32. Kezeli a kör pénzbeli értékeit
33. Teljesíti az elnök által láttamozott nyugtatványokra a fizetéseket.
34. Behajtja a tagsági díjakat s a kör minden más jövedelmeit.
35. Számadást vezet a kör összes bevételeiről, kiadásairól s ezekről havonta jelentést tesz a gyűlésen.

5. A könyvtáros.

36. Kezeli a kör könyvtárát. Rendben tartja a folyóiratokat.
37. Szabályszerű időben könyvtári órákat tart.

e) *A kör gyűlései.*

38. A kör hetenkint egyszer gyűlést tart.
39. Az első gyűlés az iskolai év megkezdése utáni első vasárnapon, az utolsó az iskolai év berekesztése előtti vasárnapon tartatik.
40. Az első gyűlésen választatnak a 12., 13., 14., 15. §§-ban felsorolt tisztségviselők szavazattöbbséggel. Az utolsó gyűlésen számolnak be a tisztségviselők a kör munkásságáról, vagyonáról.
41. A kör díszgyűléseket is tarthat s vendégek csakis e gyűlésekre hívhatók meg.

*E. Farkas Sándor.*



## Willmann Ottó didaktikája.<sup>1</sup>

Willmann didaktikájának ismertetését most, hogy egyesületünk a pedagógiát napirendre tűzte, időszerűnek tartom.

a) Herbartot alapul vennünk nem lehet két okból. Az ő pedagógiája teljesen individualisztikus. E tekintetben ő egészen a XVIII. század befolyása alatt áll. Az ő elve alapján állva a közszellem s a köz-erkölcsök számos életbevágó kérdését megfejtünk lehetetlen. Nekünk a pedagógiában is a XIX. század egyik fő irányító szempontját, a társas, történeti szempontot, kell követnünk, illetőleg az egyéni szempontot a társas, történeti szemponttal egyesítenünk. Ez egyrészt megóv minket a naturalizmus szélsőségétől, a mit ki nem kerülhetnénk, ha kizárólag az újabb biológiai, sociológiai irányt követnők; másrészt megengedi nekünk mind a mult javainak, mind a jelen vívmányainak a méltatását.

Továbbá Herbartot azért sem követhetjük egészen, mert sok tekintetben elavult. Ilyen a lélektana, sőt részben a gyakorlati filozófiája (ethikája) is. Vannak pedagógiájában nagyon becses részletek, így a formális fokozatok elmélete, didaktikánk sokat tanulhat tőle, gyöngyszemeket századokon át fogunk benne találni; de mesterséges, theoretikus rendszerét átvenni ósdiság volna.

b) Nekünk, azt hiszem én, hova-tovább meg kell barátkoznunk azzal a felfogással, hogy a nevelés tan nem oktatás tan és megfordítva is, hogy az oktatás tan nem nevelés tan, hanem *hogy e kettő egymás mellérendelt disciplina*; mindkettő tényezője az emberi művelődésnek, a társas, történeti életnek. Az iskola első sorban *oktató intézet* s mint az oktatás tényezője döntő erejű; az iskola nevel is a fegyelem kezelésével, a tanárok erkölcsi példaadással, a foglalkoztatással, iskolai ünnepek tartásával és — szó sincs róla — magával az oktatással is, de nevelési tekintetben nem döntő, csak kevésbé fontos tényező, a többi fontosabb mellett, milyenek a szülői ház (család) erkölcsi, a társadalom erkölcsi, a társadalom szociális és politikai szervezete, istenről való felfogása és világnézlete. Vaksággal van megverve, a ki nem látja, hogy *az emberiség történeti életében a szellemi műveltség virágzása és a tiszta, jó köz-erkölcsök nem járnak szükségképen együtt, és az egyes ember életében sem.*

c) Végül egészen tisztán kell látnunk azt, hogy a lélektan maga nem a pedagógia. A nevelés tan és oktatás tan egészen *önálló* társadalmi, történeti tudományok. A nevelés tan segédtudományai főképp az ethika, sociológia és a lélektan egy része; az oktatás tan segédtudományai a lélektan egy része, logika; mindkettő-é egyaránt a néppszichológia, köz-erkölcs tan, statisztika, különösen a *művelődéstörténet*. Azonkívül a politikai és jogi tudományokkal is gyakran érintkezik; végül tekintetbe kell vennie a biológia vívmányait is.

<sup>1</sup> A műnek, a melyet ismertetni szándékozom teljes czíme: *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung*, dargestellt von *Otto Willmann*. Magyarul: Didaktika mint oktatás tan a társadalmi kutatáshoz és az oktatás történetéhez való vonatkozásai szerint, írta W. O. *Második* javított kiadás. Két kötet, az első megjelent 1894-ben, a második 1895-ben Braunschweigban. K. S.

Mindezeket a kérdéseket Willmann didaktikájának bevezetése behatóbban tárgyalja, azért szenteltem ismertetésének több tért.

Nehézséget okoz Willmann műszavainak fordítása. Legtöbb műszava a *Bildung* összetételei. Ez a *Bildung* a németben jelenti a cselekvés folyamatát is, tehát képzés-t, alakítás-t, művelés-t, oktatás-t; de jelenti a cselekvés eredményét is: képzettség-et, műveltség-et, alak-ot is. Összetételeiben azután vagy az egyik, vagy a másik jelentést követi. Ismertetésemben, midőn a cselekvés folyamatát jelezem, megmaradtam többnyire az *oktatás* szónál; midőn azonban a cselekvés eredményét jelezem, már a *műveltség*, *képzettség* kifejezéseket kellett alkalmaznom; hasonlóképen az összetételekben is gyakran a műveltség szót használok, mint határozó szót.

Megemlítem még, hogy a *Kultur*, *Civilisation*, a *Gesittung* és *Bildung* szavakat sem tudjuk kellőképen visszaadni. E német fogalmak köre sokkal határozatlanabb, mint a mi magyar *műveltség* (*művelődés*) és *közműveltség* (*közművelődés*) szabatos kifejezéseinké; természetesen, nem is fedik egymást. Különbözik is okunk, hogy a *kultura*, *civilisatio* nemzetközi, történeti kifejezésekkel ne éljünk, ha olykor szükséges.

Végül érintem még, hogy Willmann didaktikáját újabban nálunk dr. Máty Engelbert *Pedagógiai Alapfogalmak* című tanulmányában (Magyar Pedagógia) említette többször kellő méltánnyal.

Az első kiadás előszava szerint a didaktika elnevezés, mint a vizsgálódás külön körének elnevezése és mint könyvcím szokatlan a XVII. század óta. Szerző a névvel együtt rálép újból a vizsgálódás ezen mezejére. A mit a XVII. századbeli írók kutattak, az oly tudomány volt, mely a tanítást és tanulást nemcsak mint az egyénnek munkáját, hanem mint kollektív cselekvést vizsgálja és szabályozza; melyben az *oktatást* és az *oktatásügyről szóló tan* egyesítve voltak. Követők letértek erről az útról; csupán az egyéni szempontra szorítottak és a módszertant fejtették ki; de az oktatásügyet mint egészet figyelmen kívül hagyták. Pedig a vizsgálódás ezen körnek tudományos feldolgozása csak úgy lehetséges, ha az egyéni és társas szempontot összekötjük, ha a philosophiai elmélkedést a történetivel egyesítve alkalmazzuk.

Ezt tartja szerző feladatának, minek megoldásához némi tartózkodással fog, mert a bölcséleti pedagógiai tudomány még nagyon is magán viseli a különféle rendszerek bélyegét.

Az első kötet tartalma a következő részekre oszlik: *Bevezetés*, 1—98. oldalig. *Az oktatásügy történeti típusai*, 98—426. oldalig.

A második kötet tartalma: *Az oktatás céljai*, 3—71. oldalig. *Az oktatás tartalmára nézve*, 75—186. *Az oktatás munkája*, 189—428. *Az oktatásügy*, 431—541. *Az oktatás munkája az emberi életfeladatok egészében*, 542—555.

#### *Bevezetés.*

**A pedagógiai és didaktikai vizsgálódás köre, tárgya, meghatározása.** Ez a terjedelmes bevezetés fontos része a két kötetes munkának, mert kifejti az *egésznek methodologiai meghatározásait*. Négy kisebb részre oszlik.

Első részében a művelődés folyamatának sokféle tényezőit méltatja és ezek között kijelöli a nevelés és tanítás hatásának körét. Erdekes analógiából indul ki, mely az ókor legrégebb idejéből származik, s azóta a legfényesebb elméket foglalkoztatta: *az egyes ember teste és a társas szervezet közti analógiából*. Újabb időben a biológia a két szervezet közti hasonlóságokat szaporította és oly hasonlósági kérdéseket vetett föl, melyekről a régieknek fogalmuk sem volt. Az analógia szerint: valamint az egyes ember testi szervezete nem csupán a részeknek egy rendszeréből, hanem a csontok, izmok, véredények, idegek több egymást átszövő rendszeréből áll: épen úgy az a szervezet is, a mely az embereket valamely meghatározott időben és helyen közösséggé összeköti, nem egy kötelék, hanem sok kötelék összetett szövédéke, mely a nemzeti köteléket, a politikai közösséget, az osztályok és hivatás fajták összetételét, a vallásos közösséget és a számos egyesületeket, melyek gazdasági, szellemi és más érdekek, együttélés, érintkezés és szokások által állanak elő, foglalja magában.

Továbbá az egyes ember testi szervezete és a társas szervezet abban is hasonlítanak egymáshoz, hogy mindkettőnél az őket alkotó elemeknek szakadatlan jövése-menése fordul elő. A testi szervezet kiválaszt anyagokat, melyeket másokkal pótol, és állandó építés és bontás által folyton újul. A társas szervezetnél a születések és a halálozások eszközlik a folytonos újulást; és a mint a testi szervezet az anyagok kicserélése ellenére fennáll és az újonnan keletkező elemeket feldolgozza és a különböző rendszerekbe, melyeket magában foglal, szétosztja: azonképen a társas szervezet is az egyesek jövése-menése mellett is megtartja azonosságát, a mindenkori szaporodást asszimilálja és szervezetebe beosztja és ezáltal életműködésének folytonosságát biztosítja. Ezen *társas megújulási folyamat* nem látszik nekünk egységesnek, mert azon gyakorlati föladatokat által, melyeket magában foglal, tulságosan le vagyunk kötve. Az analógia értéke nem csökken az által sem, hogy az összehasonlított jelenségeknél nemcsak hasonlóságokat, hanem tetemes különbségeket is veszünk észre, hogy az anyagcsere által megújult emberi testnél természetfolyamatok azok, melyekre nézve megállhat a magyarázat; míg az életújulásnál, mint az a társas szervezetben történik, a természetfolyamatokon fölül lelki folyamatok, lelki műveletek keletkeznek, melyek tudatos és szabad cselekedetekben csucsosodnak ki, és melyek mint minden emberi, a történeti jelleget is mindig magukon viselik.

a) A társas megújulási folyamat első mozzanata: *az utódok létrehozása*, melyekre az asszimiláló behatások történnek. Az élő lények minden fajai szaporodás által újulnak meg; a szaporodás ösztöne az önfentartás ösztöne mellett a legerősebb mozgatója minden állati életműködésnek. A szaporodással jár *az átöröklés*, mi által a szülők sajátosságait és tehetségeit a gyermekek öröklik, és így az egymásra következő nemzedékek egymáshoz hasonlók lesznek és a típusok ki nem vesznek. A házasság erkölcsi intézménye által a két nem együttélése családi közösséggé, *a társas szervezetek* alapsejtjévé válik. Így a szaporodás a társas élettel szoros viszonyba kerül. Valamint az állatoknál

nemcsak örökölt, hanem szerzett sajátságok is átöröklődnek az utódokra; éppen így történik, sőt még változatosabb az átöröklés az embernél. Az utódok öröklik a nemzeti jelleget és más jelleget, mely az elődök-nél életmód és szokás folytán kialakult. Azon tény, hogy természeti népeknél a műveltség nem mindjárt hódít, hanem csak akkor, ha már több nemzedék állott hatása alatt, arról tanuskodik, hogy a behatások, melyek az unokákra és elődeikre történtek, egymást erősítve egyesülhetnek az unokákban. A kasztrendszerben élő népeknél tett megfigyelések mutatják, hogy szellemi és technikai tehetségek, ha több nemzedéken át fejlesztetnek, mintegy tőkésítettnek és hogy így a késő nemzedékek az előzők fáradságaiknak gyümölcsét fokozott tehetségekben élvezik.

b) Mint a fajfentartás ösztöne, hasonlóan áll a faj szolgálatában azon ösztön, melynél fogva a *kicsinyeket oltalomban, ápolásban, részesítjük, őket táplálékkal ellátjuk, általában mindabban részesítjük, a mi az élet fõntartására szükséges.* Ezen cselekvéseket közönségesen *fõlnevelésnek* mondjuk. Egyedül ez a fõlnevelés létesít *tudatos* vonatkozást a szülők és a gyermekek között. Meg van az állatok között is, de nem tartós. A kis gyermek soká tartó tehetetlensége az emberiség előnyös tulajdona, a mennyiben a fejlődésnek lassúsága annak terjedelmet és mélységet ad; a szülőkre pedig, kik a gyenge teremtést gondozásban részesítik, erkölcsi tekintetben nemesítőleg hat. A művelt nemzetek gyermekeinél ez a tehetetlenség hosszabb ideig tart, mint a természeti népeknél, tehát az a műveltség produktuma. A társas szervezet részéről a kis gyermek nevelése az árva és lelenczek ápolásában mutatkozik.

c) Az így létesült életközösségekben történnek az első természeti behatások az utódokra, ott megy végbe az *értelmi és erkölcsi hasonulás is.* Kezdetben szándékosság és céltudatosság nélkül, inkább lelki folyamat az, mely által a physikai egyneműség értelmi-erkölcsivé lesz. Alacsony műveltségű népeknél is, a hol a szándékos behatások a gyermekekre még nagyon csekélyek, a gyermekek nemkülönbön hasonlókká lesznek az öregekhez, gondolkozások, kedélyük olyanná lesz, nyelvükbe, szokásaikba, emlékeikbe, érdekeikbe belenõnek, pusztan ezen *önkéntelen hasonulás* alapján, melyet érintkezés és együttélés eredményez. De előrehaladottabb közműveltségénél is, a hol a szándékos és tervszerű behatások tért nyertek, ezeket az önkéntelen behatások előkészítik, kísérik, persze gyakran keresztezik és megakadályozzák, és az, a mi úgyszólván ráragad a gyermekre, a tanításnak, a nevelésnek terjedelmes és nélkülözhetetlen feltételét teszi. Ily módon sajátítja el a *gyermek anyanyelvét, az anyával való érintkezésben, és az anyanyelvvel az értelmi hasonulás fontos mozzanata megy végbe.* Mert a beszéd lesz azután az az eszköz, mely a tapasztalatokat, emlékeket, felfogásokat, becserétki itéleteket közvetíti, annál inkább, mennél inkább kap a hallott a látottban támaszt. A cselekvés és alkotás körében a *példának* van a legerősebb asszimiláló ereje; és ügyességek és szokások is hasonló módon származnak, és velök együtt érdekek, törekvések, hajlamok, és mindenféle akaratföltételek. Ez a folyamat a közműveltség növekedésével szintén növekszik terjedelemben és teljességben. Hisz a közműveltség tárgyaira vonatkoz-

nak a gyermek első kérdései, és erre irányuló szoktatások sokkal nagyobb mértékben járulnak hozzá a kis vadak műveléséhez, mint a tulajdonképeni tanítás, nevelés.

d) A *közműveltség* által teremtett vagy alkotott *javak* is hatásos eszközt tesz ki annak, hogy a kicsinyek az öregekhez hasonlókká legyenek. A javak áthagyományozása újabb kötelék, mely az egyik nemzeteket a másikkal összeköti, mely a társas alkotás folytonosságát föntartja. Általa a fiatal nemzedék mintegy a közműveltségi élet fundus instructusát kapja. Az áthagyományozás nemcsak magánosok, hanem a köz, az egész szervezett társaság részéről is történik. Hisz a köz javai, az állam hatalmi eszközei, vallásos, művészi emlékek, gyűjtemények stb. szintén a következő nemzedékekre szállanak át. Az áthagyományozás fontosságát még inkább feltűnteti lélektani oldala, a mennyiben a javakkal együtt eszmék, törekvések szállanak át. Ha ez már a magánvagyonnal történik, melylyel egyttal a hozzáfűződő emlékek, remények, hagyományok, feladatok, célok és értékfelfogások szállanak át; mennyivel inkább történik a közjavak átszállásánál. Nemzeti emlékeket, szobrokat, nem mint vagyont, hanem mint szent dolgot, zálogot hagyományoz egyik nemzedék a másikkal.

e) Az értelmi és erkölcsi javak átszármatztatását, mi, a mint látható, az anyagiakkal együtt történik, végzik egyesek és a szervezett társaság részéről azok a lelki behatások is, melyek a *szándékosság* és *tervszerűség* jellegét viselik magukon.

Ezen tudatos közvetítési műveletek elnevezésére nincsen oly összefoglaló szónk, mely valamennyit jelentené. Azonban a nyelvszokás megengedi a *tanítás és fegyelmezés* elnevezéseket, melyekkel egyttal azon műveletek két fő osztályát jelöljük. A tanítás által az *értelmi tartalmat*, ismeretet, tudást, vallást, világnézetet, közvetítjük és az utódok *értelmi hasonulását* céltudatossá teszszük; a fegyelmezés által bevezetjük a nemzedéket az *erkölcsi életbe*, beállítjuk a *társas szervezetet* és *érdekkörüket* a *közösség erkölcsi érdeke* szerint határozzuk meg.

Tanítva és fegyelmezve munkálkodik valamennyi közösség és társadalmi kör, melyet társas szervezet magában foglal, hogy az utódokat magához hasonlóvá tegye, és nem csupán a tanuló és növendék, hanem a tanonc, ujonc, a novicius és neophyta is érzi az értelmi, erkölcsi behatásokat az illető társaskörök részéről.

A társas életújulás lényeges folyamatai és mozzanatai tehát: a *szaporodás és átöröklés*; az *utódok ápolása*; a *fiatalok öntudatlan, akaratlan hasonulása*; a *javak áthagyományozása*; a *tudatos, többé-kevésbé tervszerű behatások tanítás és fegyelmezés által*. Azonban csak a szaporodás és átöröklés a sajátos jegyek, mivel a többiek a társas életben másutt is előfordulnak.

Érintkezés is társalgás által ugyanis nemcsak a gyermekek, hanem a felnőttek is hasonulnak.

Fiatalja ép úgy mint öregje csiszolódik finom társaságban, ellenben nyers, durva társaságban elparasztosodik; a vadak az európaiakkal való érintkezésben művelődnek; ellenben az európaiak amazokkal való tartós közösségben elveszíthetik műveltségüket; a társadalom egész osztályai

hasonulnak, vagy a szokások kölcsönös kicserélése alapján, vagy a gyengébb sajátságok az erősebb által történő elnyomása által; sőt még a nemzeti jelleg is eltűnik, bár nem kényszerítő körülmények közrehatása nélkül, de gyakran nem szándékos intézkedések által.

Hasonlóképen az áthagyományozás sem különös jele a társas életűjülésnek.

És a tanítás és fegyelmezés sem. Hisz a misszionáriusok és lelkészek a népet tanítják. A művészek, tudósok köré iskolák képződnek. Az ipar és gépészet haladása tanuláson és utánzáson alapszik. És a könyvek, az irodalom a lelki tartalomnak látható, maradandó alakot adnak és nagyobb térbeli és időbeli hatáskörrel bírnak, mint a szóbeli tanítás. *Igy a tanítás is csak egy különös művelete egy általános szellemi műveletnek.* És hasonlóképen vagyunk a fegyelmezéssel is. Hisz beszélünk papi fegyelemről, az állam ez irányú intézkedéseiről és mindennemű testületbeli fegyelemről.

Hanem azért a társas szervezet életujlása, illetőleg a felnőtt nemzedék viszonya a felnövőhöz mégis oly jellemző és világosan megjelölt feladatokat foglal magában, hogy annak alapján könnyű lesz oly műveleteket, intézkedéseket és intézményeket körülhatárolni, melyek a nevelés és nevelésügy és az oktatás és oktatásügy vizsgáladási körét, tárgyát teszik ki.

Ezután szerző a nevelés és nevelésügy fogalmát határozza meg. A nevelés rokonfogalmai az ápolás, fölnevelés. De tetemesen különbözik azoktól. *«A nevelés erkölcsi és azért tudatos cselekvés, kiindul valamely személyiségből, egy másik, leendő személyiségbe behat; a nevelés nevét nem érdemli meg sem az öntudatlan, vagy félig tudatos assimilatio, mi által a kicsinyek hasonlókká válnak a nagyokhoz; de az oly eljárás sem, mely megalégsszik azzal, hogy az ifjuság életét bizonyos szabályokkal és intézkedésekkel szabályozza, a nélkül, hogy kérdezné, hogy a behatások eléggé mélyen hatolnak-e be az egyéni lelki életbe és miképen egyesülnek abban összehatással.»* Mindazáltal az öntudatlan hasonulás hatalmas tényező, melylyel a nevelésnek számolni kell. A nevelés kötelességteljesítés kettős értelemben, egyrészt az utódok iránt, másrészt társas kötelesség azon életközösségek, az erkölcsiség azon hordozói iránt, melyeknek az ifjuság átadatik, hogy a közügynek a polgárok, a társadalomnak a munkásérok, a nemzetnek hű fiai, a hitközségnek az istenség tisztelői ne hiányozzanak. A nevelés egyéni ethosához elvalaszthatatlanul a társas tartozik. A társas életujulás egészében a nevelés középhelyet foglal el; a szaporodás és felnövelés megelőzik, a hivatásra képzés követi.

A nevelésügy a felnőtt nemzedék azon egységes cselekvése, melylyel az itjú természet törekvéseit gondozza, helyettesíti, szabályozza és erkölcsi kialakulás felé vezeti úgy, hogy a növendék nemzedéknek saját erkölcsi és szellemi tartalmát adja.

Sokkal nehezebb a *«Bildung»*, képzés fogalmának körét meghatározni. Jelent cselekvést is, alakítást, képzést, művelést; a cselekvés eredményét is, alakot, képzettséget, műveltséget is. Összetételeiben azután vagy az egyik vagy a másik jelentést követi. Elvont jelentésében, természetesen, *belső szellemi alakítást, képzést* kell rajta értenünk. Ha a

*tanítás* fogalmával állítjuk szembe, látjuk, mindkettő bizonyos szellemi tartalmat nyújt; de a képzés ennél több; a képzéssel nyújtott tartalom gyümölcsöző elem lesz, melyvel szabadon rendelkezünk. A tanítás nyújtotta tartalom ismeretünket gyarapítja; a képzés által szellemi erőnk növekszik. A tanultat elfelejthetjük; a képzés eredménye marad, személyiségünk jellegévé lesz. A képzettség oly tényezője az egyénnek, mint az egyéni természet, vérmérséklet, tehetség, rátermettség; de munka eredménye. *Képzettnék lenni, azt is jelenti, a műveltek egyikének lenni; a műveltség hordozója a közösség.*

Látjuk ebből, hogy mi bátran megmaradhatunk a mellett, hogy a *Bildung* kifejezést az *oktatás* kifejezéssel fordítjuk, mert ha nem is egyenlő értékű vele, nagyon közel áll hozzá.

A neveléssel rokon, de a kettő között különbségek is vannak: emez első sorban törekvéseinkre és akaratainkra, a képzés szellemi munkára vonatkozik; a nevelés erkölcsi, a képzés szellemi assimilatio; amaz tekintélyen és engedelmességen alapszik, emez több önkéntes közreműködést kíván. *A nevelésügy* a családi és nyilvános élet jellegétől és alakjától, a társadalom tagoltságától és erkölceitől függ; *az oktatásügy* első sorban azon szellemi tevékenységtől függ, mely a nyelv, irodalom, vallás, tudomány, művészet és kutatás terén nyilvánul . . . stb. Az oktatásügy amaz intézeteknek, intézkedéseknek és eszközöknek összege, melyek az egyént bizonyos alapvető, általános érvényű ügyességek és ismeretek elsajátítására segítik, úgy, hogy szellemi életének szabad, gyümölcsöző elemei legyenek, melyek az értelmi és erkölcsi képességnek bizonyos fokára-nevelik.

**Miképen fejleszthető a pedagógia és didaktika tudománya?** A legtöbb tudomány eleinte gyakorlati célokat követ, de nem egyenlő gyorsan emelkedik tiszta elméletté. A természettudományok hamarabb jutnak el a tiszta elméletig, mint az emberre, az erkölcsi világra vonatkozó tudományok. Ez utóbbiak közül ismét azok hamarabb, melyek terjedelmes, szilárd tárgygyal bírnak, mint a politika, jogtudomány, ellenben sokkal később azok, melyek tárgya mintegy *folyamatos természetű és szorosabban kapcsolódik az egyénekhez, mint a milyen a pedagógia, didaktika.* Mivel látszólag csak az egyénre vonatkoznak, a legaprobabb kicsiségekkel való bibelődésnek, önkényes felfogásnak, egyéni érdeklődésnek bőven engednek tért és a mindenféle szabályok és tanácsok gyártását eredményezik. Azért ez a két tudomány többnyire az elvek, szabályok halmaza, legjobb esetben rendszere, mely gazdag indítványokban, tanácsokban és véleményekben, de annál szegényebb megfigyelésekben és igazságokban. Bizonyos tudományos szintőlük megtagadni nem lehet, de ez onnét van, mert ily művek írói valamely más tudományban, pl. hit-, nyelv-, történettudományban, vagy a bölcséletben jártasak. Különben ismételten történt, hogy maguk a pedagógia és didaktika művelői tagadták ezen tudományok tudományos jellegét. Sőt egy tréfás iskolamester így nyilatkozott: «A pedagógia részint azt tanítja, a mit mindenki tud; részint azt, a mit senki sem tudhat.»

És mégis csak a helyes szempontra van szükségünk, hogy meggyőződjünk, hogy a kettő közül egy sincsen híjával annak, a mi a tudományos elmélkedést szükségessé teszi és sikerrel kecsegtetheti.

«A pedagógia és didaktika azáltal szervezhető tudományyá, hogy látáskörüket kiterjesztjük ama nagy kollektív jelenségekre, melyekben az emberek nevelő és tanító tevékenysége alakot nyer; ily módon oly vizsgálódásokkal jutnak összeköttetésbe, melyek a társas jelenségekre egyenként és egészben vannak irányítva.»

Különben annak szüksége hogy a nevelés- és oktatásban a társadalmi kutatással kapcsolatosan tárgyaljassék, régóta nyilvánul.

E szempontból jellemzi szerző először is Plátó Politeiá-ját és Törvényeit; másodsor Aristoteles pedagógiáját. Aristoteles szerint: «A házi nevelés is kívánja, hogy tekintetünket az általánosra, az egészre irányítsuk; és a ki csak egy kis kört is erényre akar nevelni, annak el kell azt sajátítani, a mire a törvényhozónak szüksége van.» Áttér azután a XVII. század kísérleteire, ezek közül különösen Ratich és Comenius<sup>1</sup> műveire. Kimutatja, hogy ezek is a társadalomhoz és közösséghez való viszonya szerint kiserlették meg a didaktikát tárgyalni. Azonban mérész tervük nem sikerült, mert az oktatásnak (képzésnek) a történeti fejlődéssel és a lélektannal való összefüggését nem kutatták eléggé. A következő században, a fölvilágosodás századában, az egyéniség szempontja lép ismét előtérbe, az egészhez, a múlthoz való vonatkozás nélkül. A nevelés is egyéni, alapja a nevelő és növendék közötti viszony; a szociális tényezőkre való tekintet elveszett. Pedig éppen ebből az időből származik az a nézet, hogy az alsóbb néprétegek oktatása közügy, minek következménye lett a kormányok által behozott iskolareformok. Csakhogy az elmúlt és a jelen század állampedagógiájának azon szemrehányást kell tennünk, hogy egyoldalú, ha mellőzi a többi társas és történeti tényezőket: az egyházat, a társadalmat, a szokásokat, melyek pedig a nevelés- és oktatásügy megteremtői. Az által, hogy a népoktatás szociális felfogása állami felfogássá szűkült, képtelen lett az egyéni felfogás kiegészítésére. Stein Lőrincz, híres jogtanár, a közigazgatásban egy részének tekinti az oktatásügyről szóló tant. Kiindulási pontul veszi a «szellemi javak» fogalmát. A szellemi javak termelése, Stein L. szerint, a képzés (oktatás) által történik. A képzés (oktatás) fogalma első sorban valamely személyiséghez kapcsolódik; de abból kilép, mivel minden egyének képzésénél második közreműködésére van szüksége. Az az össztevékenység, mely ebből származik, az oktatásügy. Szerző ismerteti és bírálja Stein tanait. Stein érdeme, hogy kimutatta, meddig terjed az oktatásban hatása, hol a politikai, jogtudomány mezejével érintkezik és az államtudománnyal közösen dolgozik, a nélkül mégis, hogy idegen elvek kerülnének saját területébe.

De ha a pedagógiát és didaktikát így a kollektív jelenségekre utaljuk is, nem erőszakoljuk rá a politikai szempontot, mely ellaposodásra is vezetne. A széles terjedelmű, de lapos felfogással szemben teljesen jogosult az egyéni pedagógia, mely szerint a nevelés és oktatás

<sup>1</sup> Szerző mindig a Ratke és Komensky neveket használja.



egyik személyiségnek a másik személyiség belső kialakítására irányított munkája. Itt Locke-ot méltatja, ki végső következtetéseiben a nyilvános oktatás ellen foglal állást. Rousseau-nál ez a felfogás még *«máskésőbb individualismus»*-sá fokozódik, ki a közösséggel és a multtal minden köteléket megszakít. De azért, hogy a nevelés egyéni tényezőit túlozva, riktóan megvilágítják, az oktatástannak sok fontos feladatát is oldották meg (a gyermeki természetet meg kell figyelni, az érzéseket gyakorolni kell, kiindulási pontul a gyermek tapasztalata szolgálgjon, a gyermek öntevékenysége az oktatásnál segítségünkre legyen, a tudományos módszert a didaktikai módszertől meg kell különböztetni stb.) *Majd mások a pedagógiának a lélektannal és etikával való összeköttetését kísérlettek meg.* Ez Herbart nagy érdeme, ki deduktív módszerrel, rendszeresen oldja meg feladatát. Rövid vonásokban, de mesterileg jellemzi itt Herbartot. *Herbart a nevelés egyéni-ethikai felfogásának tetőpontját jelzi.* Említésre méltók még Waitz, Beneke. Az angol pedagógia nem tartott lépést a némettel, említendők Spenczer Herbert és Bain Sándor kísérletei, azonkívül Stuart Mill rektori beszédje, a nevelés ismeretes meghatározásával.

Az egyéni szempontnak a pedagógia sokat köszönhet; *a társas szemponthoz az utat szükségképen egyéni pedagógián keresztül kellett megtenni.* De hogy a társas szemponthoz való előhaladás egyáltalán szükséges, arról legjobban tanuskodik az, hogy még oly tényes kísérlet, oly finomul kidolgozott rendszer, mint a milyen Herbart-é volt, sem volt képes a nevelés tényezőit mind felölelni. Nevelés és oktatás mindig egyttal áhagyományozás és hasonulás. Mindkét műveletnél a tartalom sohasem csupán eszköz, mely fölött egyéni tekintetek szerint rendelkezhetnénk, hanem egyttal történetileg hagyományozott vagy on, melyet fenn kell tartani; az eljárási módok, intézkedések, formák is oly annyira vannak más műveletekkel kapcsolva és történetileg föltételezve, hogy semmiféle deduktio nem merítheti ki. A nevelés, mint művészet, jelentheti a pedagógiai cselekvés egyik tetőpontját; körét nem jelzi. *Két egyén közötti viszony ugyan nevezhető a nevelés és oktatás alapviszonyának, ha nem felejtjük el, hogy két nemzedék közötti viszony époly alapvető viszony.* A feladat jellegét a következő paradoxonnal fejezhetjük ki: a nevelésügy és oktatásügy megértése nélkül a nevelés és oktatás kérdésének lényege nem fejthető meg, de viszont ismét az utóbbi szolgálgatja a kulcsot az előbbihez. A folyamatok és cselekvések, a mint egyénekben és egyének között végbemennek, csak az ifjuságnak nagyban való hasonulására való tekintettel érthetők meg és viszont ez a kollektív-cselekvés legvégső gyökereiben a megszámlálhatatlan egyéni folyamatokból és cselekvésekből magyarázandó meg. A didaktikát egyenlő joggal az oktatásügyről szóló tannak és a képzettség (műveltség) megszerzéséről szóló tannak határozhatjuk meg; csak hogy ez utóbbi esetben nem szabad elfelejtenünk, hogy a műveltség megszerzése a közoktatásügytől függ, hogy az oktatásnak sem célja, anyaga, sem eszközei az egyéntől függetlenül sohasem alapíthatók meg.

Azon nehézség, hogy sem az egyéni, sem a szociális elv nem szolgálgat szilárd alapot és kiindulási pontot, közös mindazon kutatásokkal,

melyek az erkölcsi világra, egyénenként és egészben vonatkoznak. Látható ez Plátó Politeiájában; továbbá Herbert egyénies színezetű kutatásaiban, ki mindamellett kénytelen elismerni, hogy az ember nem ertethető meg a társadalom és a történet nélkül. Az újabb kutatás sikerrel foglalkozott ezzel és ma már methodologiai elv, hogy a személyi élet mikrokosmosa és a szociális és történeti élet makrokosmosa kölcsönösen egymással, egymásból magyarázandók. A tudományos neveléstanra és oktatástanra ez kettős fontossággal bír. Ezen elv szerint dolgozik Lazarus és Steinthal néppszichológiai kutatásaiban, melyek a nevelés- és oktatástannak nélkülözhetetlen szolgálatokat tesznek; viszont azonban ezek is előmozdíthatják egyben-másban amazokat. Így a néppszichológia a *műveltség* kategóriáját az oktatástantól nyerheti. Azután Öttingen Sándor, szocialethikai tanait és erkölcsstatisztikáját méltatja, melyek a pedagógiának és didaktikának szintén nagy hasznára lehetnek. Öttingen érdeme, hogy a személyi etikát szociális etikává törekszik fejleszteni és alkalmassá tenni a moral statisztikai tények feldolgozására. Majd Comte szociológiáját fejtegeti s azt mondja róla, hogy biz' az nem egyéb, mint szociális physika, mely az ethikai problémákat elhomályosítja, a mennyiben elhamarkodva, a törvény fogalmát, a mint a természettől van elvonva, az erkölcs világára is kiterjeszti. Azonban nagyon jó hatással voltak azon tanai, melyekben a nevelést a szociális jelenségekkel való kölcsönhatásban fejtegeti. E tekintetben úttörő érdemei vannak.

Ujabbban azonban a *fejlődéstan* (Entwickelungslehre), tehát természettudományi kutatásokkal is próbálják a szociológiát megalapítani, a szociális jelenségeket megfejteni. Ide tartoznak *Lilienfeld és Schäffle* elméletei. Ezek az emberi szerves test és szociális élet közötti hasonlóságot realisnak fogják föl, azaz: *szerintük mindkettő erők összessége*. És bár kivált Schäffle szociológiai enczyklopédiája nagyon fontos a nevelés- és oktatástanra, mert a rokon tényezők között kijelöli azok helyét, mégsem szolgálnak az egyén és a szociális kollektív-ügy közötti kölcsönhatás megmagyarázására és nem is szolgálhatnak, mivel a természeti világra vonatkozó fogalmakat a szellemire alkalmazzák, nem véve tekintetbe a két terület nemi különbségét. A sejt a szervezeti egységgel szemben alárendelt viszonyú, emennek mint céljának érdekében léteznek; egyén és közösség között nincsen ily alárendeltség. *Az erkölcsi világ két csúcsban hegyesedik ki: az egyéni személyiségben és az értelmi-erkölcsi közösségben*. A keresztény világnézet mély bölcsesége e tekintetben is rávezet minket a helyes felfogásra.

**A pedagógiának és didaktikának módszerei. A történeti módszer méltatása. Összeköttetése a philosophiaival. Elméleti és gyakorlati pedagógia.** A nevelést és oktatást a társas megújulás folyamatában folkeresni, nem más, mint helyét a történeti élet folyásában megjelölni, mint közreműködését az emberi dolgok történeti folytonosságában felismerni. Így tehát a társas és a történeti szempont egy és ugyanazon elvnek különböző felfogása. A szellemi és erkölcsi javak és az emberi közösségek mindenütt történetileg fejlődtek

és csak a történet által magyarázhatók. A társas és történeti felfogás rokonsága daczára a nevelés- és oktatásban a legrégebb idő óta bizonyos tartózkodást mutat a történeti módszerrel szemben. Ennek oka abban van, hogy a pedagógiai elmélkedésnek többnyire reformatori célja van, újítani, megváltoztatni akar. Azért nem méltatta soha a múltat. Így látjuk ezt Plátónál, ennél a nagy elméleti reformátornál, ki nagyon kevés tekintettel van a múlt intézményeire, hagyományaira. De ezt a hiányt úgyszólván minden állami pedagógia mutatja, melyet rendszeren egyoldalúság és a történeti érzék hiánya jellemeznek. Ratic, Comenius törekvései is csak nagyon kevés támaszpontot bírnak a múltban. Rousseau meg egyenesen egészen szakít a múlttal. Elve: «Tegyetek ellenkezőjét annak, a mi szokasos és eltaláljátok a helyeset» Követői ugyan mérsékelten követik e felfogásában, mégis azt gondolták, hogy a pedagógiának feladata, mindig valami újjal boldogítani az emberiséget. *Nem tudták, hogy akarva nem akarva az előző nemzedékek hagyományával dolgozunk.* Ezen szellem és annak a szükségnek érzete, hogy a mi bevált, a régi jót átvegyük, sajátosságosan összevegyül Pestalozzinnal. Hangsúlyozza ugyan a régi jót, mégis a nevelésről szóló tanai az újság, a tökéletesség igényével lépnek fel. Nem jut eszébe, hogy három ismeretes képzési eszköze: a nyelv (beszéd), alak és szám. már a pythagoraeusoktól származik. Herbartnál, ki ép oly világos, mint a mily homályos, zavaros Pestalozzi, szintén nélkülözzük a történeti felfogást. Pedagógiája egyéni. Azon véleményben van, hogy a helyes nevelés, a nevelés művésze, Locke-kal kezdődik. Azonban éles elméjét mégsem kerülte ki egészen a történeti élv fontossága, mint azt műveinek néhány helye mutatja, «minden korszak átadta a következőnek kifejtett gondolatait, nyelvkincsét, találmányait, művészetét, társas intézményeit...»

A jelen század első tizedeiben azután általánosan fordulat áll be. Az individualisztikus és többé-kevésbé kegyeletnélküli felvilágosodás korszaka után a legkülönbözőbb téreken a mult örökségére, a történeti tényezők felé fordúl a tekintet. Így a jogtudomány, nyelvtudomány terén; sokat köszönhetnek neki az államtudomány és nemzetgazdaszat. És a nevelés- és oktatásban mívelőinél is felébred az érzék a történeti kutatások iránt. Az elsők egyike Schwarz, kit aztán többen, majd Raumer követ. Raumer műve az első, történeti források alapján írt története a pedagógiának. Különösen nagy jelentőségük van e műveknek azért, mert a keresztény elemet mely a nemzeti és az antik elem mellett tulajdonképi történeti eleme erkölcséinknek és műveltségünknek, ismét kellő méltatásban részesítik. Maradandó értékűek Schmid K. A. művei is. És azóta a történeti pedagógia terén élénk élet van, a mint erről Kehrbach «Monumenta Germaniae pedagogica» vállalata dicséretesen tanúskodik. A történeti pedagógiától joggal várjuk azt a hatást, mely a pedagógiai elmélkedést az elsekélyesedéstől, ellaposodástól és egyénieskedéstől meg fogja őrizni. A történet segítségével saját fejlődéséről nyer felvilágosítást. Hogy biztosan tovább haladhasson, tudnia kell, honnan jött; az újat nem szabad túlbecsülnie, benne a régít föl kell ismernie; az újat a régivel össze kell kapcsolnia. Ezek az elmélkedések először is a nevelés- és oktatás **tan** történetére utalnak. Ezeknek nincsen közvet-

lenül a neveléssel és oktatással dolguk, hanem csak az azokról alkotott nézetekkel, elméletekkel, rendszerekkel; azon férfiakkal, kiktől azok származnak; azon művekkel, melyekben le vannak írva. Mint ilyenek, a tudományok történetében van helye, érintkezik kivált a philosophia, továbbá a theologia, philologia, irodalom történetével.

De a különböző időbeli pedagógiai rendszerek a nevelés- és oktatásügy más és más alakulását tételezik föl, mindig a gyakorlatra vonatkoznak. Már ezen körülmény utal minket a nevelés- és oktatásügy történetére. Ehhez járúl még, hogy a nevelés és oktatás lényegének kutatására az emberi természet nem elég, ehhez még a nevelés- és oktatásügy története kívántatik. Ez óv meg attól a veszélytől, hogy a változót állandónak, a különöset általánosnak nézzük; hogy a tények nagyon szűk talaján általánosítsunk. A nevelés- és oktatástan történetéhez ugyanazon viszonya van, mint az egyháztörténetnek a vallástörténetéhez, mint a jogtörténetének a jogtudomány történetéhez, mint a költészet és szónoklat történetének a poetika és retorika történetéhez. A történeti tudományban mint a közmívelődéstörténet egy része tűnik föl, legközelebbi viszonyban az erkölcsök, a vallás, a társadalmi és politikai szervezet és a gazdasági élet történetéhez.

A jelen állapot megismerésében a statisztika van kiváló szolgálátára. Mert a nevelés- és oktatásügy jelen állapotának ismertetése lényeges része a feladatnak. A jelenben működő tényezőket, szétágazásokat a múltba követni, a honnan kiindultak, legvonzóbb feladata a nevelés- és oktatás történetének. Hisz erkölcsünk és műveltségünk a tavoli múltban gyökereznek.

A pedagógia és didaktika rendszerének tehát *a történeti kutatások* nem mellékes részei, *hanem alapvető eleme.* *A tapasztalati-történeti anyagok feldolgozása és a fogalmak kifejtése, a történeti és philosophiai tárgyalás egymáshoz tartoznak* és csak egymással kapcsolatban vezetnek célra. Így van ez a jogtudományban. Hogy a jog lényegét fölfoghasuk, ismernünk kell a jog történetét is. Hasonlóképen fűződik össze az aeszthetika és a művészet története; az ethika és az erkölcsök története.

És ezen tudományok utalása a történetre, nem érinti sem spekulatív sem normatív jellegüket. Mert a tudományok nem fordulhatnak el az élet követelményeitől. Az elméletnek nem szabad a gyakorlati-ethikai irányzatot, célzatot megbénítani. Az igazságot kutatni és, a helyeset keresni egybeesik itten. Azon kérdés, mi a nevelés, oktatás? egyjelentőségű ezzel: mi az észszerűség, a nevelés és oktatás cselekvésében? Azon kutatás, mely az utóbbi kérdésből indul ki, könnyen tévedhet; de ha a történet segítségével a nevelés és oktatás fejlődését nemzedékről-nemzedékre végig kísértük, azon kérdés következik: van-e észszerűség mai eljárásunkban? Mely eszmék vezércsillagaink a jelenben?

Az igaz, hogy az elméleti, vagyis a történeti-philosophiai nevelés- és oktatástan nem esik egybe a gyakorlatival. Amaz az igazat és helyeset mutatja, emez a körülményekhez képest lehető; amaz magas szempontra és mély felfogásra, emez az alkalmazhatóságra, határozottságra, egységre törekszik. De a pedagógia mint elmélet és mint művé-

szet nem heterogén és nincs különböző felfogásra alapítva, mint a hogyan azt Herbart állítja.

A nevelés- és oktatástannak azon vonatkozásán kívül, melyről eddig szó volt, meg más sajátos vonatkozása van a történethez. A nevelés- és oktatásügy a társas életújulás folyamatahoz tartozik s így a *történeten dolgozik a történettel*. A történeten, mert a jövő számára dolgozik; a történettel, mert a múlt javaival, mint eszközökkel dolgozik. *Egyszerre a jövő mozgatója és a múltból származó erők kondenzátora*. Az elmélkedés eddig leginkább az előbbivel foglalkozott, a mint ezt Platon, Rousseau és mások tanúsítják. *Leibnitz is így szól: Si l'on réformait l'éducation, l'on reformerait le genre humain*. Pedig ezt a történet nem is igazolja. A hol nagy átalakulások végbemennek, végrehajtója mindenütt az érett nemzedék és új elvek először az életet és azután a nevelést alakítják át. Sőt a világtörténelmi átalakulások a neveléssel ellentétben állanak: az első keresztények zsidó vagy pogány, a humanisták scholastikus, a reformátorok katolikus nevelésben részesültek. *A társas élet erői hatalmasabbak, mint az ifjúság benyomásai; a jelen átalakító erői nagyobbak, mint azok, melyek az ifjúságot a múlt típusai szerint asszimilálják*. De más körökben is az ifjúság nevelésének hatása meglepőleg csekélynek mutatkozik. A nagy mesterek aránylag hiányos képzési eszközökkel emelkednek magasra; az epigonok kicsinyek maradnak a tökéletes minták daczára. *És mégis történelmi hatalom marad a nevelés*. Az átalakulások férfiai elkerülhetetlenül régi rendszerekben gyökeredzenek; ifjú benyomásaik sohasem szűnnek meg hatással lenni cselekedeteikre. *Teljes erővel akkor lép fel a nevelés, mikor arról van szó, hogy az új elveket maradandólag biztosítsuk az emberi életben*. Mert es csak úgy lehetséges, ha több egymásutáni nemzedék táplálkozik vele. Az új elvek próbaköve az, vajjon képesek-e a következő nemzedékek asszimilációját eszközölni. Művészeti és hasonló törekvéseket azáltal mozgathat elő a nevelés, *hogy a művészet gyümölcsseit közkincsé teheti, az islést széles körökben nemesítheti, és új tehetségek kifejlődését megkönnyítheti és a távoli időben új virágzási korszakot készíthet elő*.

A mi az elmélkedés másik oldalát illeti, hogy a nevelés a történettel dolgozik, ezt is, a mint lattuk, az újabb idő fejtette ki. Pestalozzi szerette a történelmi elmélkedést, a nélkül, hogy rendszere számára értékesíteni tudta volna; Herbart is hatása alatt áll. Új szempontot hozott bele a modern *fejlődésian*, mely szerint az emberi embryo az állatvilág típusai rendre szerint fejlődik, míg az emberi alak magaslatáig ér; és hasonlóképen fejlődik a gyermek az emberiség történelmi típusai szerint. Ha ezek az elmélkedések nagyon gyümölcsözők is, mégis elhamarkodott ítéletektől, következtetésektől tartózkodnunk kell. Mert ha a történet útmutatása szerint neveljük is a gyermeket, mégis mi, a mi felfogásunk, a mi ideáljaink szerint határozzuk meg a nevelés célját, anyagát, ennek értékét. A naturalisztikus felfogás pedig szintén nem elég a tárgy elég mély felfogására, mert a szabadság műveit a természetnek tulajdonítja.

**A pedagógia és didaktika viszonya egymáshoz. Mindkét**

**tudomány segédtudományai.** A miről eddig szó volt, az majdnem egyaránt vonatkozott a pedagógiára és didaktikára. *Pedig Willmann művének célja csak a didaktikának tárgyalása.* Elválasztása a pedagógiától, tehát külön tárgyalást kíván.

Általában el lehet mondani, a hol a nevelés és oktatás szociális és egyéni felfogásának helyes egyesítését elhibázzák, a két tárgy egyike megröviül és szenved. A hol a szociális felfogás, a kollektív alakulások iránti érdek lép előtérbe, ott a nevelés rendszeren csak az oktatás kiegészítője gyanánt vétetik, a pedagógia csak a didaktika függeléke gyanánt tűnik föl. Ha pedig az egyéni felfogás az uralkodó, akkor az a veszedelem fenyeget, hogy a didaktika a pedagógiába szoríttatik bele és így nagyon kicsiny kör jut neki.

Ezen egyoldalúságok elsejével a XVII. század didaktikusainál találkozunk (ez az elnevezés «didaktika» is abból az időből származik) Ratichnál, Comeniusnál. Ugyanazon hiba ismétlődik, csakhogy nagyobb mértékben az államjogi tudományok képviselőinél, kik szintén csak az oktatásügyet tekintik fődolognak, mint pl. Stein Lőrincz. Mily nehézségekbe ütközik ellenben a nevelés- és oktatástan az egyéni szempont előtérbe állítása mellett, legjobban mutatja Herbart, kinél a pedagógia a fölérendelt tan, a didaktika csak egy részeként vétetik, mellérendelve a fegyelmezésről, kormányzásról szóló tanoknak. Az iskolaügy Herbartnál nem is tartozik a didaktikába, hanem a gyakorlati philosophiába, a kulturrendszerrel szóló tanba. Itt tehát a didaktika köre nyilvánvalólag kicsiny. Az oktatás nemcsak az erkölcsi képzés szolgálatában van, mint az Herbart pedagógiájában tárgyalatik, — bár ez a cél az oktatásügynek történeti alakulásánál seholsem hiányzik, — *hanem a mellett egyenes célja az ifjúságnak ismereteket és ügyességeket nyújtani, melyek az élet különböző feladatai számára szükségesek, és ezen alanyi cél mellett azon tárgyi cél is, a tanítás és tanulás által az ifjúságot a szellemi javak fentartására és továbbterjesztésére, fejlesztésére képesíteni, a mi szintén erkölcsi cél.* Herbart felfogása szerint föl sem lehet osztani a tananyagot a szerint, melyik van az erény szolgálatában és melyik szolgál más külső céloknak. De még hogyha a nevelés fogalmát az egyéni-személyi viszonyon túl kiszélesítjük is, mégsem képes a didaktika tárgyát egészen magába fogadni. Mert az ethikai assimilatio álláspontjáról a képzettség megszerzése és az oktatásügy teljesen át sem tekinthető, a mi éppen Herbartot is arra indította, hogy a kulturrendszerben keressen számára helyet.

Az individuális erkölcstannal ellentétben, *az erkölcsi világ nagy intézményeinek kellő méltatása, ez a célja Schleiermacher ethikai vizsgálódásának.* És nála a nevelés- és oktatástan oly meghatározásaira találunk, melyek figyelmet érdemelnek. A *pedagógia* nála egyike a technikai diszciplínáknak, melyek az ethikából indulnak ki és azon kérdéssel foglalkoznak: «Mit akar az idősebb nemzedék a fiatalabbal? Miképen felel meg ennek tevékenysége a czélnek? Az eredmény a tevékenységnek?» A politikának van mellérendelve, mert ugyanazon célja van, hogy az állam a nemzedékek váltakozása mellett fönállhasson és haladhasson. Az egyházi közösségről szóló tannal is viszonyba

löp. A *didaktikának* ellenben egy másik álláspontja van: *a tudás közösége és a nyelv. Alapja azon kölcsönös szellemi hatás, mely az egyéni és köztudat között fenáll.* Schleiermacher csak a nevelés tanát dolgozta ki, a didaktikát nem. Nála tehát a didaktika már elválik a pedagógiától, bár különöszn a didaktika határa nincs egészen határozottan megállapítva.

A két tudomány közötti viszony főleg azon viszonytól függ, melyben az erkölcsi világ két nagy jelenségéhez, a nevelésügyhöz és oktatásügyhöz allanak. Mindkettő a szociális szervezet életújulásának folyamatai körébe tartozik: *de mint külön egymásmellé rendelt jelenségek.* A nevelésügy nem függeléke az oktatásügynek. A leendő erkölcsi élet számára helyettesítő gondozásnak saját ethosa, külön motivumai, céljai, eszközei intézményei vannak szemben azon feladattal, bizonyos szellemi javakat közkinccsre tenni. De viszont az oktatásügy is több, mint nevelési célok intézménye, mert a műveltség megszerzése és az ennek szolgáló kollektív munka oly szervezetet teremt, mely egyedül az utódok erkölcsi assimilációjának álláspontjáról nem érthető.

Hogy miképen *neveli* valamely nép fiatal nemzedékét, ezt a politikai és szociális szervezet nyilvános és házi erkölcssei, istenről való felfogása és világnézlete ecsetelésével kapcsolatosan kell kimutatni; ellenben mit tart valamely nép *műveltségnek, mely szellemi javak vannak közforgalomban, melyek tanítási anyagul használtatnak és mely intézmények* szolgálnak az ebből származó szükségleteknek, azt ott kell kimutatni, a hol szellemi érdekeiről, irodalmáról, tudományáról, költészetéről és művészetéről van szó. Ez a különbség még inkább kitünik a két kör történeti tárgyalásánál.

A nevelés- és oktatásügy ezen elkülönítése, mely a deskriptió és történeti tárgyalásnál magától áll be, a philosophiai tárgyalásnál annál szükségesebb. De a pedagógia és didaktika *egyéni feladatait* is jellemzi, hogy külön segédtudományokra van szükségük. Bár mindkettő a psychológiára van utalva, de külön részeire. Az ethikához is különböző viszonyban állanak, a pedagógia közelebbiben, a didaktika távolabbiban. A didaktika azonkívül viszonyba lép még a logikával és a megismerés elméletével.

De aggodalmak más oldalról is lépnek föl a didaktika önallostása ellen. A képzés tartalmát a tudás különböző területeiről kapja. Kifejlettebb formában oly elemekből áll, melyek mindegyike egyúttal a kutatás többé-kevésbé terjedelmes területét képezi, vagy a művészet egy körét jelöli. A modern magasabb képzés sokféle anyagot ölel fel: a nyelvi-, irodalmi elemet, mely a holt és élő nyelvekre vonatkozik, a theologiai, philosophiai és matematikai elemet, a történeti, földrajzi, csillagászati és természettudományi ismereteket és azonfelül technikai zenei, testgyakorlati ügyességeket. De a képzés ezen egyetemes irányzata mellett egyúttal mindenkinek le kell mondani, hogy a műveltség minden ágában szakműveltségre tegyen szert; és az oktatás megelégszik azzal, hogy mindüzt az elemi nehézségeket győzze le, megelégszik a tudás egy bizonyos alapjának a létesítésével. Azonban arra nézve, a ki oktatástant ír, nélkülözhetetlennek látszik, hogy műveltsége nemcsak egyetemes legyen, de tudományos alaposággal is bírjon minden téren. Ez

lehetséges is volt az előbbi századokban, Comenius korában és a mult században. Ma azonban a különböző tudományok annyira fejlettek, hogy minden oldalú tudományosság, enciklopedikus kutatás lehetetlenség. Didaktika, mely artificioz omnes omnia docendi akar lenni, ma képtelenség. Tudományos körökben majd mindenütt az a nézet, hogy az iskolai tanulmányok *mije és mikéntje a szaktudományok részéről határozandó meg*. E szerint tehát csak részletes, több szaktudós által írt didaktika bírna jogosultsággal. Hasonló nézetek terjednek tanügyi körökben is.

Mégsem szabad lemondani egy általános didaktika szükségességéről. Hisz minden szakmunkának is alkalmaznia kell az általános meghatározásokat; az oktatás célja, a tárgy viszonya más tárgyhoz, a tanulók fejlődési fokai, az általános didaktikai közvetítő módszerek, a taneszközök, berendezések, a korszak szellemi érdekei a szaktudományok viszonyait is jelzik. És nemcsak attól, hogy az anyag fölött uralkodik-e az író, a tanár; hanem attól függ a munka, vajjon ismeri-e, alkalmazza-e a fenti szempontokat. *Sőt a jelen oktatásügyének legégetőbb feladatai az egészre, az általánosra utalnak*. Tanterveink hibája nem a tudományosság hiánya, hanem a tananyag egység nélküli összehalmozása, a didaktikai tagoltság hiánya. Wolf F. A., Grimm I., Wackernagel didaktikai tekintetben is fényes eredményt értek el az általuk képviselt szaktudomány terén; de azért Herbart, Schleiermacher kísérletei sem eredmény nélküliek. Sőt Pestalozzi vállalkozása is, habár sok tekintetben normalizussá fajult, nagyon gyümölcsöző volt. *Vezérlő eszméje*: hogy a népiskola számára az utolsó, valódi ismereti elemeket és a nekik megfelelő szellemi műveleteket keresse, hogy a tanítási anyagot ezen elemek kombinációja és szétágazása által alakíthassa és hogy a tanulást szükségszerűleg fejlődő lelki műveletté tegye, a felfogás oly mélységet mutatja, mit egy szaktudományi tanítási útmutatás alig mutathat föl. És ezen vezérlő eszméje a tudományra is gyümölcsöző lett. Nemcsak a mértani alaktant, a fejszámolást, a rajztanítás racionális kezdetét és a szülőföld tanát köszönhetjük neki, de az összehasonlító földrajzi tudományt is (a mint azt Ritter maga előadja). A didaktika némely állandó problémákban és feladatokban oly középpontot bír, melynél fogva saját és egységes vizsgálódási köre van; egyúttal azonban periferiáján sok tudományos térrel érintkezik, mely részletes szétágazásra ösztönzi. Ez ösztönzésnek nem volna helyes a középpont rovására engedni, valamint helytelen volna a középpontot teljesnek venni és a határérintkezést kicsinyíteni. Hogy a didaktika tanítástan, vagy oktatástan legyen, az előbb érintett egyetemességre nincsen szüksége. *A didaktikai közvetítést meghatározott anyagon kell tanulni*. A nehézség tehát, melyet az egyetemesség és a szaktudományosság okoz így hárrítatik el: *hogy lényegileg csak tudományos elmélyedés szükséges, ezen elv szerint: in uno habundum, in ceteris versandum*.

Végül munkájának **tervezetét** fejt ki. A didaktika tárgya az *oktatás munkája* úgy, a mint kollektív alakjában: *az oktatásügyben*, valamint egyéni jelenségeiben: *a műveltség megszerzésében*, a mint az az egyén által történik, mutatkozik.



Az *oktatásügy* szervezet és egyúttal szerv. Szervezet, mert az intézeteknek és intézkedéseknek egészét alkotja a műveltség eszközzésére. Szerv, tekintettel az egész szociális szervezetre, melynek egyik része. Targyalandó tekintettel különféleségére, melyet egészszé kell összefoglalni és másrészt tekintettel történeti kialakulására, melyen különfélesége alapszik.

A *műveltség megszerzésének munkája* lényegileg tudatos és szabad művelet és az élettől, mint ilyen kapja *csélfját*. *Anyagára* nézve nagyon különböző és azon különféle terek felmutatandók, honnan anyagi elemeit veszi. A kutatás további tárgyait *az oktatási anyag elemeinek formája* — melyet az elemek a megismerés tartalma szerint, valamint a műveltség megszerzéseinek céljai szerint fölvesznek — és a *didaktikai közvetítés* teszi, a mint lélektani tényezők, erkölcsi mozzanatok, a rátermettség különbsége és a fejlődési fokok által feltételeztetik.

A mi ezen pontok tárgyalási sorrendjét illeti, legszélszerűbb első helyen a történeti részt, utána a műveltség megszerzéséről szóló részt, végül az oktatásügyet tárgyalni. Ezen sorrend lehetővé teszi úgy az egyéni, mint a szociális szempont érvényesülését.

A történeti rész nem lesz a műveltség története, mert ez önálló munka volna és nem a didaktikának része; hanem csak azon tipikus formák ecsetelése, melyeket az oktatás munkája a történeti életben felvett.

Az oktatás céljairól szóló rész azon lelki ösztönzésekről is szól, melyekkel önkéntelenül is a műveltség megszerzésére és terjesztésére törekszünk, melyek nem egészen tudatosak. Éppen azért nemcsak célokról, hanem motívumokról és az oktatás munkájának hatáiról is szól.

Az «oktatás anyaga» kifejezés helyett a képzés a *műveltség tartalma* kifejezést használjuk. A műveltség megszerzésének formái és a didaktikai közvetítések együtt tárgyalatnak. Ellenben az oktatásügy külön részben tárgyalatik, szociológiai és ethikai jelentőségére való tekintettel.

#### *Első rész.*

**Az oktatásügy történeti típusai.** Először fejtegeti a *civilisatió, kultura, Gesittung* és *Bildung* fogalmakat, megállapítja tartalmukat külön-külön, továbbá a közöttük levő rokonságot és különbséget is. A civilisatió-nak párja ugyan a *Gesittung*; a *kultura* fogalmának pedig párja a *Bildung* fogalma; de nem fődik egymást; vannak lényeges különbségek is. A *Bildung* fogalma szűkebb körű, mint a *kultura* fogalma, sőt a négy fogalom közül a legkisebb körű; de az emberi művelődésben magasabb fokot jelent mint a *kultura*. Az oktatásügy történetében csak azon népekről lehet szólni, *melyeknek általános oktatásügyük volt*. Így kérdéses, lehet-e a keleti népekről az oktatásügy történetében szó? *Kulturájuk, civilisatiójuk* ugyan kétségkívüli, oktatásügyük azonban kezdetleges, egyes kasztokra szorítkozó; szerző mégis úgy dönti el a kérdést, hogy bele tartoznak a keleti népek is az oktatásügy történetébe.

És azután jellemzi, mindenütt az újabb kutatások alapján, az indu

sok, egyiptomiak, a turáni chaldäusok, a semita assyrok, babyloniaiak és az ariai erani népek oktatásügyét, a mennyiben arról szó lehet; ezen népek műveltségének alapja a vallás, s így természetes, hogy ez adja meg az oktatásügynek is a jellegét. A chinaiak műveltsége nélkülözi a vallásos alapot. Kong-fu-tse tanai nagyobbreszt az államról, az erkölcsről és más ismeretekről szólnak. Ez jellemzi China irodalmát és oktatásügyét is; ez utóbbi már egy-két évezreddel Kr. e. állami jellegű, most magánjellegű, csupán a vizsgálatok vannak államosítva.

Majd attér a görögök műveltségének és oktatás ügyének jellemzésére. A görög műveltség legrégebb, kezdete szintén vallásos vonatkozású, később azonban mas irányban fejlődik: később a múzsai képzés a legáltalánosabb (Homeros.) A görög műveltség fokozatai: a *múzsai, mathe-matikai, philosophiai* és *theologiai műveltség*. Ezután a görög műveltség ethosát állapítja meg, s végül aképző-intezetekről szól. Az elemi oktatás csak magánvállalkozás volt s semmi szervezettel nem bírt; a gimnasionok már közintézmény; a philosophiai iskolák, valamint a gimnasionok és philisophiai iskolák között középhelyet elfoglaló grammatikai és rhetorikai iskolák is inkább magánvállalkozás alkotásai. Az egyiptomiak hatása észlelhető a *nagyszerű alexandriai muzeumon*, e tudósok intézetén (középkori hét szabad művészet eredete), és ehhez hasonló intézetek voltak Syriában és Kis-Ázsiában is.

A római műveltség fejlődése is nagyon érdekes, a mennyiben az első példát nyújtja nekünk arra nézve, hogy miképen szerzi valamely nép műveltségét *egy másik, egy idegen nyelv útján*. Bár a rómaiak első tanítói az etruszkok, mégis aztán a rómaiak a görög nyelv útján a görög műveltség nagy részét veszik át s módosítják némileg nemzeti jellemüknek megfelelőleg. Ezután a római műveltség ethosát állapítja meg, melyből a *fari posse és humanitas* emelendő ki. Végül a római iskola-ügyet ismerteti. A köztársaság idején az iskoláztatás, az oktatás többnyire magánügy, a «scientia trivialis» tanítása mindig is az maradt; de a magasabb oktatás a császárság korában közintézménynyé lesz, nagy becsben tartatik és gazdagon jutalmaztatik.

A keresztény műveltség római talajban. Az evangéliom nem hozott oktatási rendszert; ilyen csak azután képződött ideális szempontjai köré. E szempontok merőben különböznek a klasszikus antik világ műveltségének főbb szempontjaitól. A vallásos elem, az eusebia, a görög, a római műveltségben legalább is mellékes, a keresztény műveltségi tartalom magva. A keresztény érzület egyaránt fordult el a zsidó könyvtudománytól, mint a görög aeszthetikai világfi műveltségétől. Az örök életre vonatkozó keresztényi remény szintén oly elem, mely az ókori ember öntudatának lényegtelen része. Az ifjúság képzésének czélja, hogy az ember istené, és minden jóra ügyes legyen. (II. Tim. 3. 17.) A hit a fő, mely a műveltek vagy tudósok és a műveletlenek közti válaszfalat ledönti. Plátó szava: «A mindenség alkotóját és atyját megtalálni nehéz, mindenkinek hirdetni lehetetlen;» — megczáfoltatott a kereszténység által, mert a legcsekélyebb embertől sem tagadtatott meg Fülöp kérélmé: «Uram, mutasd meg nekünk az atyát.» János 14. 9. Az antik világnézetben a szellem mint *νοῦς, mens*, gondolkozó tehetség, intel-

lectus van felfogva; a kereszténység az ember belsejének magvát a pneumatikus vagy spirituális elemben, a *szenilélekben* találja. Ily értelemben szól a hús és szellem közti különbségről. Miután a szellem keresztényi értelemben istentől származik, a nevelésnek, oktatásnak kevesebb tért enged. Fő eleme a hit, az intellektus csak eszközül szolgál neki. A szentlélek által való újjászületés, melyet a keresztény hit kíván, lelkünk mélyében megy végbe, a hol a tanítás és nevelés nem érvényesülhet oly mértékben, mint az antik fölfogás szerint. A kereszténységnek nem célja ember belsejéből és külsejéből *műremeket* képezni és éppen azért a műveltség aeszthetikai irányának nem kedvez. Az aeszthetikai elem csak közvetve érvényesült a keresztény műveltségben, a mennyiben az egyház a művészeteket az isteni tisztelet szolgálatába szegődttette, és az aeszthetikai formákat homogen tartalommal töltötte el. Ez által ugyan a formák tisztasága vesztett, de a tartalom nyert. De azt az uralkodó helyet, melyet a művészet a görög műveltségben elfoglalt, nem nyerte többé vissza a keresztény kultúrában. És ez a befolyás hatott az oktatásra is. A műveltség *mindenoldalúsága*, sokfélesége nincs közvetlen vonatkozásban a kereszténységgel. A keresztény universalitás inkább *az egész* mint *a sok* felfogására törekszik. És ennek nagy jelentősége volt a tudományra és közvetve a műveltségre. A különféle tudományok egységes organismusát a theologia dokumentálta. Befolyása alatt fejlődik a világtörténelem, a nyelvészet egyetemes irányban; sőt a természettudományok is a monotheismusnak köszönhetik az *általánosan* uralkodó törvényekről való felfogást.

Keresztény fölfogás szerint a műveltség tartalom nem csupán képzési eszköz, hanem egyuttal értékes vagyron. A kereszténység a képzésben az *igazság* fegyelmező hatását tartja legfontosabbnak, az ókor szubjektív-aeszthetikai irányával szemben; továbbá az igazság fentartása és áthagyományozása iránti szeretet ápolását hangoztatja, mi által a dicsvágy és kitüntetés iránti ókori törekvés korlátok közé szorul.

Míg az eddigiekben a keresztény művelődés fejlődését jellemzi, a következőkben annak tartalmát, majd az első keresztény iskola ügyét vázolja. *A keresztény műveltség tartalma* nagy részben a két klasszikus nép, a görög és római nép műveltségéből származik. De assimilatiója a kereszténység elveihez, szempontjaihoz, hosszú és fáradságos munka eredménye. A kereszténység két világnyelvet talált, keleten a görög nyelvet, nyugaton a római; amaz hajlékonyságával, finomságával, a legeszményibb tartalom kifejezésére alkalmas voltával; emez tömörségével, erejével és szabatoságával. A görög műveltség általában sokkal könnyebben és rövidebb idő alatt alkalmazkodik a kereszténység világnézetéhez, mint a római. Legnehezebben simul itt is, ott is a philosophia a keresztény felfogáshoz. És feltűnő, hogy a legmélyebb ókori gondolkodók, mint Pythagorás és Plató, ezek azok, melyekbe a hanyatló pogányvilág kapaszkodik; míg a kereszténység a realisabb Arisztotelest választja a világi tudás mesterévé. *Alexandriai Kelemen* († 217.) az első, ki a pogány és keresztény tanulmányügyet nagy rendszerbe foglalja össze, melyben az encyklikus (hét szabad művészet) tanulmányok az alsófokot, a philosophiaiak a középsőt és a keresztény bölcseség a

felsőfokot képezik. Az ókori tudományosság tehát mintegy előkészítésül szoiál a keresztény tanhoz; az ókori *philosophia propedeutikája a keresztény bölcseségnek*. A görög egyházi atyák közül említjük még Origenest († 254.), szent Basiliust († 379.), nazianzi Gergelyt és Krysostomos (szent) Janost. A latin egyházi atyák közül említjük szent Ambrosiust, szent Hieronymust és főképp *szt. Agostont*, ki maga leginkább tanuskodik azon küzdelmekről, melyekkel a pogány műveltség alkalmazkodása a keresztény felfogáshoz is járt. Minél inkább fejlődött a keresztény irodalom, annál kevésbé tartották veszedelmesnek az átvett ókori klasszikus műveltség tartalmát, mint arról Cassiodorus, Isidorus, Boëthius művei tanuskodnak. Az ókori szépirodalomból legnagyobb tiszteletben Virgilius részesült, továbbá Statius, Horatius; a történetírók közül Sallustius; a bölcselők közül Seneca; a görög írók közül Homeros, Hesiodos, Demosthenes, Plutarchos és mások.

Az *oktatásügy* is csak lassanként alkalmazkodik a kereszténység szükségleteihez; sokkal könnyebben alkalmazkodik az elemi oktatás és a főiskolai oktatás, mint a középfokú, a grammatikai, retorikai oktatás; egész a 6. századig oly grammatikai, retorikai iskolákat voltak kénytelenek a keresztények fölkeresni, melyek a pogány tradíciókat ápolták. A pesbyteriális és parochialis elemi iskolák már a második században szaporodnak; a katechumen-iskolákkal a katechéta-iskolák is hamar fejlődnek, hasonlóképen a püspöki- és kolostor-iskolák. A benzés szerzetesek iskolái a legnagyobb befolyással vannak a keresztény oktatásügyre, mert az oktatást *az egész keresztény műveltségre kiterjesztők*, és iskoláikban — épúgy mint egyes püspöki-iskolákban is — világiak is nyertek oktatást. A klasszikus iskolákkal szemben a keresztény iskolákat az jellemzi, hogy *együttal nevelő-intézetek és hogy a keresztény iskolaügy mindenütt közügy*.

A *középkor műveltségei*. A középkor tulajdonképen a modern népek *ifjúkora*. Az ó keresztény műveltséget átveszi, tovább fejleszti (a benzések kiterjedt iskolaügye és főbb képviselőik; a többi ez időben alakult szerzetes rend és egyházi egyesület oktató működése, a püspöki tanintézetek, a parochialis iskolák, a világiak iskolái) A középkor *önálló* alkotásai: a *lovagság* nevelő intézménye, a *cséhek* nevelés- és tanításügye, a *városi iskolák* és az *egyetemek* és az ezek melletti kollegiumok.

A középkor műveltségének tartalmát a kereszténység, a klasszikus ókor és csak kisebb részben nyújtják önálló alkotások. Minden tudás és műveltség koronája a *theologia*, ehhez alkalmazkodik a hét szabad művészet, a quadrivium és a trivium. Az első sohasem részesült a középkorban oly tekintélyben, mint a második. *Aristoteles Organon-jának* közzétételével a *dialektika* gyors fejlődésnek indul s megkezdődik a *scholastika korszaka*. A *scholastikának* a későbbi kor sokat köszönhet a meghatározások, distinctiók, bizonyítások, vitatkozások és rendszerezések körül kifejtett szellemi munkája miatt. A történetet sem hanyagolták el. Csupán a természetre vonatkozó ismeret az, mely alig talál művelőkre. Nevezetesen a *középkori encyklopediák*, melyek sok ismeretet, mely különben elveszett volna, megtartottak. A nyelvek és irodalmak közül, a görög, a héber és az arabs találnak művelőkre. Az arabs

műveltség sok tekintetben, kivált természettudományi és matematikai tekintetben, hatással volt a középkor műveltségére. A lovagi nevelés és tanítás ügye nemzeti elemet is karol föl.

*A középkori műveltség ethosát a vallásos elem teszi.* A műveltség megszerzése, a kutatás, a tudomány nem bírnak önczélal, hanem csak eszközök a keresztény tökéletesedésre. A műveltség megszerzése tehát az istentisztelet, a vallás szolgálatában van. Az oktatásügy terén is a tekintély uralkodik. Elismert művek szövegének magyarázatából áll a tanítás. A tanítók személye is kiváló tisztelet tárgyai. A tanító és tanítvány közötti gyakori benső viszony könnyíti némileg a tanulással járó *fáradtságos* munkát és teszi elviselhetővé a nagyon szigorú fegyelmet. Sokkal könnyebb és kellemesebb módon készül a lovag-apród hivatására. Egy némely tekintetben rokonvonásokat tüntett fel a lovag nevelése a görög paideiával, bár nevelésének végcélja szintén vallásos: az üdvözítő harcosává lesz és «az Isten és Mária dicsőségére» avatják lovaggá. És bár esztetikai tekintetben a középkori világi elem nevelése el is maradt, a klasszikus ókor nevelésének erkölcsi tartalma mégis nagyobb. A középkor «egyoldalú spiritualizmusára» sokat panaszkodtak, de azon mély és komoly vonását, melylyel a túlvilági élet és a szellemi és belső világ felé fordul, sem szabad feledni és végül azt, hogy az emberi öntudat és kedély nem képes egyszerre sokat fölkarolni és hogy míg új javak szerzésére irányult, menthetetlenül sok régi eltűnni látszott.

*A renaissance.* A középkor műveltsége is nagy részben az ókori műveltségen alapszik, de a középkornak — a mint láttuk — az ókori műveltség csak eszköze saját céljai eléréséhez; míg most a humanismus, a renaissance korában az ókori műveltség megújítása határozza meg az akkor élő nemzedék látókörét, világnézetét, életfelfogását, elannyira, *hogy a klasszikus ókorral ismerősebb lett, mint saját multjával, a középkorral.* Különbözik túlnyomólag a klasszikus római műveltség a minta, mely elsőbbségét mindig és mindenütt meg is tartotta. Nem a hellen paideia, hanem a *római eloquentia*, lényegesen *formális jelleggel* a képzés vezérlő eleme. A *fari posse* elve Cícero kulturját vonja maga után annyira, mint még sohasem. Latinul megtanulni és nem positiv ismereteket szerezni a cél. Még a latin szerzők tartalma is csak másodrangú cél a formai cél mellett. Az eloquentia és latinság fogalma ekkor mindent, még az esztetikai, erkölcsi és vallásos célt is foglalja magában. A humanismus didaktikájának codexe Quintilianus Institutiói. Megemlítenél a humanismus kosmopolitikai jellege is. Az ókor szellemével a dicsvágy és a virtuosítás is újra, mint mozgató eszmék lépnek föl. A kereszténység, kivált a protestantismus, de a katholicismus is pedig oda törekszik, hogy az új műveltséget céljaihoz képest asszimilálja. Bár az ókori paganismus ellen fölszóalók száma sem kevés. Még Comenius is didaktikájában ókori klasszikusok nélküli latinságot kíván.

A műveltség tartalma első sorban a philologia mindenekelőtt a latin-nyelv formális irányzatával. Még csak a XVII. század didaktikusai kívánják a nyelv- és tárgytanítás összekapcsolását; *de még az Orbis*

*pictus is első sorban latin nyelvkönyv.* Az írók közül legnagyobb tekintélyben részesül Cicero, azután Ovidius, Horatius és Vergilius, protestáns iskolákban Terentius és Plautus is. A görög nyelv és görög írók már nem taníttatnak mindenütt. A héber nyelv is talál művelőkre. A hét szabad művészet tárgyai közül *a grammatika és rhetorika e korban* nem előkészítő discziplinák csupán, hanem a műveltség *legfőbb tagjai, a műveltség befejezői is.* A logikát Ramus Péter alakítja át. *A quadrivium tárgyai* alig teszik a műveltség elemét, a mi Copernikus és Galilei, korában föltűnő. A philisophiával is kevesen foglalkoznak. Annál élénkebb az érdeklődés az empirikus-históriai ismeretek iránt. Az encyklopediák a legkülönbélebb néven lépnek föl. E művek közül alig egy-egy foglal kozik egyszersmind a megismerés és kutatás módszereivel, ezek közé tartoznak *Baco és Vives* művei. A sokféle ismeret elsajátításának nehézsége fejlesztőleg hat a mnemonikára és ebbe az időbe esnek *a rationalis didaktika* kezdetei is. Ide tartozik Comenius, Ratich, Trotzendorf s mások működése is. Új műveltségi elemek *az anyanyelvek, a nemzeti nyelvek, az újabb történet, a földrajz.* Az iskolai oktatásban a korszerű ismeretek csekély mértékben fordulnak elő; de a művelt körökben már akkor észrevehető a tudományos és világi műveltség közötti különbség. E korban is, mint a középkorban, a román népek országai és főleg Olaszország járnak elől a műveltség útján.

Az intézmények közül, melyek az e korbelt műveltséget szolgálják, első sorban, mint eredeti alkotásai e kornak, a humanismust ápoló *tudós körök és akadémiák* említendők. Az egyetemeken az eddigi tanszekek mellett a rhetorika is kap tanszéket. Az ifjúság képzését illetőleg először a *magánoktatásban* nyer alkalmazást a humánus műveltség, majd a papi képzésben és a világiak latin iskolájában is. E kor latin iskolája a mi gimnáziumunktól szervezetében abban különbözik, hogy sem fölfelé, sem lefelé nincs kellőleg elhatárolva másfokú iskoláktól. Voltak gimnáziumok, melyekben főiskolai tanulmányokat folytattak. Ekkor szervezik a protestánsok és a katolikusok iskoláügyüket. Ekkor készül a híres *Ratió* atque institutio studiorum *Societatis Jesu.* És lefelé sem volt a latin iskola elválasztva a városi kis iskolától, melyben szintén a latin elemeit tanították. *Az elemi iskola* sem olyan intézmény e korban, mely határozott feladattal, szabatos szervezettel bírna. Mint a középkorban, többnyire a templomszolgák végezték az elemi iskolai tanítást. E korban kapja az elemi iskola *az anyanyelvet* mint tantárgyat, továbbá *a katekizmust,* a protestánsoknál a bibliát is. A renaissance-korban *az állam is* folyton nagyobb- és nagyobb befolyást kezd gyakorolni az iskolaügyre. Ekkor keletkezik sok német országos iskolaszervezet.

A nemzeti befolyás a humanismusnak más és más jelleget vagyis *nemzeti jelleget* ad, Itáliában, *Franciaországban, Angliában, Németországban.*

*A felvilágosodás.* A renaissance korszakában a humanismus megkezdte a harcot a középkor tudomány tévedései és babonája ellen, de saját szellemi irányának kielégítő tartalmat nem tud adni; a «fari posse», a római és görög klasszikus kor kultusza nem elégít ki többé. Az az időszak, a mely maga nevezte el magát *siècle éclairé*-nek, egyrészt

nagyobb mértékben karolja föl a természettudományi ismereteket, mint az előbbi idôszakok, másrészt hadat üzen minden hagyományosnak, történetinek, multnak; mindent az értelem, az ész ítélôszéke elé állít és *a fölvilágosodástól várja az egyén boldogságát.*

A vallás tekintetében az egyénre bizza, hogy mit higyen, de a rationalismust, deismust, moralismust hirdeti. Az egyház egyszerűen a hasonló gondolkodásúak közösségének tekintetik, isteni és historiai eredetének tekintetbe nem vételével. Az állammal a társadalommal szemben is *az egyén jogaiért küzd.* A társadalmi különbségeket eltüntetni, az egyén társadalmi kötelekeit föloldani törekszik (socialis atomismus.) A nemzeti öntudat fölé a világpolgári öntudat kerül. A dolgok historiai feltételezettsége nem vétetik számba; a jelen lesz a mult mértéke. Az ember élet föladatait tekintet nélkül az emberiség társas-történeti életére határozzák meg (individualismus); ilyen az erkölcsstan, lélektan (intellectualismus, sensualismus.) Mindent észrevesz, a mi a fôlszínen van; éppen olyan homályos tekintete a mélyebben fekvô iránt. Más a fölvilágosodás jellege Angliában, a honnan kiindul, mint Franciaországban és más Németországban, a hol a nemzeti szellem fölvirágzásával és kivált a görög klasszicizmus utólagos fölvirágzásával járt.

*És a fölvilágosodás százada* egyuttal a *pedagógiának a százada,* egyrészt mert az iskolában a fölvilágosítás leghathatósabb eszközök egyikét látja, másrészt az intellektualizmusnak tulajdonított túlzott fontosságánál fogva. Az oktatás a nevelés fôszeköze, czélja az *egyéni* kiképzése.

A *theologiai elem* nem középpontja többé a műveltségnek, mint az ó-keresztény és középkori műveltségben; *sem a philologia,* mint renaissance korszakában. A fölvilágosodás századában nincsen a műveltségnek ilyen középpontja. A francia fölvilágosodás teljesen elvetette a vallásos elemet; a német pietismus vallása is elveti a felekezeti, sőt vallások különbségét, annyira általános. *A klasszikai tanulmányok* értékét is megtámadja az utilitarismus, és általában is azon felfogás terjed, hogy az újkor nyelvei hasonló képzô erôvel bírnak, mint a régiek. Az iskolában azonban megmaradnak, kivált Németországban, mivel az *általános emberi* leginkább a klasszikus világnézetben találtatott, mely a keresztény felfogást visszaszorította. *A polymathiai* törekvések kiváló képviselôket találnak, mint Geszner Mátyás, Bayles Pierre (ki az első alphabetikus encyklopaediát írta), továbbá Diderot és d'Alembert, kiknek encyklopaediája egyik leghatásosabb terméke e századnak. És azután megindult a népies encyklopaediák sora is, és helyet kerestek a népiskolában is, mint p. o. Basedow ilyen müve. Az az irány, hogy a tudomány a köztudatba menjen át, *a nagy közönségre hasson,* nagy befolyással volt a tudományos foglalkozás átalakítására. *A népszerűsítés hajhászása* maga után vonta egyes tudományágak izolálását mint p. o. a philozophiá-ét, mint a melyet nem lehetett népiesen előadni. És általában véve nemcsak jó, hanem rossz hatással is volt, mert a félműveltséget, féltudományosságot is vonta maga után. Mindamellett, hogy ez a század a mult tekintélyét semmiképen el nem fogadta, mégis az a történet, melyet *művelôdéstörténetnek* nevezünk, valamint a *történet philozophiája*

elnevezés is, e század szüleménye. Hogy a történet ne csak királyok és hadvezérek története legyen, már e század követelménye. *Rousseau* hatása a *természeti népek* tanulmányozását vonta maga után; *Montesquieu* a politikai tudomány népszerűsítője; *Rousseau* a *nevelést* is a korszak megfejtést követelő problémái közé dobja, bár Franciaországot inkább a szociális-politikai kérdések tartják lekötve, míg ellenben Németországban kiváló pedagógiai irodalom keletkezik, a hol költők, bölcselek, tudósok és államférfiak is tárgyalják a nevelés kérdéseit.

A *szépirodalom* ismerete széles-körökben terjed, a *kritika* kiegészíti, és megteremti a modern esztetikát, a *művészetek történetét*. Azonban a szép is a század jellemvonása szerint az *egyéni tökéletesedés eszköze*-nek tekintetik. E században a *természettudományok* oly hatalom lesznek, mely az élet átalakulására hatással van, melynek folytán az iskolai tanulmányok között az őket megillető helyet elnyerik.

Hogy a fölvilágosodás az oktatás-ügyre is nagy hatással volt, mondanunk sem kell. Igaz, legkevésbé a fölvilágosodás bölcsőjének hazájában, Angliában. Sem *Locke* tanai, sem *Smith* Ádám, ki a kormány által kívánja a *népiskolaügyet* szerveztetni, nem voltak nagy hatással az iskolaügyre. Az alkotmányos angol felfogás szerint az *oktatás magánügy*, a társadalom ügye, melybe az államhatalomnak beavatkozni nem szabad.

Annál több iskolareform termett Franciaországban. *Rolland* (1768), *La Chalotais* (1763), *Mirabeau* (1794) reformjavaslatainál mindenestre érdekesebbek a *forradalom reformtervei*; minden phasisa egy-egy reformtervet hozott. Az alkotmányozó gyűlés *Talleyrand*-t, a törvényhozó gyűlés *Condorcet*-t, a convent *Lepelletier*-t bizta meg ily terv készítésével. Ezek a reformtervek az egész oktatásügy szervezetére vonatkoznak, megállapítják a tananyagot is; de az iskoláztatás egyik nemét sem, az elemi iskoláztatást sem teszik kötelezővé, ez itt is magánjog, magánügy. Igaz, egyik reformterv sem valósult meg, a későbbi tervezet megsemmisítette elődjét; valóság csak a felső oktatás részben való megszüntetése, részben átalakítása lett; a forradalom új alkotásai pedig az *Ecole normale* és az *Ecole polytechnique*. Sokkal kihatóbbak voltak *Napoleon* alkotásai, *Université-je* először valósítja meg az államilag szervezett, központosított iskolaügy — mely az elemi iskolától a főiskoláig minden iskolát felölel — gondolatát.

A francia fölvilágosodás irányt adott a román és szláv országoknak is, *Sardinia*, *Nápoly*, *Portugal* (*Pombal*), *Spanyolország*, azután *Lengyel-* és *Oroszország* is francia behatás alatt állanak. *Lengyelországnak* *Rousseau*, *Oroszországnak* *Diderot* készítenek tervet, a nélkül azonban, hogy különös hatással lettek volna, sőt *Oroszország* azután inkább *Ausztriát* (*Felbigert*) utánozta.

Németország iskolaügyének átalakítására hatással voltak a *philanthropinismus*, továbbá a fölvilágosodás szellemétől áthatott korlátlan államhatalom, a régi pedagógia tradíciói és a kisebb államok vetélkedése. A francia írókhoz képest a német *philanthropinisták* gondolatszegények es pedánsak, hatásuk azonban mégis tekintélyes. Legtöbb diadaktikai elveik értékének csekélységét már kortársaik bizonyították be. Egyedül



Salzmann intézete élte meg a jelent. A német államok közül a *két katona állam*, Ausztria és Poroszország jár elől az iskolaszervezésben, melyek az iskolában *nemcsak humánus*, de kivált *nemzetgazdasági tényezőt látnak*, s az iskolaügyet *politicum*-nak nyilvánítják. E fölfogás teremti meg az *iskolakényszert és a modern népiskolát a tanítóképzéssel*. E század alkotásai közül még a realiskola, mely azonban a XIX. század realiskolájától sokban különbözik, továbbá a gazdasági (első Festetics gróf Georgiconja), bányászati (első a selmeczi, 1760), kereskedelmi, erdészeti, építészeti, s más technikai iskolák említendők. Ugyancsak régi latin iskolákból keletkeztek, de a szükséghez képest átalakultak, Észak-Németország polgári iskolai, Ausztria felső-népiskolái (Hauptschulen), a leányiskolák sok fajtái, s még más iskolák.

A főiskoláknak, az egyetemeknek a XVIII. század iskolareformja nem kedvezett, mert sok országban megfosztattak autonómiájuktól, úgy a tanítás szabadságát mint vagyonuk kezelését illetőleg. Franciaország híres egyetemeit a forradalom elsöpörte, melyekért Napoleon alkotásai sem nyújtottak elég kárpótlást. Egyébként az egyetemi tantárgyak többel megszorodtak.

*A modern műveltség*: A XIX. század művelődési törekvései sok tekintetben rokonságot mutatnak a XVIII. század-éival. Amaz is még több eszközzel mint a XVIII. század, arra törekszik, hogy a szellemi vívmányokat közkinccsé tegye; rendkívüli hatásos eszköze e tekintetben a népszerű irodalom mellett a *napisajtó*. A mit az államhatalom a műveltség érdekében a XVIII. században tett, az csak niintegy kezdete annak, a mit e század első tizedeiben tettek. A fölvilágosodás pedagógiájának hatása, az individualisticus fölfogás, továbbá a sensua-  
listicus vagy materialisticus utilitarismus hatása még mindig érezhető.

Azonban még több különbséget veszünk észre. A francia forradalom visszahatásaként többé nem az értelem fölvilágosítására van szükség, hanem inkább az *akarát erősítésére és lelkiismeretességre*. A feladat az: nem megszabadítani az emberi szellemet a hagyományok terhétől, hanem ellenkezőleg a hagyományokban horgonyt találni számára. Az egyéniség kultuszát eliteli, épúgy mint a kosmopolitismust. *És beáll egy renaissance, melyben történeti, nemzeti és keresztény elemeket veszünk észre* (restaurationis politika, nemzeti mozgalmak, keresztény romantika). A nemzeti eszme fejlődése itt-ott túlzásba csapott, a régibb időnek humánus vonását itt-ott elhomályosította, itt-ott bálványimádást vont maga után, mely a siker férfainak a legnagyobb erkölcsi fogyatkozásokat is elnézte, egészben véve azonban a nép művelődésére és oktatására a legjótékonyabb hatással volt. *Nevezetes változáson megy át napjainkban az államhatatom feladatáról való felfogás is* (politismus). *Mélyebben látó politikusok szerint az állam nem a nép képzője, oktatója, legfőbb műveltségi tőkénének kezelője*, mely azonban legnagyobb részében többféle ingatlanra van betáblázva és többféle intézetben van elhelyezve. A történeti felfogás, a kutatásban a történeti bizonyítás vezető elvévé lett több tudományra nézve, így a pedagógiára nézve is. Ez a fölfogás helyezte előtérbe a genetikai módszert. Igaz, a történeti felfogás is túlzott, épen úgy mint a naturalismus, melyek ketten a modern fejlődésben

találkoznak, és az állat-embert helyezik a történet küszöbére. Mind a mellett a történeti elv erős gát a fölvilágosodás barbarismusának visszatérése ellen, megvéd az utilitarismus vagy amerikanismus ellen.

*Szervező erejű elve e századnak sincsen; mert túlzás volna állítani, hogy a történeti vagy a nemzeti eszme ily erővel bír, ezek is csak tényezők.* Századunkat bizonyos eklekticizmus jellemzi, mely az előbbi korszakokból a becseset egységesíteni törekszik. A míg azonban az iskolai képzésben a legszélesebb körű általános műveltségre törekszik, addig a szakképzésben a *munka megosztás elve* a legnagyobb mértékben alkalmaztatik; míg amaz inkább ismeretekre, emez inkább készségre, ügyességre törekszik. Így a modern műveltség *kompromisszuma* a humanismusnak, réalismusnak és romantikának, összeköti a renaissance-stilust a rococo-stilussal. E kompromisszum azonban még nem egygyéolvasás, hanem csak mechanikai összetétel.

A XIX században a műveltség tartalma mennyiségileg és minőségileg is gazdagodott. A *philologia*, mely eddig propaedeutikai helyzetű volt az universitas litterarum-ban, most mint a szélesebb értelemben vett történeti tudományok egyike, a szaktudományok közé emelkedett. Míg a régebbi időben a latin előnyben részesült, addig a jelen század igazságosabb volt a görög irányban is és egyenlő mértékben méltatta mindkettőt. De a philologiai kutatás kiterjedt *az újabb nyelvekre is*, csakhogy abból az elemi tanításra eddig csekély haszon háramlott, mert az még mindig Pestalozzi formalismusának uralma alatt áll. Az összehasonlító nyelvészet hatása is a nyelvtanításra még csak kezdődik. A nyelvoktatást különben majd mindenütt *az egyoldalúság vádja* érheti, a mennyiben a nyelvtani ismeretek mellett *a nyelvi tudást* elhanyagolja. Ez a közös vad a népiskolát és a középiskolákat egyaránt éri. *A philosophia* ugyan nagy hatással volt a jelen műveltség kialakulására, azonban maga a philosophiai oktatás tért veszített, a középiskolákban csak erőtlén függelék, az egyetemeken pedig a szaktanulmányok nagyon szűk térre szorítják. Fölvirágzását nemelyek attól várják, hogy a természettudományokra fog nagyobb mértékben támaszkodni; mások pedig történeti tárgyalásától remélik ugyanazt. Még kevesebb méltatásban részesül a jelenben *a theologia*; a naturalismus nem tartja tudománynak, az u. n. kritikai irány a mythos magyarázatát bizza rá, az indifferentismus meg csak éppen látja, hogy van. Nagyobb méltatásban *a történeti felfogás* részesíti, a mely tudja, hogy fejlődésünk irányára nagy hatást gyakorolt, hogy vannak képzetek, érzelmek, motivumok, melyek a kereszténységből fakadtak és életünknek egy részét teszik. Míg az óklasszikai képzés ápolása az eszthetikai-humánus jelleget biztosítja, addig a keresztény képzés az emberi természet érzékfölötti vonását képviseli. Az elmúlt századhoz képest a vallásosság nem csökkent, hanem emelkedett, s a vallásos irodalom hatalmas képviselői nagyban járultak hozzá a keresztény nevelés és oktatás újabb kifejtéséhez, a régibb individualisticus fölfogás legyőzéséhez és a szociál-ethikai fölfogás elterjedéséhez.

A modern műveltségnek lényeges részét *a történeti tudományok* teszik, melyek a materialisticus irányt hatalmasan ellensúlyozzák, az

ellaposodástól megóvznak és arra tanítanak, hogy emberi dolgokat nem szabad az egoizmus szemeivel nézni. Egyébként oktatásbeli gyümölcsseink még csak érlelődnek. Ujabb időben a *földrajz* is tudományos jelleget nyert s a történehez hasonlóan tárgya lett a népiskolának is. Rossz kezelés mellett az iskolában talán megterheli az emlékezetet, s a figyelmet megfosztja, helyes kezében azonban nagyon alkalmas több tárgy összekapcsolására (földrajz, történet, természetrajz). A *természettudományok* hatalommá nőttek ki magukat úgy az életben, mint a képzés munkájában. Csakhogy a természettudományi oktatás még csak kezdetén van. A *matematikai* oktatás megtartotta régi kereteit, Pastalozzi törekvéseinek sikerült számara az elemi oktatásban is helyet biztosítani.

Régi és újabb ismeretanyagok összehordásának hibájában szenvednek *tanterveink* is, melyekben az egység hiányzik.

*Az oktatásügy* három nagy tere, melyeknek történeti középpontjai az elemi iskola, a latin iskola és az egyetem, több tekintetben bővült, kiépült jelen századunkban. A *népiskola rendszere* legnagyobb kifejlesztésben a german államokban részesült. Ez országokban az elemi ismeretek megszerzését *kötelezőleg mondták ki* minden emberre egyaránt. Azon országokban, a hol az nem történt, az előkelő osztály iskolái a magániskolák jellegét tartják meg, míg az alsóbb osztály iskolái *szegények* iskoláivá lesznek, mint az p. o. Angliában van. Egy másik feltétele a népiskola rendszerének *az állam és egyházi tényezők együttműködése*. A hol külön, vagy egymás ellenére működnek, nem lehet egység a népiskola rendszerében. A népiskolához elsősorban a városi és falusi elemi iskola tartozik; ide tartoznak azután a polgári fiu- és leányiskola, és a továbbképző iskolák (vasárnapi, esti, stb. iskolák), az északi országok elemi főiskolái és olyan iskolák, melyek elemi iskolai célokat követnek más célokkal egyetemben, mint árvaházak, menedékházak, vakok, siket-némák, stb. intézetei. Az elemi iskoláknak sokat köszönhetünk, túlbecsülnünk értéküket azonban már csak egyes tényezőknek tökéletlensége miatt sem helyes. A népiskolai tantervek egysége a tantárgyak megszabadítása folytán nincs biztosítva, legalább nem úgy, mint előbbi igénytelenebb alakjukban. A *methódika* is inkább az egyes tárgyak kidolgozására törekszik, mint a tananyag koncentrikus alakítására.

A tanítóképzésbeli ellentétek leginkább Diesterweg törekvéseiben és az 1854. porosz rendeletekben jutottak kifejezésre. Ujabbán a tanítóképzés Diesterweg szellemében történik, de általános ismét a panasz a tanítók rendszertelen és félműveltsége, és nagyon sokféle elfoglaltsága miatt.

A régi latiniskolából közvetlenül a gimnázium, közvetve a reáliskola fejlődött. A következőkben azután főbb vonásokban Európa főbb országainak *középiskolai rendszere* van bemutatva. Végül a jelen kor egyetemének jellemzésével befejezi az oktatásügy típusait.

*Krausz Sándor.*

## Második „pár szó“ a pedagógia tanításához.

Mikor *Baló* úrnak a pedagógia tanításáról írott értekezését hallottam és olvastam, azt mondtam, hogy nem értek vele mindenben egyet. A mikor aztán rövidesen nyilvánvalóvá tettem, miért nem értek vele mindenben egyet, akkor *Baló* úr tiltakozik az ellen, hogy mi valamiben is egy gyékényen áruljunk.

A tárgyilagos vizsgálódás azonban nekem ad igazat. *Baló* úr azt mondja, hogy ő «Herbartnak nem annyira lélektanát tolta előtérbe, mint pedagógiáját»; hogy ő nem beszélt H. «kizárólagos» követéséről; hogy ő nem kívánja, hogy «behunytsz szemmel az ügyük», a mit H. kimondott; hogy «előtte is tisztá igaznak látszik, hogy a pedagógia fejlődő tudomány». Mind ebből következik, hogy *Baló* úr sem ért mindenben egyet Herbarték pedagógiájával; miután pedig én ugyanezt mondtam magamról: tehát bármennyire tiltakozik a haragos *Baló* ur, bizony néminemű tekintetben egy gyékényen árul velem. A vita lényegét illetőleg ez a tény valamelyes közeledés felém; mert hiszen én mindjárt kimondtam, hogy nem tartom mindenben követendőnek Herbartot, mindjárt kimondtam, mihelyt észre vettem, hogy *Baló* úr felolvasásának tenorja ez: leendő tanítóinkat csak Herbarték rendszerében lehet és kell pedagógiára tanítani. Ez a tenorja *Baló* úrnak megmaradt ugyan utóbbi fölszólalásában is, de azért a fontebbi idézetek mégis bizonyítanak némi közeledést felém.

Hanem aztán, ha egy gyékényen árulunk Herbart dicséretében és gyarlóságainak fölismerésében: ugyan merre essünk egymástól sok lényeges és kevésbé lényeges dologban.

Arra a kérdésre: vajjon kizárólag Herbarték pedagógiáját tanítsunk-e, *Baló* úr igenlőleg felel, én pedig azt mondom, hogy a pedagógia tanára taníthatja akár Herbartékat, akár Comtet, akár Dittest, akár Felméryt. De szükséges, hogy a tanár azok rendszerét, a kiket nem követ tanításában, legalább ismertesse. Ezzel nem állítom azt, hogy az itt említettek tudományos szempontból egyenlő értékű rendszert alkottak; csak azt állítom, hogy Herbarték ped. rendszere nem érdemel kizárólagosságot sem azt a bölceletet, sem azt a lélektan tekintve, melyekre pedig művészileg van fölépítve. Elismerem, hogy ma a pedagógia tanítója legszilárdabb alapot Herbarték rendszerében talál, de csak a format illetőleg; a rendszer tartalmát tevő bölcelet és lélektan ma már nagyon is ingatag alap s kivált a lélektan — egyszerűen meghaladott. Ezért én Herbartékat a maguk egészében kötelezővé nem tenném.

Abban igaza van *Baló* úrnak, hogy míg Herbartnak a képzetek tanára épített lélektan meg nem dől, addig H. pedagógiája «logikai követelmény.» Ezt tartom én is s éppen ezért látom H. pedagógiáját ingatag alapnak. Én ugyanis abban a meggyőződésben élek, hogy H. pedagógiájában az inkább pedagógiai rész, tehát a módszertan — a mint Reinék nevezik — a képzetek tanán épített lélektan logikai következménye; a gyakorlati bölcelet, melyre a teleologia épült, változhatik, H. pedagógiai rendszerének minden nagyobb megingatása nélkül: de a lélektan nem változhatik, mert ha változik, akkor a mód-

szertan nem lesz logikai következménye a H. lélektanának, hanem annyira átalakul, hogy többé nem tartozhatik H. pedagógiai rendszerébe. Már most, ha a módszertant a lélektanra építjük s ha nem H., hanem *Wundt* lélektanát vesszük alapul, melyben a képzetek uralma eltűnik s az érzelmek előtérbe nyomulnak: akkor — természetes, — hogy a módszertan megváltozik s ezzel a pedagógiai rendszernek, mint pedagógiainak és nem bölcséletinek, leglényegesebb része átalakulván, többé H. ped. iskolájához magunkat jogosan nem számíthatjuk. És vajjon fentarthatja-e magát H. lélektana ma, a mikor olyan keményen és annyi eredménnyel ostromolja a biológián, a fiziológián, a közvetetlen tapasztalaton fejlődő lélektan? Én úgy tudom: nem. *Baló* úr nem így tudja s ez köztünk lényeges különbség. De lényeges különbség az is, hogy én H. lélektana nélkül nem képzelem H. pedagógiáját, míg *Baló* úr megengedi H. pedagógiáját az én — mint ő mondja — majdan kialakuló lélektanomon is, noha egy lappal odább *Baló* úr szerint sem más H. pedagógiája, mint logikai következménye annak a lélektannak, melyet H. a képzetek tanára épített. No, no, valamelyikünknek logikája gyerekeskedik!

Csodálkozik *Baló* úr azon, hogy állításom szerint vele sok tekintetben egyetértek, pedig egyetlen lényeges pontja sincs felolvasásának, melyben ellenkező véleményem ne volna; csodálkozik továbbá azon is, hogy nem értek vele egyet semmiben sem s őt mégis derék felolvasónak tartom. Hát H. tudományos rendszerének formáját, magas szempontjait nem együtt dicsérjük-e *Baló* úrral; hát *Baló* úr felolvasásának első  $\frac{1}{3}$  részére tettem-e megjegyzést; hát az anyag kiválasztása és elrendezése ellen voltak-e nagyobb kitogásaim? Avagy ezek nem «lényeges pontjai» *Baló* úr fölolvasásának? Jól van, ráállok erre az alapra. Akkor igaza van annak a *Baló* úrnak, a ki állítja, hogy egyetlen lényeges pontban sem értek vele egyet, mert hiszen én Herbart pedagógiáját nem tartom olyan egyedül üdvöztőnek, mint *Baló* úr, a ki felolvasásában semmi lényegeset nem mondott, csak ezt: Herbartot kell követnünk föltétlenül! Igen ám, de baj van. Ha én ennek a *Baló* úrnak igazat adok, akkor nem adhatok igazat annak a *Baló* úrnak, a ki azért támad: hogy merem ráfogni, hogy ő Herbartot kizárólagosan és mindenben követendőnek mondotta?! Hát nem osztom a konczot; ma is igaz, hogy mindenben nem értek egyet *Baló* úrral, s ma is elmondhatom a felolvasóról azt, a mit a vitakozóról nem mondtam, hogy «derék felolvasó.» Azt a logikát, mely szerint csak az a derék felolvasó, a kivel teljesen egyetértünk, hagyjuk t. *Baló* úr — a kupaktanácsoknak.

Majd kíváncsi t. *Baló* úr az én pedagógiámra. Olyanformán néz rám, mint sánták országában az ép emberre: hogy a manóba járhat ez az ember, mikor nem sánta? Hát bizony megél az ember a nélkül is, hogy H. iskolájához számíttatna magát. Sajat külön sütetű pedagógiám — sajnos — nincs; ha lesz, *Baló* úrnak küldöm meg legelőször. De nem esik ám ki a világ feneke a Peres pedagógiájának «nagy hűja» miatt sem; taníthatunk pedagógiát a katolikus pedagógusok szerint, Herbart szerint, Dittes után, Felméry nyomán, Comte szerint. Válaszsa ki-kí azt, a melyikhez legközelebb áll, de ha a tudomány fejlődése következtében hibára talál, javítsa ebben is. Én magam eklektikus

vagyok: eklektikus azért, mert a pedagógiát a fejlődés kellő közepében látom. Nem derogál H.-t követnem: elismertem, hogy sokat tanulok tőle; de nem látom betetőzve a pedagógiát, a melynek alaptételeit nem tarthatom bizonyosnak, míg egyrészt, a képzetek tanán s nem a természet emberéről szóló tanon, másrészt egy megkötött, csak bizonyos korban kielégítő bölcséleten s nem a történelem (a társadalom) emberéről szóló tanon épül. — Nem vagyok Herbartista, bár H.-ék nagy hatást gyakoroltak reám is.

De hát mit is támadok én — már úgy, a hogy — H. pedagógiáját-e, avagy lélektanát? Abból a tényből, hogy H. lélektanát megmaghaladottnak tartom, következik, hogy H. pedagógiájának sem lehet követője. Ennek az álláspontnak logikus voltát el kell ismernie B. úrnak is, mert hiszen ő sem tagadja, hogy H. pedagógiájának — ebben nem a bölcséleti rendszert nézve — a lélektan az alapja. Ebben a tudományos meggyőződésben B. úr sem tehetne egyebet, mint én: s ha B. úr is azt látja, hogy H. lélektana idejét multa, akkor ő sem mondhat egyebet, mint azt, a mit én mondtam, hogy H. pedagógiája, mely az idejét mult lélektanon épült, nem tehető kizárólagossá. — Ezt a gondolatot, mint B. úr füle hallotta, a választmányi gyűlésen így fejeztem ki: A H. pedagógiájának alapjára való helyezkedés visszafelémenés. Ezt a «nagyot mondást» aztán úgy Baló úr gyanítása szerint, megbántam s mert beismerni nem volt erőm, úgy akartam jóvátenni, hogy a jegyzőkönyv számára, formuláztam beszédemet: «Herbart lélektanát ma már meghaladtuk.» Hát én nem emlékszem a szavakra, melyekkel felszólalásomban éltem, de azt tudom, hogy az a «nagyot mondás» erős kifejezés ugyan, hanem logikailag következetes. A következeteséget benne az a tétel teszi nyilvánvalóvá és szilárdná, a mit maga B. úr így fejez ki: a míg H. lélektan meg nem dől, H. pedagógiája logikai követelmény. Minthogy — meggyőződésem szerint — Herbart lélektana megdőlt, H. pedagógiájának alapjára nem helyezkedhetünk. Ez oly világos, hogy csodálkoznom kell B. úron, a ki sok mindent lát, csak ezt az igazságot nem látja.

Látja pl., hogy én elválasztom H. pedagógiáját a lélektanától. Pedig nem így van; sőt ellenkezőleg, olyan szorosan egygyéjűztem a kettőt, hogy B. úr szerint H. pedagógiáját, a jegyzőkönyv szerint pedig H. lélektanát ítéltam el. És ez csakis így lehet helyes, mert H. pedagógiája nem egyéb, mint H. lélektanának alkalmazása.

Látja, hogy H. rendszerét, magas szempontjait dicsérem s ebből azt sejtí, hogy H. pedagógiájával egyetértek, csak lélektanával nem. Hát ez a sejtés nem lehet egy igazi Herbartistának sejtelme; nem, mert az a lélektant és pedagógiát nem választja el egymástól. Azt azonban, a mit én mondtam, a tudományos módszerekben csak némileg jártas egyén sem foghatja másként föl, mint úgy, a miként értettem, t. i.: a rendszer fölépítésének tudományos módja és vaskövetkezetesége teljes elismerésre és követésre méltó.

Látja B. úr azt is, hogy «dialektikai fufanggal» akartam föntebb már említett «nagyot mondásom», vagy mint B. úr gyöngédséggel mondja: «meggondatlan szavam» — következménye alól kibúvni. Hát

lehet Herbartista az, a ki H. lélektanának elítélésében nem H. pedagógiájának itéletét látja? Hát nemcsak «állítólagos» Herbartista az, a ki H. lélektanának és pedagógiájának együttes elítélésében nem «logikai követelményt», hanem csupán «dialektikai fufangot» lát. Hát micsoda követelménnyel, micsoda logikával fogadhatja el B. úr H. lélektanát a dicsőített H. pedagógiájának alapjául, ha nekem nem engedi meg, hogy H. lélektanával együtt pedagógiájáról is elítélőleg nyilatkozzam? És ha tudományos szempontból a H. lélektana és pedagógiája közt levő kapcsolat felfogásában nekem igazam van, mi okom lehet volna a «fufangra» s mi okon emleget B. úr «megondolatlanságot»? Erre csak egy feleletet tudok és pedig a következőt: B. úr kissé megbánta, valószínűleg fölszólalásom után, hogy olyan erős Herbartistának mutatkozott be; szeretné, ha H. lélektanával nem kellene mindenben egyetértenie, de azért H. pedagógiáját tűzön-vízen követhetné. Ki akarja tehát mutatni, hogy én visszaszívtam H. pedagógiája ellen mondott szavaimat s csak H. lélektanát támadom; így B. úr nem döröghet kedve szerint ellenem, nem, mert hiszen ő is látja H. lélektanának némi fogyatkozásait. Így, t. B. úr, tiltakoznom kell az ellen, hogy velem, a Herbartékhöz nem tartozóval, az ilyen Herbartista, mint B. úr, egy gyékényen áruljon. Hiszen — legalább a fölfogás tisztaságát és határozottságát illetőleg — én vagyok a Herbartista, nem ön; hiszen én állok azon az alapon, hogy H. pedagógiája a H. lélektanának alkalmazása, nem ön! Én tehát, már csak a komikum kedvéért is, nem engedhetem meg, hogy B. úr H. pedagógiáját követhesse, de lélektanát annyira módosíthassa, hogy végre H. és Wundt lélektana közt «fontosabb ellentét» ne legyen. Hogyha pedig H. pedagógiájáról az ön felfogása is oly tiszta, mint az enyém, akkor lássa be, hogy nem dialektikai fufang, nem meggondolatlan szó egyszer így fejezni ki magam: H. pedagógiáját ne kövessük mindenben, máskor így: H. lélektanát ne kövessük mindenben... Ahhoz, hogy kibúvással gyanúsítván, sérteni akart, — nincs szavam. A tudományos színezetű (legalább színezetű) vitában a személyes sértegetéseknek még látszatát is kerülni akarom.

Nem sok igaza van B. úrnak akkor sem, mikor azt állítja, hogy H. helyett nem jelöltem meg alapot a pedagógia tanításához, csak nevekbe kapaszkodtam. Engedjen meg B. úr annyit, hogy azok a *nevek*, a melyekbe «kapaszkodtam», a pedagógia történelmében nem üres *szavak*. Ha ezt megengedi, akkor csak annyi az igaza, hogy nem foglaltam állást sem H., sem Comte, sem Dittes, sem Felméry mellett s mégcsak Wundt lélektanát sem nyilatkoztattam egyedül üdvöztetőnek. Hát ez hiba, ha ugyan hiba az, hogy így saját fejemet gyakrabban kell használnom, több pedagógussal kell megismerkednem, mintha pl. Herbartot követném, egyedül csak Herbartot. Miért volna hiba: tanulni mindeniktől s a tanultakat Comte vagy Herbart tudományos módszerébe önteni, tudományos módszerével rendszerezni? Miért volna hiba, ha pedagógusaink különböző irányokat követnének? Mért kellene megtagadnom az emberekkel való minden közösséget csak azért, mert H.-ot mindenben nem követem? Hiszen logikám követeli, hogy látván a lélektanak újabb irányait, hatalmas fejlődését, biztató sikereit: ne

kivánjam, hogy mindenki egy, befejezett ped. rendszerhez csatlakozzék, hanem kivánjam, hogy oszoljunk meg iskolák szerint, mert csak így várhatjuk azt a sokoldalú és mélyreható szellemi munkát s az eszméknek azt a tisztító harcát, mely újabb és jobb alapokra építheti a pedagógiát: a lélektannak — helyesebben: a természeti és társadalmi egyéntannak — alkalmazását.

Panaszkodik még B. úr, hogy ő a pedagógia tanításáról beszélt, én meg a vita tárgyát a pedagógia, mint tudomány, terére játszottam át. De hát ugyanaz a Baló úr mondja, hogy az ő felolvasásának tenorja az volt, hogy a képzőintézetekben igazi nevelés-tudományt tanítsanak, nem pedig egyéni vélekedés szerint való valamit. Ez az igazi nevelés-tudomány pedig csak a Herbartéké. Így aztán én valóban a «tenorral» foglalkoztam, mikor az ellen a «kizárólagos nevelés-tudomány» ellen állást foglaltam. Egyébiránt el kell ismernem, hogy B. úr felolvasása a tudományosság hangsúlyozásával, a pedagógiából tanítandó anyagnak elsorolásával és rendezésével a pedagógia tanításáról szól ugyan, de voltaképen csak a tanítás anyagát adja s így nekem még ebből a szempontból sem lehetett «átjátszás» nélküli egyébhez szólanom, mint a H.-féle pedagógiához, a B. úr ped. tanításának anyagához. Ha B. úr a pedagógiának a többi tanítástárgyakkal való kapcsolatáról s a tanítás-anyagnak az apperceptio és abstractio törvényei szerint való feldolgozásáról is beszélt volna: akkor módomban állott volna ezekhez is szólanom.

Zokon veszi B. úr, hogy gúny tárgyává akarom tenni H.-ék tiszteletreméltó csoportját. Természetes, hogy nem akartam adósa maradni B. úrnak semmivel, még az 1. alatt (lapunk f. évi II. f. 86. l.) írt megjegyzésében nyilvánuló «szerénységgel» sem, a mely nagyon magas lóhátról szólalt meg. Különböben ismerem csaknem mindazokat, a kik irodalmunkban Herbartot koronként fel felfödözték s jó lélekkel mondhatom azt is, hogy ezeknek a felfödözőknek nagy része borzasztó módon tudós akar lenni s a tudomány evőkanalát monopolizálja. Ez pedig olyan hiba, a mely a gúnyt megérdemli. Nem Herbartékat gúnyoltam, hanem H.-nak magyar követői közül azokat, a kik rászolgáltak. Ha ez bűnöm, akkor — vállalom.

A gyakorló-isk. tanító kvalifikációjának kérdésében sem találok valami erősnek B. úr érvelését. Csak nem hiszi B. úr, hogy a képzőint. tanár mind egy-egy Wundt? Azt azonban a «tudományos pedagógia» követőjének éppen hirdetnie s nem tagadnia kellene, hogy a pedagógia tudásában való hírlység a gyak.-isk. tanuló mesterségének ártalmára nem lehet. Az a felfogás, hogy a gyak. isk. tanuló csak akkor lehet igazi, ha már 30—40 esztendeig volt hivatalában, nagyon egyoldalú; teljesen ellentétes felfogás szerint nem a régi, hanem az új seprő seprő jól. Az aranyközépen aztán megtalálhatjuk a teljes igazságot s én ezt mertem «pedzeni» akkor, mikor 10—15 évi szolgálat után a gyak.-isk. tanítót előléptethetőnek mondtam.

Azzal a megjegyzésemmel, hogy «czélszerűbb volna előbb a lélektan főbb tételeit, körvonalait megismertetnünk és csupán erre szorítkoznunk s csak aztán térnünk rá a neveléstanra, a psychologia alkal-



mazására», nem azt állítom, a mit B. úr szájamba ad. A koncentrációzt rosszul érti az, a ki a lélektanból mitsem tudó tanulót már neveléssal is tömi. Ha a lélektan alap, akkor tessék előbb ezt tanítani, tehát alapot adni s azután neveléstant. Ez az én kifogásolt «logikám» szerint másként nem is lehet.

Egyebekben pedig legyünk kvittek. Legyünk mindketten derék emberek! Tehát: Baló «urat én is derék embernek tartom» s aztán «kevés személyi mozzanat után» a véghöz sietek.

*Peres Sándor.*

## Mi a hivatása a nemzetiségi vidékeken lévő állami tanítóképzőknek?

Hivatalos és nem hivatalos irásokban és szóbeli kijelentésekben gyakran hangzanak el hangzatosnál hangzatosabb kijelentések azon szép és magasztos hazafias hivatásról, a mely a nemzetiségi vidékeken elhelyezett különböző állami iskoláknak osztályrészéül jutott. Ezeket a kijelentéseket a hazafias szóvirágok hüvelyéből kihámozva, a mi bennök a nemzetiségi vidékeken elhelyezett iskolák általános feladataként megmarad, azt a következőkben foglalhatnók össze: *Össze kell gyűjteniök a nem magyar nyelvű tanítókat minél nagyobb számban és belőlük nyelvben és érzelemben egyaránt jó magyar polgárokat nevelniök.*

E feladatból kifolyólag a nemzetiségi vidékeken elhelyezett iskolák első kötelessége, hogy a saját vidékén élő nemzetiség gyermekeiből minél többet összetoborozzon mindenik, hogy így minél tömegesebben szolgáltasson magyarrá nevelt ifjakat a hazának.

Ennyit, mint ideális czélt a népiskoláknak és középiskoláknak ki is tűzhetünk, hiszen, ha teljesen nem is, de legalább megközelítőleg együttesen ezt a czélt megvalósíthatják, minthogy a beléjük kerülő tanulók még azon korban vannak, mikor szívük és eszük bármely irányban hajlítható. Az természetesen aztán egészen a körülményektől függ, hogy az a magyar hazafias érzés, mit az iskola felkelthetett, megállandósul-e, avagy más irányú érzelmektől elnyomatik, a míg az iskolából kikerülő ifjú, az élet nehéz iskoláját járva, férfivá fejlődik.

Sajnos, igen gyakori tapasztalat az, hogy a magyar iskolákban ösztöndíjakon magyar felnőtt nemzetiségi ifjak a legtulzóbb nemzetiségi *agitátorokká* válnak; ennélfogva nem csodalható, ha egyik-másik nemzetiségi vidéken lévő állami középiskola főképen a magyar intelligentia szaporítására törekszik s csak mérsékelt mennyiségben vesztegeti a rendelkezésére álló ösztöndíjakat a nem magyar eredetű ifjak kiképzésének lehetővé tételére.

Ámde a nemzetiségi vidékeken elhelyezett állami tanítóképző intézeteknek még ennél is nagyobb czélt tűztek ki feladataul. Nekik nem elég az, hogy lehetőleg magyar érzelművé tegyék, magyarul megtanítsák az oláh, tót, szerb stb. ifjakat; tőlük azt várják, hogy ezen ifjakkól hazafias magyar tanítót neveljenek, ki saját vérei között azon népszerűtlen és tövises feladatra vállalkozzék, hogy a magyarságnak apos-

**tola legyen.** holott majdnem bizonyos, hogy fajbelijeinek állandó gyűlölete és üldözése jut e miatt osztályrészül.

Ha a középiskoláknak a maguk kisebb feladatát sem igen lehet, a mint említém, valami nagy eredménnyel megoldaniok, kérdés, képesek lehetnek-e a tanítóképzők a maguk nehezebb feladatának megvalósítására?

A középiskola útját e tekintetben a magyar nyelvű népiskolák nagy mértékben egyengetik, mert ezekben megtanul a más anyanyelvű gyermek magyarul s felébred lelkében a magyar hazafiság érzete, tehát a belé került tanulók nagyrésznél megvan az alap, mire célja elérése érdekében tovább építhessen. Igaz, hogy ez az alap a tanulók másik részénél hiányzik, mert a nemzetiségi vidékeken még mindig többségben vannak az olyan iskolák, a melyeknek működésében igen kevés jel mutat arra, hogy azok is Magyarországon vannak s nem más idegen állambeli iskolák: mégis ez kevésbbé szolgálhat akadályul a középiskoláknak hazafias céljuk elérésében, mert az ilyen szegényebb falusi iskolákból igen kevés tanuló jut középiskolákba, s a ki eljut, az sem megy mind a magyar középiskolába, hanem inkább a saját nemzetiségének középiskolájába s mert ez a kisebb rész is abban a fiatal (9—11 éves) korban jut a középiskolába, mely korban még a lélek bármely irányba könnyen hajlítható s a nyelvtanulás is igen könnyen megyesik.

(Közbeszúrva megjegyzem, hogy az ideális állapot, mely nem is olyan elérhetetlen, az volna, hogy minden népiskola magyarul tudó növendékeket szolgáltasson a középiskoláknak s más, mint tiszta magyar középiskola ez országban ne legyen, mert állami szempontból az ország összes intelligentiájának egységes műveltségűnek kellene lennie, ez pedig csak úgy volna elérhető, ha csupán magyar középiskolák volnának az országban, másfélék nem).

Ilyen a helyzete a nemzetiségi vidékeken elhelyezett áll. középiskoláknak; s velük szemben vajjon az u.-ott lévő áll. tanítóképzőknek annyira kedvezőbb-e, hogy a reájuk háruló még nehezebb feladatot hazafias szempontból kellőleg teljesíthessék, avagy egyáltalán van-e annyira kedvező is, mint a középiskoláké?

A tanítóképzőkbe a növendékek 15—16 éves korukban kerülnek, tehát, a mikor a lélek már bizonyos irányú határozott fejlődést megtett s mikor a nyelvtanulás olyan nehéz dolog, mint a felnőtteknél általában.

A tanítóképzőbe kerülő növendékeknél tehát az érzelmeknek új irányba terelése sokkal nehezebben eshetik meg, mint a középiskolába kerülőknél, az új nyelv megtanulása szintén jóval nehezebb.

Azonban mindezeket a nehézségeket, idealiter véve a dolgot, el kellene hárítaniok az előkészítő iskoláknak. Csakhogy ezek között az előkészítő iskolák között sok az olyan nemzetiségi — az én vidékemen a román — középiskola, a melyek nemcsak hogy nem tesznek semmit a magyar nyelv elsajátítása és a magyar hazafias érzés ébresztése céljából, hanem ellenkezőleg, gyakoribb eset, hogy idegenkedést nevelnek beléjük minden iránt, a mi magyar.

A másik — szintén elég alapos — baja ezen középiskoláknak az, hogy nincsenek abban a helyzetben, hogy tanítványaiknak azt a szellemi képzettséget megadhassák, a mit a 4 középiskolai osztályt végzett

tanulóktól átlag megvárhatunk. Ennek a felemlítése itt azért volt szükséges, mert belőle két oly dolog következhetik, a minnek elég jelentékeny szerepe van a dolog mivoltának a megvilágításában.

Ezek közül az egyik az, hogy ezen gyöngébb képzettségű s magyarul sem tudó tanulóknak a kedvéért a tanítási anyagot minél kevesebbre kell leszállítani s e mellett a tanítás menetét is lassítani kell. A másik az, hogy ezek a tanulók nagyobb küzdelemmel is kevesebb eredményre jutván, szerensésebb előfeltételekkel rendelkező magyar társaiknál, igen könnyen hajlandók fáradtságuk s nem az elért eredmény szerinti osztályzatot várni. És ezt nem nyerhetvén meg, könnyen az a hiedelem ébred bennök, hogy nem magyar voltuk miatt kapták azt az állítólag szigorubb osztályozást. Elég, hogy egy évben csak kettő akadjon, a kiben valamely okon ilyen hit ébredett, ezek lassanként átültetik társaikba is azt s utoljára ott lappang az folytonosan lelkük háttérében, hogy valamely látszólagos alkalom hatására felébredjen és előtérbe tolakodjék.

Ezt a tanár kárára könnyen félre is magyarázható momentumot azért említettem fel, mert főképen ez az alap, a mire támaszkodva a külső társadalom nemzetiségi rétege ellensúlyozni törekszik az intézetek magyarosító hatását. Mert azt mondani sem kell, hogy minden vidéken vannak a nemzetiségi eszméknek szószólói, a kik figyelmüket a tanuló ifjakra is kellőképen kiterjesztik, ha utat-módot találhatnak rá.

Mindezeket összevetve *kétségtelennek látszik az, hogy a nemzetiségi vidékeken lévő áll. tanítóképzők helyzete alkalmatlanabb a középiskoláknál pusztán a közös cél, a magyar nyelv megtanításának és magyar hazafias érzés kifejlesztésének elérésére is; és így kevésbbé valószínű az, hogy az eléjük szabott nagyobb cél, a magyarságot saját véreik között is terjesztő tanítókká nevelni a nem magyar nemzetiségű ifjakat, elérhessék.*

Említettem már, hogy pl. egy román községbe kerülő román nemzetiségű tanítónak igen nehéz a helyzete, mihelyt a magyarosítás apostolává szegődik, hiszen a román papok s más intelligens emberek is, kik esetleg abban a községben élnek, rendesen ellenségei a magyarosításnak. Ennélfogva a tanítónak nemcsak az iskolai munka nehézségeivel, de emezekkel is meg kell küzdenie. Hogy pedig a szóvivők részéről árulónak nyilvánított ilyen hazafias tanítónak nincs valami kecsegtető sorsa, azt talán magyarázgatnom sem kell. És érthető az is, hogy sok, egészen jó magyarnak látszó tanítójelölt nem váltja be a hazafias szempontjából hozzáfűzött reményeket.

Ezeket meggondolva, legjobbnak azt tartom, hogy a nemzetiségi községekbe, a hová csak 1 tanító kell, oda okvetlen magyar eredetű tanítót alkalmazzon az állam, a hová több tanító is kell, ott magyar és nem magyar nemzetiségűeket vegyesen.

Az ilyen helyeken alkalmazott magyar eredetű tanítóknak, természetesen, némileg tudniok kell az illető nemzetiségek nyelvét is.

Az elmondottak segítségével eljutottunk oda, hogy megfelelhetünk a czimképen felírt kérdésre és kimondhatjuk, hogy *a nemzetiségi vidékeken elhelyezett áll. tanítóképzőh célja az, hogy a nemzetiségi községek-*

*ben lévő iskolák számára megbízható magyar hazafias érzésű tanítókat neveljenek.*

Ilyen tanítók pedig, a fent mondottakból kitetszőleg, csak kis részben kerülnek ki a más nemzetiségű ifjaktól; minnélfogva legfőképen a magyar és hazafias érzésű német ifjaktól kell a nemzetiségű vidékek számára tanítókat nevelniök s csak ezek mellett a más nemzetiségű ifjaktól is.

\* \* \*

Ámde a fenti, jórészt elméleti fejtegetés alapján kimondott tétel igazolására tartozom gyakorlati példákat is felhozni, ha azt akarom, hogy azt igazságként mások is elfogadják.

Közvetetlen tapasztalatom ebben a dologban csak a dévai áll. tanítóképző-intézetről van, de ez az intézet egyike a legalkalmasabbaknak arra, hogy a legtipikusabb adatokat szolgáltatassa az eddigiekben elmondottak igazolására.

13 éves tanárságom alatt ezen intézetnél szerzett idevágó tapasztalataim a következők:

1884—1894-ig a tanulóknak körülbelül 70<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a mindig magyar volt és temesi meg torontáli német (u. n. sváb), kik magyaros érzés dolgában vételkedtek a székely fiúkkal is. A római elem tehát 30<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-ot tett ki.

(Ezen állításomat szükség esetén évről-évre szóló statisztikai adatokkal is igazolhatom, úgy szintén egyéb következő számbeli adataimat is). Ezen 8 év alatt a 30<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-nyi román tanulóság, a mely intézetükbe került, a 3-ik évre ugy megtanult magyarul, hogy a beszédéből senki sem mondta volna meg, hogy nem magyar az anyanyelve. A magyaros érzés is annyira megerősödött benne, hogy nem egy akadt közte, a ki a gör. kel. vallás felekezetből a kalvinista felekezetbe akart áttérni magyaros érzelmének a megmutatására.

Egészen másként fordult a dolog az utóbbi időben, mikor a román növendékek mind nagyobb számban kezdettek jelentkezni. Ugyanis csakhamar elkövetkezett az az állapot, hogy a tanulók létszámának fokozatos emelkedése mellett a román tanulók száma 60<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-nyira emelkedett a magyar és német elemmel szemben.

A számbeli arány eme feltűnő megváltozásának egyéb eredményeként mint száraz tényt konstatálhatom, hogy most már a román tanulók a 4-ik év végén is gyarlón beszélnek magyarul s természetesen magyaros érzés dolgában is gyöngébb az eredmény, de gyöngébb a tanulási eredmény is.

Pedig most a felügyelet sokkal szigorúbb, mint az előbbi 8 év alatt, mikor a mostani általában elterjedt kaszárnya szellemű rendszer helyett szabadabb szellemű, a növendékek szabad idejét kevésbé korlátozó rendszer állott fenn.

Ezenfelül az utóbbi években a román tanulók heti 10 külön beszélgetési órán külön is tanulták a magyar beszédet. (I. o. 3 óra, II. o. 3 óra, III. és IV. o. 2—2 óra. Ez utóbbi 2 osztály ezelőtt ezt a

2—2 órát a gyakorlóban töltötte, az idén valamelyik tanár rendes beszélgetést tart velük, a magyar fiúk ezen órákon románul tanulnak.)

Ezeket a tényeket, mint praemissákat, előrebocsátva, könnyű levonni belőlük a következtetést. Míg többségben voltak a magyarok, addig az ő szellemük uralkodott a tanuló seregben; uralkodott és meghódította a kisebbségben lévő románokat. Nem tűrte meg román társalgásukat; rákényszerítette a magyar beszédre s beléjük suggerálta a magyaros érzést és gondolkozást is. Most az oláhok többsége leszorította a magyar szellem ezen uralmát. Többségüknél fogva erősebbnek érzik magukat, egymás között románul társalognak szabad idejükben, minék folytán sem a magyar beszédben, sem a magyaros érzésben a régihez hasonló fokig nem haladhatnak.

Mikor az intézetbe kerülnek sokan semmit sem, a legtöbben alig tudnak valamit magyarul. A magyarul folyó tanítást nem értik meg; magyarul később is rosszul tudván, főképp az első két évben a tantárgyakban vajmi kevés előmenetelt tehetnek. Bővebb magyarázat nem kell annak a világossá tételére, hogy miért kevesebb a tanulásbeli eredmény, mint régente.

Vagyis általánosítva a dolgot, annak, hogy *a nemzetiségi vidékeken lévő tanítóképzők feladatuknak megfelelőhessenek, egyik lényeges feltétele az, hogy a magyar (v. magyar érzelmű és magyarul beszélő) tanulók többségben legyenek bennök.* E mellé szükséges a jól szervezett internatus is, a mely megóvja a más nemzetiségű ifjakat az esetleg kívülről jelentkező nemzetiségi izgatások hatásától.

Mindezeknek kapcsán, önkéntelenül is eszünkbe jut az a kérdés, hogy hátha sok nem magyar nemzetiségű tanuló jelentkezik valamely intézethez, akkor a fenti elv kedvéért egyszerűen el kell-e utasítani a jelentkezők egy részét, avagy mindjárt itt be kell vallanunk, hogy elvünk megvalósíthatatlan?

Erre a feleletem az, hogy sem el nem kell utasítani, sem az elvet nem kell módosítani. Ugyanis az 1896. évi 10,696. sz. vall. közokt. miniszteri rendelet, a mely tudvalevőleg a tanítóképző-intézeti tanulók felvételét szabályozza, fentartotta a vall. közokt. miniszteriumnak azt a jogot, hogy alkalom adtán maga szabja meg, hogy a felvett tanulók közül *ki melyik áll. tanítóképző-intézetben nyerjen elhelyezést.*

Ha már most a miniszterium ezt a jogot alkalmazásba hozza és az egyes tanítóképzőkbe tulságos számban jelentkező nem magyar nemzetiségű növendéket úgy osztja szét, hogy számra nézve a magyarok és hazafias németekhez képest legalább 10%-nyi kisebbségben legyenek, akkor a szóban lévő elv alkalmazása minden körülmények között lehetővé válik.

Hogy pedig az eddigiekben előadott dolgok nem csupán egyéni vélekedésemnek kifejezései, hanem meglehetősen tárgyilagossággal megállapítható tények, arra nézve elég lesz felemlítenem, hogy a vall. közokt. miniszterium azon körülményből kifolyólag, hogy az elmúlt iskolai év végén a dévai áll. tanítóképzőben tartott tanképesítő vizsgálaton a 21 negyed éves növendék közül csak 9 nyert képesítő oklevelet, szintén arra a gondolatra jutott, hogy e gyöngye eredmény oka legalább

jó részben a gyöngébb előképzettségű s magyarul nem tudó román növendékek nagy számában keresendő, és erre nézve a tanári kartól, felvilágosítást is kért.

A dévai áll. tanítóképző tanári kara ezen miniszteriumbeli kezdeményezés és utasítás folytán a kérdéstről tanácskozott és teljes egyhangúsággal megállapította, hogy bár a múlt évi eset csak ritkán előfordulható kivételes jelenség, mégis kétségtelen az, hogy a román középiskolákból kikerülő gyöngébb előképzettségű s magyarul nem tudó román tanulók nagy száma, kétségtelenül kárára van a tanulásbeli jó eredménynek, mert ezek kis részben előismereteik hiányossága miatt, igen nagy mértékben magyarul nem tudásuk miatt főképp az első évben, de a II-ikban is alig képesek a magyarul tanítottakat megérteni és megtanulni, miért a tanítandókat lehető legkisebb mértékre kell összevonni. Ennek megállapítása után elhatározta, hogy a vall. közokt. miniszteriumtól kérni fogja: 1. hogy törvény adta hatalmánál fogva szorítsa rá a nem magyarnyelvű iskolákat a magyar nyelvnek kellő eredményre való tanítására; 2. hogy szükség esetén a magyarul rosszul tudó román növendékek egy részét a felvételkor helyezze más tanítóképzőkbe át, úgy hogy a románnyelvű tanulók a magyar vagy magyar érzelmű német tanulók számához mérten az egyes intézetekben  $10^0/0$ -nyi kisebbségben legyenek.

A miket itt közvetlen tapasztalataim alapján a dévai tanítóképzőről felhoztam, mind megerősítést nyernek azon szóbeli s más értesüléseimből, a melyeket erre a dologra vonatkozólag más hasonló helyzetű tanítóképzőktől szereztem. Ennélfogva nem kell attól tartanom, hogy bárki is azt olvashassa ki czikkemből, hogy a mi tanítóképzőnk kevésbé tölti be hivatását, mint a többiek.

Déva, 1899. márcz.

*Kolumbán Samu.*

## A tanítóképzésről és a tanítóképző-intézetekről.

— Az 1897—98. évi tanítóképző-intézeti értesítők ismertetése. —

— Hatodik közlemény. —

### XVIII.

#### A tiszai ág. hitv. ev. egyházkerület eperjesi kollégiumának értesítője az 1897—98. iskolai évről.

Közli: *dr. Szlávik Mátyás*, a collégium e. i. igazgatója.

Az értesítő első részében *dr. Szlávik Mátyás* az 1898. márcz. 15-én tartott hazafias ünnepélynek leírásával s az elmondott beszédek közlésével foglalkozik; nemzeti színű keretbe foglalván az első lapon közlötteket. Az egyesült collégiumi ifjúsági ünnepély műsorában részt vett a jogakadémia, theologia, tanítóképző-intézet s főgimnázium ifjúsága; ezeken kívül *Tahy Fözsejné úrnő*, *dr. Szlávik Mátyás*, *dr. Horváth Ödön*,

*Csegey Gusztáv*. Este a jogakadémia ifjúsága külön ünnepélyt rendezett, mely színházi díszelőadásból, közvacsorából és tánczból állott. Az ünnepélyen a főspántól lefelé Eperjes intelligenciája valláskülömbőség nélkül jelen volt. Szóval: a szabadság hajnalának 50 éves évfordulóját az eperjesi ősi collegium hírnevéhez méltó hazafias lelkesedéssel s fénynyel ünnepelte meg.

A következő rész a kollégium kormányzatával és az iskolai év történetével foglalkozik.

Majd az egyes intézetek: hittanintézet, jogakadémia, főgimnázium, tanítóképző-intézet részletes ismertetését találjuk. Ezek közül csupán a lapunk keretébe illő tanítóképző-intézettel foglalkozom bővebben.

A tanítóképző ez időszertinti ideiglenes minőségű igazgatója: *Perényi Vilmos* főgimn. tanár.

A tanári testület az igazgatón kívül, ki a képzőben egyetlen órát sem tanított, egy rendes, egy helyettes s egy próbaéves tanárból állott. *Zsarnoviczky István* lelkész-tanár, 15 évi lelkészi, 21 évi tanári működés után, az intézetnek hosszabb időn át lelkiismeretes munkás igazgatója, nyugalomba vonult.

Az intézet csonka; háromosztályú. *Sok a tantárgy-, illetve osztály-összevonás*. Az I. o.-ban volt 10, a II. o. 13, a III. o. 15, összesen 38 növendék.

A segélyezés tandíjmentességből, bennlakásból, tápintézeti teljes s részleges ellátásból és gyógykezelésből áll. Mennyi a segélyezés összege, — az értesítő nem közli.

Az intézeti épület és felszerelés az értesítő szerint a követelményeknek távolról sem felel meg.

Az internátusi kert és gazdaság 3643 m<sup>2</sup>. Az intézetnek 3 méhcsaládja van.

Az internátus 2 egymástól távol álló épületből, 7 szobából (minden mellékhelyiségek hiányával) áll.

A bevégzett tananyag, lévén az intézet háromosztályú, az állami tantervet nem közelítheti meg. Gazdagságtant nem tanítanak.

*Az intézetnek saját gyakorló-iskolája nincs*. E célra az eperjesi ág. hitv. ev. tót egyház osztatlan négyosztályú s egy tanítóval bíró iskolája szolgál. A II. osztályúak 28 ízben voltak hospitálni, minden harmadéves évi 10 félórát tanított. Kevés, nagyon kevés. Az értesítő szerint az elméleti és gyakorlati methodika között nehéz volt az összhangot megtartani, mivel az elméleti és a gyakorlati tanítás is más-más elv szerint történt.

Az ifjúsági egyesületnek 25 tagja volt. Tartottak 22 rendes s egy díszülést; az üléseken fölolvastattott és megbíráltattott 19 munka; volt 69 szavalat. Minta-tanításokkal, zenével a kör nem foglalkozik. A kör vagyona 341.55 frt bevételből és 70.46 frt kiadásból állott. A segélyező-egyesület 164.52 krnyi vagyonnal bír.

Órarendek, havi dolgozatok hiányzanak.

Képesítő vizsgálatra jelentkezett: póttanfolyamos 24, *magántanuló* 9, máshol végzett 4, intézeti 10, összesen 47 jelölt.

Az írásbeli dolgozatok:

1. *A neveléstanból*: A jutalmak és büntetések okszerű alkalmazása és azok hatása a növendékekre.

2. *Német fordítás*: Jóság és jótékonyság.

3. *A természettudományokból*: A világosság befolyása a növényi életre.

4. *Német értekezés*: Gute Erziehung ist die beste Erbschaft.

5. *Tót értekezés*: O vdačnosti dictata, na proti rodičom a na proti pánu Bohu; pričini a znaki.

6. *Zeneszerkesztés*: Choral négyes-hangra feltevéshez. Dallam: Áldjon meg már mi Atyánk.

7. *Egy rajzlap*.

8. *Magyar és német szépírás*.

A szóbeli vizsgálat június 28-án a póttanfolyamosokkal kezdődött. Valamennyien elégséges fokozatú képesítést nyertek.

A főbb tárgyak osztályzati eredményét a következő táblázat mutatja:

	Vallástan					Neveléstan					Magyar				Számтан					
	kitünő	jeles	jó	elégséges	elégtelen	kitünő	jeles	jó	elégséges	elégtelen	kitünő	jeles	jó	elégséges	elégtelen	kitünő	jeles	jó	elégséges	elégtelen
Magántanuló 9.	—	—	—	—	—	1	5	1	2	—	1	2	6	—	—	2	1	2	4	—
Máshol végzett 4	—	—	—	—	—	—	2	1	1	—	—	2	1	1	—	—	2	2	—	—
Intézetbeli 10 ..	1	2	2	3	2	—	3	3	4	—	2	3	2	3	—	2	1	2	3	2

Tehát ezen intézet két növendéke: a vallástanból és számтанból elégtelen osztályzatot kapván, két hónapra visszavetettek.

Német tannyelvű iskolára 4, tót tannyelvű iskolára 8 kapott képesítést. Kántori képesítést 12 kapott. Zenei tárgyak alól felmentést kapott 5.

A szeptember hóban tartott képesítő vizsgálaton 11-en vettek részt.

E nagymultu, fontos missziót-teljesítő intézet jelenje kínos vergődés. Három év lefolyása alatt 3 igazgató-változás kellett az intézetnek megszynlenie. A jövő 1899—1900-ik tanévre — a mint hírek — új igazgató változás áll be s ez is egy évi ideiglenességgel. Az örökös személyi kapzsiságra vezethető surlódások, féltékenykedések s változások árát a jobb sorsra méltó intézet fizeti meg. Különben jellemzésül álljon itt az egyházkerület hitelesített s nyomtatásban is megjelent jegyzőkönyvének egyik pontja. 1898. év. 122. lap. 14 (S.) pont. «A kerületi tanítóképző-intézet válságos helyzetére vonatkozólag a közigazgatási bizottság ezen ügyben hozzá jelentés és javaslatlattel végett a püspök előadásából tudomásul vette ezen intézetünknek már az utóbb tartott ülésén nehézményezett és mindinkább elszomorítóbb állapotát, a milyen sajnálandó bajokat ott, melyek nevezetesen onnan származtak, fejlődtek és mérgesedtek el, hogy az intézeti igazgatóság és az intézetben működő tanárok között fenforgó áldatlan surlódások a célirányos, egyetértőleg egyöntetű és sikeres működést végkép lehetetlenné teszik, abból



folyólag azt, hogy ott, a csakis rombolható testületi és személyi egyenetlenségek folytán, ez időszerint csaknem tarthatatlanokká váltak az állapotok, hogy ezen intézet jelenleg a hozzáfűzött követelményeknek a legtávolabbról sem felel meg és hogy az abból kikerülő növendékek az elért eredményre nézve, kiképzésüket tekintve, vajmi hátramaradtak stb. . . . A jegyzőkönyvi pont többi része személyes vonatkozású azért elhagyom.

A mint hírlik (örömmel iktatom ide) Zelenka Pál püspök ez áldatlan viszonyokat erélyes intézkedésekkel lecsillapította, sőt a jövő tanévtől az intézetben a IV-ik osztály is megnyílik. Adja Isten, hogy e fontos posztójú, jobb sorsra méltó intézet felett a béke angyala terjeszse ki áldásosan védő szárnyait.

## XIX.

### A felsőlövői á. h. ev. nyilvános tanintézetek (tanítóképző, gimnázium, reáliskola és nevelőintézet) 1897/98. évi értesítője.

— Közzé tette: ? —

Az értesítő magyar és német nyelven van írva.

Az első két lapon a kies fekvésű intézet látóképét és a nevelőintézet új épületét találjuk.

Bevezető cikkében *Adorján Ferencz* Gerhardt Pál vallásos költészetéről értekezik.

A tanítóképző négyosztályú, két évi előkészítő tanfolyammal. Önálló gyakorló-iskolája nincs.

A két középiskola azon növendékei, kik már előre kijelentik, hogy tanítókká kívánnak lenni, mint «präparandisták» a III. és IV. osztályban ingyen külön zeneoktatást nyernek.

A tanítóképző-intézet első évfolyama a gimn. V-ik osztályával együtt tanul, éppen így a II-ik oszt. a gimn. VI-ik osztályával. Egyes tárgyakat német nyelven adnak elő és tanulnak is. A tanítónövendékek egyes szaktárgyakat külön tanulnak.

A képző III. és IV. osztálya önálló, tannyelve tisztán magyar.

A képző főnöke *Ebenspanger János*, az intézetnek a főnökön kívül egy rendes és 12 (!) óraadó tanára van.

Az elvégzett tananyag az állami tanterv mértékét figyelmen kívül hagyja; hol többet (főlöszlegesen), hol kevesebbet végeznek.

A gyakorlati kiképzés hospitálásból és növendékeként 5—6 mintalecke tartásból áll. Erre is azt mondhatjuk csupán: jobb a semminél. A helybeli ág. hitv. ev. népiskolák és azok növendékei szolgálnak gyakorló-iskolául, a népiskolák tanulói bejárnak a képzőbe, viszont a tanítónövendékek is eljárnak a népiskolákba.

A tanítóképzőnek a négy évfolyamban 43 növendéke volt.

A gyakorló-iskola 3 tanítója alatt 7 osztályban 206 növendék volt; ezek közül, úgy látszik bejárásra kiválogattak, 7 osztályra  $7 \times 8 = 56$  növendéket.

A tanítóképző-int. növendékek könyvtára 1263 kötetből áll, ezek között 492 magyar, 771 német kötet van.

A «Wimmer önképzőkör» szolgál a tanítónövendékek önképzésére. Hivatalos nyelve magyar, de német dolgozatokkal is foglalkoznak. Több hazafias ünnepélyt tartottak. A kör anyagi állásáról nem nyújt felvilágosítást az értesítő.

Az ifjúsági gyámintézet ez év folyamán 4675 frtot gyűjtött.

Az intézet faiskolája és méhese jó karban van.

A tanítónövendékek az internatusban nyernek évi 85 frtért teljes ellátást. Ezen összegből a tanítónövendékek részére engedmények vannak. Az urfiaktól elkülönített asztalnál esznek; ebédre például egy tál étellel (pecsenye v. tészta) kevesebbet kapnak. Hadd szokják hozzá a tanító már a képzőben, hogy ő neki meg kell elégednie kevesebbel mint más halandónak.

A múlt évben 7 jelölt tett képesítő vizsgálatot; 3 jeles, 3 jó, 1 elégséges eredménynyel. A múlt év óta az okleveleket csakis magyar nyelven állítják ki.

Az értesítőből hiányzanak az órarendek, az évi és képesítő vizsgálati írásbeli dolgozatok czimei. A képzőre tordított költségek összegéről nem nyerünk tájékozódást.

Az intézet, mint az értesítő tanúsítja fokról-fokra halad előre. Elő talán az az idő is, mikor a képzőintézet önálló, így aztán természetesen egészen magyar is lesz, önálló gyakorló-iskolával s tanári karral fog rendelkezni. Nem jó intézmény a közösködés. Az intézet vezetősége lelkén hordja az intézet ügyét, fejlesztését, jövőjét; de csekély anyagi eszközökkel kell dolgoznia; így sokszor a legnemesebb törekvés is zátonyra kerülhet.

## XX.

**Az arad-békési, a békési s a csanád-csongrádi ág. hitv. ev. egyházmegyének együttes pártfogása alatt álló s államilag is segélyezett szarvasi ág. ev. főgimnázium (tanítóképző-intézet?) értesítője az 1897—98-dik isk. évről.**

— Közzéteszi: Berka Gyula igazgató-tanár. —

A szarvasi főgimnázium négy felső osztályával! kapcsolatos elemi tanítóképző-intézet ma az *átalakulás és önállóvá szervezés napjait éli*; de csak 3600—3800 frt áll rendelkezésére! Bizony csekélyke összeg ez, ezzel lehetetlen a kor igényeinek megfelelő tanítóképző-intézet fenntartani, illetve önállóvá szervezni. Állami segélyre hiába várnak. A felekezeti tanítóképzők segélyezése nem sok gondot okoz a kormánynak.

A négy osztályban összesen 21 növendék volt, *két nő magántanuló (!)*

A növendékek a gimn. V., VI., VII., VIII. osztályú növendékeivel tanulták tárgyaik legnagyobb részét; egyes szaktárgyakat külön órákban tanítottak.

A következő évközi havi dolgozatokat készítették:

I. o. I. A nyelvtani tananyag körébe tartozó feladat. 2. András

és Béla (Vörösmarty alapján átalakítás.) 3. Tél és az öregkor. (Összehasonlítás.) 4. A falu télen (Leírás.) 5. A gombák szerepe a természet háztartásában. 6. A tavasz. (Költői leírás.)

II. o. 1. A hasznos olvasásról. 2. A ló és a szamár. (Összehasonlítás.) 3. Mátyás király három restje. (Átalakítás.) 4. Mivel van indokolva Toldi Miklós gyilkossága? (Toldi III. ének.) 5. Karácsony és húsvét. (Összehasonlítás.) 6. Aurora musis amica. (Chria.) 7. Toldy Miklós lelki állapota a farkas kaland után. (Jellemkép.)

III. o. 1. A vándor madarak költözése. (Költői leírás.) 2. Vörösmarty Szózat-a. (Poetikai analysis.) 3. Az óda és óda-félék. 4. Historia est magistra vitae. 5. «Mátyás deák» meséje és jellemei. 6. Szerénység az ifjú dísz. (Chria.) 7. A Zrinyiász meséje. 8. A Tudós nők személyeiről és szerkezetéről.

IV. o. 1. A nemzeti irodalom tanulmányozásának haszna és fontossága. 2. Mi a műveltség? 3. A XVI. század elbeszélő költészete. 4. Kisfaludy K. és Kazinczy iránya szembeállítva. (Értekezés.) 5. Tavasz a feltámadás képe. (Chria.) 6. Az igazságosság a legszebb erény. 7. Szabad dolgozat. 8. Az újabb kor jellemzése.

A képző-intézet igazgató tisztét Berka Gyula főgimn. igazgató vezette; vele együtt a tanári személyzet a kisegítőkkal együtt 10 tagból állott.

A képesítő vizsgálatokról s a gyakorlati kiképzésről nem nyújt felvilágosítást az értesítő.

## XXI.

### A selmeczbányai ág. hitv. ev. lyceum értesítője az 1897—98-iki tanévről.

— Közzéteszi Jézsovcics Károly igazgató-tanár. —

A tanítóképzés vezetője *Micsinay János*. A négy osztályban éppen úgy mint a szarvasi, a főgimnázium osztályaival tanul, összesen (I. o. 4, II. o. 0, III. o. 4, IV. o. 5) 13 növendék volt.

Önálló gyakorlóiskola nincs. A képesítő vizsgálatokról nem nyújt felvilágosítást az értesítő.

A felső-lövői, szarvasi, selmeczbányai tanítóképzés a főgimnáziumba erőszakolt toldalék; mint ilyen a mai kor kívánalmaival szemben, a helyesirányú tanítóképzéstől nagyon távol álló tényező.

## XXII.

### A dunántuli ág. hitv. ev. egyházkerületi soproni tanítóképző-intézet értesítője az 1897—98. isk. évről.

— Szerkesztette: *Kapi Gyula* igazgató. —

Az értesítő bevezető cikkét *Simkó Endre* tanár írta a következő czímen: «A tanítóképző-intézeti tanárok számára Kassán rendezett gazdasági tanfolyamról».

A II. rész az iskolai év történetét közli, mely szerint *Kapi Gyula* négy hónapon át volt szabadságon betegség miatt; helyettese *Simkó Endre* volt. *László János* a gyakorló-iskola ügybuzgó szakavatott tanítója márcz. 28-ikán halt meg.

*László János* 1863-ban született Varsányban, Veszprémmegyében. Iskoláit Sopronban, az egyházkerület főgimnáziumában, majd annak tanítóképző-intézetében végezte, a hol is az 1883/84-ik iskolai év végén «kitünő» oklevelet nyert. Ezután több helyen nevelősködött, sokat látott és tapasztalt. Több évi nevelősködése után Sopronba került a Lähne-féle intézet elemi iskolájához. Innen Aradra, majd két év mulva ismét visszakerült kedves városába, még pedig a mi intézetünkbe, mint a gyakorló-iskola vezetője. Itt működött két évig s innen ragadta el a kegyetlen halál. Képzett, művelt, szerény s megnyerő fiatal ember volt, kit mindenki szeretett és becsült.

A tanári kar, ide érve a gyakorló-iskola vezetőjét is, 4 rendes, 3 rendkívüli tanárból állott.

A tanítóképző kormányzatát, felügyeletét, a fentartó egyházkerület az iskolai nagy- és kisbizottság, közvetlenül a tanári kar, élén az igazgatóval eszközölte.

A tanterv s a végzett tananyag az állami mértéket tartja szem előtt, de vallásból heti 2 óra helyett többet vesznek, az egyházi zenére kiváló gondot fordítanak. A zeneszerkesztésből szép eredményeket mutatnak fel.

A közlött óraterv szerint a kertészetet és gazdaságtant a III. és IV. osztály összevontan heti egy órában (váltakozó évi tananyaggal) tanulja. Ily összevonást találunk az énektanban is, a hol I., II. és III. osztályok együtt heti egy órai tanításban részesülnek. A növendékekre eső heti óraszám 121–123, melyeknek 117 a tanári testületre eső óra szám felel meg.

A neveléstudományi tárgyak tanítása elméleti és gyakorlati részből áll.

*Az elméleti neveléstudományoknál a módszertan* tanítása következőleg megy végbe: az általános oktatás és módszertant a gyakorló-iskola vezetője tanítja, míg a részletes módszertant tárgyak szerint minden szaktanár maga tanítja. Így a földrajz-tanítás módszere a II-ik évfolyam végén, a többi tárgyak módszere már a III-ik osztályban fordul elő.

*A gyakorlati kiképzés* látogatásból és tanítási gyakorlatokból áll. A képzőnek önálló, egy tanítóval négy osztálylyal bíró, két tanteremben elhelyezett gyakorló-iskolája van.

I. osztály. *Látogatás* (hospitálás) a gyakorló-iskolában betűsorban félnaponként felváltva. A végighallgatott tanításról, a látottak- és hallottakról jegyzeteket készítettek s azt a gyakorló-iskola vezetőjének bemutatták. A tanítási eljárás megfigyelésén és lejegyzésén kívül a hospitáló növendékek résztvettek, illetőleg segédkeztek az iskolai rendtartásban.

II. osztály. *Látogatás* a gyakorló-iskolában, mint az első osztály-nál. Ezen osztály növendékei már a tanítás menetéről s a tanító eljárási módjáról is tartoztak számot adni. Az I. osztálybeliekkel időnként tan-

termet, vagyis osztályokat cseréltek, hogy minden tárgy tanítását lás-  
sák minden osztályban. Ezen kívül ez évben a tanév végefelé, a II. o.  
növ. előtt minden *szaktanár* tárgyaiból 2—4 mintatanítást tartott, mit a  
növendékek hiven lemásoltak, e minta nyomán eltanítottak. A tanítást  
(a szaktanár vezetése alatt) bírálat, megbeszélés, bírálás, osztályozás  
követte.

III. osztály, hetenként 2 óra. *Tanítási gyakorlat.* A próbatanításra  
kitűzött tételt adott dispositio szerint mindannyian kidolgozták s rendes  
füzeteikbe írták. A tanítást mindenkor bírálat követte, első sorban az  
illető tanító, azután a többi növendékek s végül a gyakorló-iskola veze-  
tője részéről. Tételeket kaptak a négy elemi osztály minden tárgyából,  
váltakozva. E próbatanítási tételek általában a gyakorlatba vitték át  
azt, a mit a módszertani órában tanultak. Ezenkívül hetenként egy fél  
napon kettenként eljártak a gyakorló-iskolai rendes tanításokra s az ott  
tapasztaltak alapján *tanítási tervezeteket* készítettek.

IV. osztály, hetenként 9—10 óra. Tanítási gyakorlatok a gya-  
korló-iskolai órarend szerint hetenként 7—9 órában; a tanítások elő-  
készítése és megbírálása hetenként 1 órában; azonkívül *próbatanítás a*  
*a rendes tanítással meg nem bízott növendékekkel* hetenként 1 órában. —  
A IV. évf. növendékei a gyak.-iskolában a tanterv szerinti tanítást kellő  
előkészítés és ellenőrzés mellett *önállóan* végezték. A gyakorló-iskola  
összes tanmeneteit<sup>1</sup> kezökbe kapták, azok alapján az előkészítő órában  
a következő hét anyagát a gyakorló-iskola vezetőjével megbeszélték s  
tételeiket írásban előre kidolgozták; a dolgozatot a vezető tanítónak  
bemutatták s az esetleges javítás után betanulták. Az I. s II. osztály  
tárgyait 2 növendék tanította, szakok szerint megosztva, a III. és IV.  
osztályét három; *évnegyedenként* más-más növendék vette át a tárgyakat,  
hogy lehetőleg megpróbálkozzék minden tárggyal s minden osztály-  
ban. A nem tanító növendékek felvátva hospitáltak társaik tanításánál  
s észrevételeiket a «bírálati napló»-ba írták, melyek azután a bírálati  
órában megbeszélés tárgyául szolgáltak. A bírálatok különben akként  
folytak le, mint a III-ik osztályban; úgyszintén a próbatanítások is.  
A IV-ed éves növendékek a negyedéven át tanított tárgyakból a tanári  
kar és a szülők jelenlétében *nyilvános vizsgálatot tartanak*; ezekről a tanári  
kar véleményt mond és osztályoz.

A gyakorlati képzést az egész tanári kar szolgálja, úgy azonban,  
hogy a tanév elején tartott tanári értekezleten részletesen megvitattott  
irányelvek, tanítási tervezetek alapján az egyöntetű kiképzés szálai a  
gyakorló-iskola vezetőjének kezében összpontosulnak, a tananyagot ő  
osztja ki a tanmenet alapján, ő bírálja meg egyedül a III. és IV. oszt.  
növ. dolgozatait, egyedül ő intézkedik; tehát a gyakorlati kiképzés  
központja tulajdonképen a gyakorló iskola tanítója; felette állván mégis  
az egész tanítóképzés ügyvivője: a tanítóképző igazgató. A gyakorló-

<sup>1</sup> Nyomtatásban megjelent ezen a címen: «A soproni ev. tanítóképző-intézet  
gyakorló-iskolájának tervezete és részletes tanmenetei. Sopron, 1899. A tanmenetet a  
tanári testület által megállapított elvek, részletezések szerint *Kapi Gyula* s *Papp József*  
állították össze.

iskolát az egész tanári kar elég sűrűen látogatja, az ott szerzett tapasztalatokról s tanításokról havonként egyszer testületileg bírálatot tart az összes növendékek jelenlétében.

A növendékek a következő évközi, havi tételeket dolgozták fel:

### I. osztály.

1. Egy népmese átírása tájszólásból irodalmi nyelvbe.
2. Buda és Etele osztálya, Arany után.
3. A csodaszarvas regéje, Arany után.
4. Téli kép, szépleírás.
5. János vitéz, tündérmese, Petőfi után.
6. Imre és Endre viszálya.
7. Az almafa, leírás.
8. A fehér ló mondája.
9. Európa népei.

### II. osztály.

1. Szent László füve, prózában elbeszélve.
2. A vándor madarak költözése, szépleírás.
3. Toldi Miklós lelki állapota a farkaskaland után, jellemkép.
4. Mivel tanusíthatja a gyermek szeretetét, háláját szülei iránt?
5. Zrinyi imádsága. (Részlet a Zrinyiászból.)
6. A hegyek fontossága a természetben.
7. A pákásztanya, kivonat.
8. A tavasz, szépleírás.
9. A stylről, kivonat.

### III. osztály.

1. Búcsú a szülei háztól.
2. Az Odüsszeja tartalma.
3. Szegénység az ifjú dísze.
4. Az első lopás, Arany után.
5. A két szomszédvár. Vörösmarty után.
6. A keresztes hadjáratok következményei.
7. Julius Caesar halála.
8. Köszönő levél.

### IV. osztály.

1. Miért nincs nekünk naiv époszunk?
2. Toldimonda.
3. Jellemek a Zrinyiászban.
4. Magyarország politikai nagysága Nagy Lajos alatt.
5. Etele gyermeke ruhájának leírása.
6. Bánk bán tragikumuma.
7. Emlékbeszéd Comenius Amos János halála felett.

Az intézet könyvtára, ezenkívül tanári könyvtár, ifjusági könyvtár s az egyes szertárak gyarapodást mutatnak.

A növendékek öntevékenysége a Pálfy-körben nyilvánul. A munkásság terét értekezések, mintatanítások, bírálatok, szónoklatok, szavatelatok, zenei előadások (énekar, zenekar stb.) teszik ki.

Az ifjuságnak önszegélyző egyesülete is van. Sem a Pálfy-kör, sem az önszegélyző vagyona nincs kimutatva.

Bérlakás. A növendékek közül 52-en laktak az intézetben, kik 15 szobában voltak elhelyezve. Az ellenőrzést az intézetben lakó tanárok végezték.

Élelmezés czimén 1380 frt jótéteményben részesültek a növendékek.

Az ösztöndíj főösszege 621.40 frtot tesz ki. Az egész segélyezés 2001.40 frt.

Az intézet évi fentartásának összege nincs kimutatva. Ez összeg a kerületi számadásokban kb. 11,500 frttal van feltüntetve.

Az intézet kertje áll 1. botanikus-, 2. gyümölcsös, faiskola, 3. szőlős és 4. konyhakertből. A méhes állománya 4 törzs.

Az osztályvizsgálatok a szokott időben tartattak meg. A tanítóképesítő vizsgálatok tételei a következők voltak:

I. *A neveléstanból*: «A népiskolai vallásoktatás czélja.»

II. *A német nyelvből*: a) azok számára, a kik csak magyar tannyelvű iskolákban való tanításra kívántak képesítést: «A szülőföld», fordítás a Bakó-Kapi-Papp-téle olvasókönyvből; b) azok számára, a kik magyar és német tannyelvű iskolákban való tanításra kívántak képesítést: «Die Liebe des Lehrers zu den Kindern, verbunden mit der nöthigen Strenge, leistet für den segensreichen Volksunterricht die sicherste Gewähr.

III. *A zeneszerkesztésből*: «A tanítójelölt írja le emlékezetből a Dicsőség mennyben Istennek kezdetű ének dallamát s alkalmazza azt négy szólamú vegyeskarra.»

IV. *A természettudományi tárgyakból s gazdaságtanból*: 1. Az időjárás. Depressio, maximum. A szél. Szélövek. 2. A cseppfolyós testek, A víz nyomása, a nyomás egyenletes terjedése, ennek gyakorlati alkalmazása. 3. Az erjedés mint kémiai folyamat. A sörkészítés módja, vegyi alkata. 4. Az üveg vegyi alkata, készítése, üvegipar. 5. A kétéltűek jellemzése, egy kétéltű állat részletes leírása. 6. A selyemhernyó. Éjjeli jepké. A selyemtermelés. 7. A komló, rokonai, a komló termelése. 8. A kőszén és feldolgozása. gázvilágítás. 9. Az okszerű szarvasmarhatenyésztésről. 10. Hogyan kell egy új (riparia-alanyra oltott) szőlőtelepet létesíteni?

V. *A rajzolásból*: 1. Oszlopláb két négyzetes alappal. 2. Románoszlop lapékitménnyel. 3. Mértani testforma gulával. 4. féloszlopláb.

VI. *A geometriából*: 1. Egy kerület alakú fürdőkád tengelyei 1.75 m. és 2.1 méter, mélysége 1 m., hány hektoliter víz van benne, ha pontosan félig van megtöltve?

2. Egy kúp alakú toronytető magassága 4.5 m., alapjának sugara 2.15 m. Hány darab 0.5:0.35 m. nagyságú vörösréz szükséges annak a befödéséhez?

3. Mennyit ér egy 12 cm. átmérőjű, teljesen gömbalakú, tiszta aranyból öntött gömb, ha az arany kilogrammját 1200 frtéért adják s az arany fajsúlya pontosan 19'25?

4. Egy köralakú czirkusz területe 67'68 m., a nézőtér körgyűrűjének szélessége 4 m., az előadó térül szolgáló körlapnak mily hosszú a sugara?

VII. *A szépirásból*: A táblára felírt magyar szövegnek magyar és rondírási betűkkel, a német szövegnek német betűkkel való írása

Az írásbeli vizsgálat eredménye alapján egy tanítójelölt a ped. tétel kidolgozásából s két más tárgyból is elégtelen osztályzatot nyervén, egy évi újrakészülésre utasított; 17 jelölt szóbelire is bocsátható volt, de közülök 4 szigorubb megítéléssel.

A gyakorlati vizsgálatához egy nappal a tanítás előtt minden tanítójelölt két tételt húzott: egyet a népiskolai vallásoktatás, egyet a többi tárgyak köréből s azok tervezetét írásban kidolgozta. Azon jelöltek, a kik német tanyelvű iskolák számára is képesíttetni kívánták magukat, a vallási tárgyat német nyelven dolgozták ki. A tanítás azon tárgyból történt, melyet az elnök megjelölt. A német tanyelvű tanítósagra készülődők mind a két tárgyból tanítottak.

A szóbeli és zenei vizsgálatot jun. 23-án és 24-én tartották meg, melynek végeztével az elnökség buzdító beszéd kíséretében adta tudtára a jelölteknek, hogy közülök 2 kitünő, 7 jeles, 7 jó, 1 pedig elégséges eredménnyel állotta meg a képesítő vizsgálatot.

A jelöltek külön képesítést nyertek az evang. egyházi énekből és zenéből is s az tanítói oklevelükre rávezettetett.

A képesítő vizsgálaton csak intézeti növendékek vettek részt.

A statisztikai kimutatás adataiból kiemelem a következőket: *magántanuló nem volt*. Beiratkozott: I. osztályba 23, II-ikba 16, III-ikba 17, IV-ikbe 20 növendék. Magaviselet: jó 53, szabályszerű 17, kevésbbé szab. szerű 3; szorgalom: kitartó 10, dicséretes 49, kielégítő 12, változó 2; tanulási eredmény: kitünő 2, jeles 21, jó 34, elégséges 3, elégtelen 1 tárgyból 8, 2 tárgyból 3, több tárgyból 2.

A következő rész a gyakorló-iskolát ismertí. A négy osztályban 47 növendék volt.

Az utolsó rész a jövő évi felvételre vonatkozó értesítést közli.

Ha az ág. hitv. ev. tanfőképzés adatait tekintem át, nem állhatom meg, hogy ki ne fejezzem ama nézetemet, hogy kár így szétforgácsolni az erőket. Az ev. reformátusoknak, holott majdnem még egyszer annyian vannak, elég 3 tanfőképző; az ág. hitv. egangelikosoknak az erdélyrészi szász intézettel 6 képzőjök van. Köztük a soproni áll első helyen, tagadhatatlan tény. Itt is van még azonban elég kívánni való, minők az internatus bővítése, legalább még 2—3 rendes tanerő alkalmazása, a belső felszerelés megfelelő gyarapítása, a tanári fizetések javítása; magasabb fokozatokkal (1600 frt) és visszamenőleg is érvényes évtödös potlékokkal. A többi képzőkben meg épen sok-sok a kívánni való. Nem volna-e tanácsosabb s célravezetőbb a Királyhágón inneni 5 képzőből egyesíteni az anyagi és szellemi tőkét s így két kifogástalan jó tanfőképzőt állítani fel?



Az államnak is célravezetőbb, anyagilag is előnyösebb útja volna a tanítóképzőt úgy emelni, hogy új képzők helyett segélyezéssel megfelelő ellenjogok biztosítása fejében a felekezeti tanítóképzést emelné a megfelelő színvonalra.

A kezeim közé jutott értesítők ismertetésének végéhez jutottam. Tanítóképzésünk ügyére legyen szabad még egy összefoglaló visszapillantást tennem.

Hazánknak jelenleg 65 képzője van, sajnos hogy csak 22 értesítő adatait közölhettem. Így az egész tanítóképzésről nem nyújthatok kellő tájékozódást. Az állam maga is garasoskodik e téren, krajczárokon takarékoskodik itt, míg más ügyeken a forintokra sem vett ügyet; csak ezt következtethetem abból, hogy *összesen csak 4 állami képző adott ki értesítőt.* (Az állam zsugoriságán kívül egyéb okai is vannak ennek. Szerk.) Az államnak e téren is jó példával kellene előljárnia.

Az értesítők tanúsága szerint az állami képzőkben sincs meg az egységes képzés. Ha meg a feletkezetiakkal is szembe állítjuk, tanítóképzésünkre azt mondhatjuk, hogy szélsőséges határok közt mozog.

Tanítóképzésünk nagy hibája a hiányos gyakorlati kiképzés. A tanítóképzői IV-ik osztály felállítása nem hozta meg a kívánt eredményt. A negyedik osztályban a gyakorlati tanításokra kellene a fő gondot fordítani, heti 2 óra helyett 12-től venni fel a tantervbe a növendékeknek huzamosabb időn át tanítani az egyes, majd rövidebb időközökben az összes tárgyakat. Ezzel szemben a többi tárgyra szánt órákat redukálni; az elméleti ismereteket az I—III-ik osztályban lehetőleg befejezni, a negyedik osztályban a gyakorlati tanításokon felül ismételtetni. A gyakorlati kiképzésben az állami képzők nem vezetnek; a felekezeti intézetek gyakorlati kiképzése itt-ott megfelelőbb s célravezetőbb. A jó tanítóképzésnek lelke a jó gyakorlati kiképzés. E tekintetben a soproni képzőre hívom fel lapunk olvasóinak szíves figyelmét. Nem mintha itt a kiképezésnek nem volnának fogyatékoságai, de vannak oly előnyei, miket eddig, a kezeim közt levő értesítők szerint sehol sem találtam.

Különben a gyakorlati kiképzéssel, a szerkesztő úr szíves engedelmeivel, a közel jövőben bővebben óhajtok foglalkozni.<sup>1</sup>

Az értesítők megírásában s összeállításában sincs egységes irány. Pedig ha minden tanítóképző intézetről a valóságot, minden irányban feltűntető képet, adatokat állíthatnánk össze, az mindenesetre becses útbaigazító, a bajok orvoslásának eszközlésére irányító alapunk lehetne.

Célszerű volna, ha minden intézet adna ki éventként értesítőt; azok megírásáról a kezeim közt lévő értesítők nyomán a következő pontokat s egységes irányzatot tarthatnók szem előtt:

I. Szakszerű, szorosan a tanítóképzéshez tartozó iránycikk, beszéd, emlékbeszéd, értekezés, elmélkedés a tanári testület valamelyik tagjától.

II. Igazgatói jelentés az iskolai év történetének keretében: *a)* az iskolai év kezdete, befejezése; *b)* tanári karban történt feljegyzésre méltó események, változások; *c)* oktatás általános rövid jellemzéssel; *d)* nevelés, hazafias s vallásos érzelem ápolása, ünnepélyek; *e)* a növendékek maga-

<sup>1</sup> Szívesen vesszük. Szerk.

viselete, tanulmányi előmenetele; *f*) a növendékek egészségügyi állapota; *g*) kirándulások; *h*) jelentés a nemkötelező tárgyak tanításáról s tanulásáról; *i*) látogatások.

III. Kormányzat, felügyelet.

IV. A tanári testület és munka-köre, javadalmazása táblázatos, minden oldalú, könnyen áttekinthető kimutatásban. (Lásd a bajai értesítőt.)

V. Tanterv. I. Órarendek, *a*) képzőintézeti, *b*) gyak.-iskolai órarend. Az órarend legyen teljes, nem csupán összefoglaló s áttekinthető. II. *Tananyag*. A gyakorlati kiképzés ismertetése, a tanítások összegezése s kimutatása. Évközi dolgozatok. Kimutatás az ifjuság önképzéséről, könyvtár használatát, az olvasást illetőleg. Használt könyvek jegyzéke.

VI. Az intézeti gazdaság, kert. (Botanikus-, gyümölcsös-, szőlős-, konyhakert, méhes, selyemtenyésztés stb. Külső gazdaság.)

VII. A tanítás eszközeinek összegező kimutatása, részletes évi gyarapodás. Lapok, füzetek kimutatása.

VIII. Az intézet főtartásának költségei: A költségtervezet bemutatása. Benlakás (künlakás), élelmezés, segélyezés, ösztöndíjak. Mennyibe jó az intézetnek egy-egy növendék ellátása. (Középatlag.)

IX. Jótékonyosság. Adományok, egyéb jótétemények.

X. A növendékek öntevékenysége. Önképzőkörök működési tere, iránya, lapok, füzetek, ülések száma, feldolgozott tételek, szavatok összegező kimutatása; vagyoni állás. Önszegélyezés módja, vagyoni kimutató. (Lásd a bajai értesítőt.)

XI. Vizsgálatok. *A*) Osztályvizsgálatok. *B*) Tanítóképesítő vizsgálatok. Írásbeli és próbatanítási tételek közlése. A képesítést nyert növendékek névsora, alkalmazása s javadalmazása. (Baja.)

XII. A tanítóképzőint. növendékek névsora. I. osztály, rövid életrajzi s végzett tanulmányi adatokkal. Például: I. Adorján Endre, sz. 1880. okt. 3. Nyiregyháza (Szabolcsm.) ág. hitv. ev. Atyja iparos. Felvételi alap IV. polg. isk. oszt. A II., III., IV. osztály növendékeinek csupán névsora közzelendő. Statisztikai kimutatások.

XIII. Gyakorlóiskola. *a*) A tanév története, *b*) végzett tananyag, a tanulók névsora.

XIV. A felvételre vonatkozó értesítés.

A botanikus kertnek egyetlen intézetből sem volna szabad hiányoznia. Igaz, hogy utánjárással van összekötve felállítása s rendben tartása; de ha különösen a kézikönyvnek megfelelően osztjuk azt be, az ezzel járó haszon bőven jutalmazza fáradozásait.

Mielőtt letenném tollamat, köszönetem nyilvánítom Nagy Lászlónak, ki e megbízatással alkalmat nyújtott hazánk tanítóképzőinek körülmenyesebb megismerhetésére.

Célom volt tehetségem szerint tárgyilagos alapon ismertetni az értesítőket, ha itt-ott nem jól láttam, vagy egyáltalán nem vettem észre valamit, szíves elnézést kérek érte. Az értesítő holt betű, nyomtatási hiba könnyen eshetik rajta, kényes és nehéz dolog abbóljól olvasni. Használni, csupán csak használni akartam ügyünknek, ez megnyugtató

abban, hogy száraz ismertetés, adathalmaz közlés helyett itt-ott egy-egy kis kritikát is gyakoroltam.

Minden értesítőről mindent nem lehet elmondani; így is kikerülhetetlen a gyakori ismétlésekbe esés; a mi jó az egyiknél, ha megilleti, vegye magára a másik is; viszont, ha Pálnak szólunk, vonatkozik az Péterre is, ha rászolgált. (M. T. K. 271. lap.)

*Dezső Lajos* igazgató úrnak hálás köszönetem fejezem ki azért, hogy az én parányi voltom észrevételeit oly kimerítő válaszokra méltatta. Ugy látszik, itt-ott a szög fejére találtam. Ismertetésemben közlött nézeteimet fenntartom; lehet, hogy tévesek; emberek vagyunk; D. úr helytelen voltokról nem győzött meg; így hát igaz, hogy én Saulus maradtam; miért nem változtatott Paulussá? Viszonválaszának utolsó kikezdése felett igen csodálkozom, nagyon megiep. Ez a személyes ízű, tréfás csipkedés, nem méltó a nagy Comenius kiváló fordító-jához. Ilyesmi az én szeredásomból sohasem kerülhetne elő. Egyébként teljes tisztelettel köszöntöm újból D. igazgató urat s meghajlok érdemei előtt.

Sopron, 1899.

*Simkó Endre.*

## A miniszterhez intézett fölterjesztések.

### Az anyagi helyzet javítása ügyében.

Nagyméltóságú Miniszter úr! Kegyelmes urunk! A Tanítóképző-Intézeti Tanárok Orsz. Egyesülete nevében, miként eddig tevők, úgy ez évben is bátrak vagyunk Nagyméltóságod magas figyelmét fölhívni azon óhajainkra, melyek a tanítóképző-intézeti tanárok anyagi helyzetének jobbítására irányozvák.

Mély hálával és őszinte köszönettel tapasztaltuk, hogy Nagyméltóságod a most folyó, 1899. évi állami költségvetésben újra kegyes volt ismét egy lépéssel előbbre vinni a tanítóképző-intézeti igazgatók, tanárok s tanítók fizetési ügyeit.

Különös örömünkre szolgált, hogy múlt évi január hó 17-én kelt alázatos kérelmünknek azon pontja, mely az állami tanító- és tanítónő-képző-intézeti igazgatók részére a VIII. fiz. osztály felső fokozatainak megfelelő fizetés biztosítását célzotta: Nagyméltóságod által kegyesen figyelembe vétetett; idevonatkozó hálás köszönetünkhöz legyen szabad csatolnunk abbeli óhajtásunkat s alázatos kérelmünket, vajha az említett igazgatók úgy, miként a középiskolaiak, a VIII. fiz. osztálynak csakis két *felsőbb* fokozatára osztatnának be.

Nem kisebb örömmel s benső hálával látjuk az 1898. évi költségvetésből, hogy a gyakorló-iskolai tanítók fizetése ügyében úgy a m. t. képviselőházhoz, mint közvetlenül Nagyméltóságodhoz beadott kérvényeink szintén figyelembe vétettek; Nagyméltóságod megtalálta a módját annak, hogy a gyakorlóiskolai tanítók anyagi helyzetén, a mennyire azt a törvény korlátai megengedik, enyhítsen, sőt a gyakorló-iskolai tanítóknak legalább egy részére nézve Nagyméltóságod már is kedvezőbb helyzetet volt képes teremteni. De hálás köszönettel tarto-

zunk Nagyméltóságodnak azon kegyes és méltányos szavaiért is, melyekkel a költségvetés ezen tételét okadatolni méltóztatott, s mely szavak nemcsak, az érdemes gyakorlóiskolai tanítók munkájának elismerései, de egyszersmind a gyakorlóiskola tanítói állás fontosságának is valóban hű és igaz kifejezői. Ide vonatkozólag mély tisztelettel legyen szabad kérnünk Nagyméltóságodat, kegyeskedjék ezen módon a gyakorlóiskolai tanítók fizetésügyét általában és egyetemlegesen is rendezni és javítani.

Nagyméltóságodnak a fentebbiekben tapasztalt atyai jóindulatát emezekben látva, s abban, a továbbiakra nézve is, rendületlenül bízva: újra bátorságot veszünk magunknak alázatos kérelmeink eléterjesztésére, annyival is inkább mert, egyesületünknek egyik legfontosabb erkölcsi kötelességéül ismerjük a tanítóképző-tanárok anyagi helyzetének jobbitására irányult törekvést, mert hiszen több más feltételek mellett, ebben is hatalmas biztosítéka van a tanítóképzés továbbfejlesztésének, a mely pedig egyesületünknek legelső eszményi célja.

Kérjük Nagyméltóságodat, kegyeskedjék alázatos kérelmeinket meghallgatni, méltányolni, s azokat megvalósulásra segíteni.

Alázatos kérelmeink a következők:

1. A tanítóképző-intézeti **rendes** tanárokat illetőleg mély tisztelettel kérjük, legyen kegyes Nagyméltóságod az eddig egy létszámba foglalt polgári- és elemi iskolai tanítónőképzők tanárait külön személyi létszámba foglalni; a polg. iskolai tanító- és tanítónőképző-intézeti tanárokat állásukhoz mért magasabb fizetési osztályba sorozni s az általuk eddig allandólag lekötve tartott s új kinevezések által is lekötött VIII. fizetési osztályú helyeket ezen létszám apasztása nélkül az elemi isk. tanítóképző tanároknak fenntartani, illetőleg a polg. tanítóképzők tanárainak kivételével üresen maradt VIII. oszt. helyeket elemi isk. tanító-(nő-)képző intézeti tanárokkal betölteni. Ebbeli alázatos kérelmünk támogatására legyen szabad felhoznunk először is azon körülményt, hogy a polgári iskolai tanítóképzők adminisztrációja a kir. tanfelügyelőség alól való kivonásukkal, gondnokuk kinevezésével s ügyeiknek a vallás- és közoktatásügyi miniszterium más ügyosztályába való helyezésével is már elváltak az elemi képzőktől s így személyzetük különválasztását már a nyilvántartás érdekei is megkívánják. A mi pedig ebből folyólag egyfelől a polg. tanító-(nő-)képzőt illeti, legyen szabad újfent hivatkoznunk a 36,905/1891. sz. magas rendeletre, melyben a magasabb fokú működés hivatalosan is elismertetik, már pedig az természeteszerűleg maga után vonja az alkalmazottak magasabb fokú díjazását is; a mi pedig az elemi isk. tanítóképzők érdekeit illeti, erre nézve legyen szabad mély tisztelettel megjegyeznünk, hogy az ott alkalmazott tanárok helyzetét — szemben a középiskolai tanárokéval — már eddig is kedvezőtlenebbé tette azon körülmény, hogy az alsóbb (XI., X., IX.) fizetési osztályok túlnyomó létszáma mellett az összes rendszeresített állásoknak csak igen kis százaléka esett a felsőbb, vagyis a VIII. fiz. osztályra; holott miként fentebb említők, még ennek is nagy részét allandólag lekötve tartják a polg. tanítóképzők tanárai. Az esetben, ha a jelenleg szervezett VIII. fiz. osztálybeli összes helyek — a polg.

tanítóképzők tanárainak magasabb fizetési osztályba s elkülönített létszámba való elhelyezésével — az elemi képzők tanáraival töltetnének be: az eddiginél valamivel méltányosabb arány lenne a legfelsőbb és alsóbb fizetési osztályokban szervezett helyek létszáma között.

2. A tanítóképző-intézeti **segéd**-tanárookra nézve alázatos kérelmünk oda irányul, méltóztassék a IX. fizetési osztály jelenlegi létszámát a jövő 1900. évi költségvetési javaslatban annyira emelni, hogy a legfeljebb három évet szolgált segédtanárok valamennyien rendes tanárokká legyenek előléptethetők. Az 1868. XXXVIII. tcz. alapján a tanítóképzők különleges viszonyaihoz alkalmazottan rendszeresített segédtanári állások természete az 1893. IV. tcz. által ma már jobbra oda módosult, hogy a segédtanári állások egy igen tekintélyes része kisebb (X. fiz. osztályú) fizetéssel egybekötött, de máskülönben a rendes tanári állásokhoz kötött munkakörrel teljesen azonos állássá lőn. Ép ezért méltányos volna, ha a különben is rendes tanári funkciókat végző segédtanárok kineveztetésük után legfeljebb három év múlva a rendes tanárokat megillető s az önálló megélhetést biztosító IX. osztályú fizetésben részesítenének.

E ponttal kapcsolatban azonban legyen szabad Nagyméltóságod kegyes figyelmét különösbbe is felhívunk a következőkre:

Tanítóképzőink tantestületei az újabb időben, s ezt hálával kell elismernünk, különösen az 1893. IV. tcz. életbe lépte óta mindinkább egységes alakot kezdenek öltetni. Mindazontáltal még tavolról sem vagyunk ott, hogy az egy testületben helyet foglaló tagok szolgálati s ezzel együtt fizetési viszonyaiban a kellő egyöntetűség, bizonyos egyenrangúság meglenne, holott a tanítóképzők tanulmányi viszonylataiban minden tárgynak meg van a maga súlya és fontossága, s tanítóképzőink tantervében alárendelt szereppel, mint «mellékes» tárgy egyáltalában nem foglal helyet egyetlen tanulmányi ág sem. Erre nézve mély tisztelettel kérjük Nagyméltóságodat, kegyeskedjék oda hatni, hogy a keves óraszámú bíró tanárok órái rendre kiegészítettven: az eddigelé «*zene-, rajz-, tornatanárok*» megnevezéssel kinevezett tanárok (ez idő szerint már részben «segédtanárok»): a rendes tanári állással összekötött javadalmat, illetőleg tehát a rendes tanári jelleget szintén elérhessék. A tanítóképző tanárok ebbeli helyzetének javítására nézve szintén csak egy mód van, hogy t. i. a IX. (illetőleg általában a felsőbb) fizetési osztályok létszáma emeltessek, az alsóbbak közül pedig a XI. fiz. osztály teljesen szüntetessék meg, a X. fiz. osztály létszáma pedig az elébb említett igények szerint állapíttassék meg.

Egy másik körülmény, a mire egyúttal Nagyméltóságod magas figyelmét felhívni újólag mély tisztelettel bátrak vagyunk, az u. n. *megbízott* tanárok ügye. Tudomásunk szerint újabb időben mind többen kapnak ily ideiglenes jellegű megbízást tanítóképző tanárságra, helyesebben: mind többen és többen kezdik tanítóképző-tanári pályájukat «megbízott» tanári minőségben.

A tanítóképző-intézeti tanári status ezen — a rangsorozat bátyáin kívül álló — új létszáma, nyilvánvaló súlyosbulása a tanítóképző tanárok általános és egyetemleges helyzetének, sőt hátrányossá váland magára

a tanítóképzésre is. Sulyosbulása a helyzetnek, mert az ideiglenes megbízást nyert (egyébként szintén rendes tanári funkciókat végző) tanárok általában csekély fizetést kapnak, kinevezés hiján ilyenmő szolgálati éveik úgy a nyugdíjba, mint az ötödéves pótlékokba való beszámításnál elvesznek, s jelentékeny hátrányt szenvednek a fizetési osztályokba való sorozáskor is, mert azok által, kik szolgálatuk megkezdésekor azonnal kinevezést kapnak; — megelőztetnek. De alázatos véleményünk szerint azok a bajok is, melyek eddig a hosszadalmas segédtanárkodásból háramlottak tanítóképzésünkre, s melyeket már több ízben voltunk bátrak Nagyméltóságod kegyes színe előtt kifejtetni: ezen új intézmény inaugurálása által fokozottabb mértékben jelentkezni fognak. Alázatos kérelmünk ide vonatkozólag az, kegyeskedjék a jelenleg megbízott minőségben működő tanárokat segédtanárokká kinevezni, ebből folyólag az 1900. évi költségvetésben a X. fiz. osztály létszámát ehhez képest meg állapítani, jövőben pedig kegyeskedjék a tanítóképzőknél alkalmazandó tanárokat mindjárt szolgálatuk megkezdésekor kinevezni, s ez által nekik a X. fiz. osztálylyal egybekötött fizetést, nemkülönb a nyugdíjra- és évötödös pótlékra való jogosultságot s a fiz. osztályokban lehetővé tett szabályszerű előmenetelt biztosítani.

3. Külön is legyen szabad Nagyméltóságod magas figyelmét felhívunk a tanítóképző-intézeti **tanítónők**, különösen a **segédtanítónők** helyzetére, kik a tanítóképzés terén az ifjuság nevelésével oly rendkívül fontos hivatást teljesítenek s teljesítik azt odaadó gondossággal és valódi önfeláldozással: és mégis elébbre haladásuk még a férfi-tanárok előhaladásánál is lassabb és korlátozottabb. Elszomorító helyzetük jobbulását csak attól remélnők, ha — a mint a fentebbi pontokban foglalt kérelmeink figyelembe vételével — a magasabb (VIII., IX.) fiz. osztályok létszáma emeltetnék, a X. fiz. osztály létszáma kellő számban állapíttatnék meg, a XI. fiz. osztály pedig a tanítóképzőkben működőkre nézve általában megszüntetnének.

4. A legmélyebb tisztelettel vagyunk bátrak megújítani első ízben a «III. Emlékirat» cz. tiszteletteljes felterjesztésünkben, másodízben mult évi február 27-én kelt alázatos kérelmünkben is bőven okadatolt abbeli alázatos kérésünket, hogy a képző-intézeti tanárok **évötödös pótléka** magasabb összegben, nevezetesen 200 frtban állapíttassék meg. Ezt illetőleg mindenek előtt legyen szabad újra rámutatnunk ama rendkívül kedvezőtlen viszonyokra, melyeket az 1880. évi 32,994. sz. szabályrendelet azon intézkedése teremtett, hogy a különben is legmostoháiban díjazott *segéd-, zene-, rajz és tornatanárok* ötödéves pótléka törzsfizetésük 10<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-ában állapíttatott meg; e pótlékoknak — bár utólagos — kiegészítése tárgyában is többször voltunk bátrak már kérelmezni, legyen szabad ebbeli kérelmünket e helyütt is megismételünk. Másfelől azonban: tekintettel a tanári pályán való előmenetel nagymérvő korlátozottóságára, tekintettel az anyagi ügyek rendezése s javítása iránt oly élesen érzett szükséglet egyetemességére, s tekintettel azon megszorításokra, melyek az 1893. évi IV. t.-cz. rendelkezései értelmében a tanárság anyagi helyzetének más úton való gyökeresebb megjavítását oly szerfelett nehézé teszik: az ötödéves pótlékoknak felemelésében, ille-

tőleg 200 frttal leendő megállapításában látjuk a legalkalmasabb módot arra nézve, hogy a képző-intézeti tanári személyzetnek még máig is sok tekintetben mostoha helyzetében állandó, egyetemes, igazságos és biztos javulás álljon be.

5. Legyen szabad ezuttal is előadnunk a **felekezeti tanítóképzőknél működő kartársaink** anyagi helyzetének javítására vonatkozó alázatos kérelmünket. Ezek között a kir. kath. tanítóképzőknél működő kartársaink érdekében azt vagyunk bátrak kérelmezni, hogy ők is, *miként az áll. tanárok s miként a kir. kath. főgymnáziumok tanárai, fizetési osztályba soroztassanak* s ez által lehetővé váljék mindezideig rendezetlenül álló fizetés-ügyük szerves fejlesztése s korszerű javítása. Többi hasonló jellegű kartársaink érdekében pedig alázattal kérjük, kegyeskedjék Nagyméltóságod az illetékes hatóságok figyelmét felhívni az általuk fenntartott tanítóképzők tanárainak fizetés-rendezését és javítását illetőleg oly irányban, hogy az ő fizetésük is legalább annyira fejlesztessék, mint jelenleg az állami tanítóképző tanároké.

Minthogy továbbá az 1899. évi költségvetésben a **felekezeti tanítóképző-intézetek segélyezésére**, illetőleg az ezen intézetekben működő tanárok illetményeinek kiegészítésére újra csak 4000 frt véteztett fel: alázatosan kérjük Nagyméltóságodat, méltóztassék ez összeget az 1900. évi költségvetésben jelentékenyen emelni, s ez által az ezen intézeteknél működő kartársaink anyagi ügyeinek elhagyatott állapotán sürgősen segíteni és javítani.

Legyen szabad megjegyeznünk, hogy a kath. tanítóképző tanárok nyugdíja ügyében külön alázatos kérvénnyel járulunk Nagyméltóságodhoz.

6. Végül mély tisztelettel kérjük Nagyméltóságodat, kegyeskedjék jelen tiszteletteljes kérvényünknek a *kisdudovó-képző-intézeti* kartársaink ügyeivel érintkező pontjaiban foglalt kérelmeinket említett kartársainkra vonatkoztatottnak is tekinteni, s az ő helyzetükön is a tanítóképző-intézeteknél működőkéhez hasonlóan segíteni.

A legmélyebb tisztelettel maradtunk Nagyméltóságodnak

Budapest, 1899. április 23.

A Tanítóképző-Intézeti Tanárok Orsz. Egyesületének választmánya nevében alázatos szolgái

*Kovács Fános,*  
elnök.

(Folyt. köv.)

*Sziankó Béla,*  
főtitkár.

## Jelentés a párisi kiállítás előmunkálatai tárgyában.

A választmánynak márcziusi ülésén elfogadott Tervezet a kívánt módosításokkal még ugyanazon hó folyamán bemutatott Halász Ferencz, min. o. t. kiállítási előadó úrnak, ki a választmány által elfogadott Tervezetet jóváhagyta.

Az így jóváhagyott Tervezet és Körlevél — az előbbi kellő számú példányokban — III. 22-én és 31-én ajánlott levélileg megküldetett az összes hazai tanítóképzők igazgatóságainak s azonkívül közöltetett a Magyar Tanítóképző f. é. márcziusi számában.

Ugyancsak márczius hó folyamán illetékes helyről jött felszólításra beható tanácskozást folytatott a főtitkár a kiállítási terület kiszabásával megbízott építészszel, mely tanácskozás alkalmával a rendelkezésre álló területben jelentékeny redukció helyzetetett kilátásba.

Május hó 7-én a bejelentések beküldése tárgyában újra kérelem intéztetett mindazon tanítóképzők igazgatóságaihoz, honnan addig első körlevelünkre válasz nem érkezett.

A mai napig a kiállításon való részvételét bejelentette 31 tanítóképző, még pedig: állami tanítóképző 16, áll. tanítónőképző 4, róm. kath. tanítóképző 5, róm. kath. tanítónőképző 2, ev. ref. tanítóképző 1, ág. ev. tanítóképző 2, izraelita 1; 12 tanítóképző arról tudósít, hogy a kiállításon — különböző okokból — nem vehet részt, 28 tanítóképző részéről pedig mindeddigelé választ kapni nem voltunk szerencsések.

A mi a bejelentéseket *tárgyi szempontból* illeti, arra nézve van szerencsém az alábbiakat jelenteni.

A Tervezet egyes pontjai szerint:

II. 2. *Iskolai épületek fényképei*: Igló, Losoncz, Znióváralja (3 drb.), Csiksomlyó (r. k.), Győr (r. k.), Sárospatak, Temesvár, Csáktornya, Mármaros-Sziget, Modor, Budapest (áll.), Brassó (ág. ev.). Baja, Csurgó = 14;

Pozsony, Budapest (II. ker.), Nagy-Szombat (r. kath.), Szabadka = 4;

3. *Iskolai épületek alaprajzai*: Igló, Léva, Znióváralja (3 drb.), Győr (r. k.), Temesvár, Csáktornya, Mármaros-Sziget (4 drb.), Modor, Baja = 9;

Pozsony, Budapest (II. k.), Nagy-Szombat (r. k.), Szabadka = 4;

4. *Telek és kerti gazdaság alaprajzai*: Igló, Mármaros-Sziget, Budapest (áll.) = 3;

Pozsony = 1;

III. 2. *Tanítóképző-tanárok irodalmi műveinek jegyzéke*: Losoncz, Léva, Znióváralja, Csiksomlyó (r. k.), Pécs (r. k.), Győr (r. k.), Kun-Félegyháza, Budapest (orsz. izr.), Sárospatak, Temesvár, Csáktornya, Székely-Keresztur, Budapest (áll.) [Törzskönyvvel]; Brassó (ág. ev.) = 14;

Pozsony, Budapest (II. ker.), Szabadka = 3;

V. 1. *Részletes tanmenetek*: Léva, Znióváralja, Arad, Sárospatak, Modor, Budapest (áll.), Baja = 7;

Pozsony, Budapest (II. ker.) = 2;

2. *Haladási napló*: Nagy-Enyed (ev. ref.) = 1;

3. *Orarendek*: Igló, Léva, Znióváralja, Arad, Budapest (orsz. izr.), Szepeshely (r. kath.), Temesvár, Mármaros-Sziget, Modor, Budapest (áll.), Baja = 11;

Pozsony, Budapest (II. ker.), Kolozsvár, Nagy-Szombat (r. kath.) = 4;

4.<sup>1</sup> a) *Magyarnyelvi dolgozatok*: Igló, Léva, Znióváralja, Arad, Pécs (r. k.), Kun-Félegyháza, Temesvár, Mármaros-Sziget, Budapest (áll.) = 9;

Pozsony, Nagy-Szombat (r. kath.) = 2;

<sup>1</sup> Baja általában jelzi az írásbeli dolgozatok beküldését.



- b) Németnyelvi dolgozatok*: Igló, Léva, Znióváralja, Kun-Félegyháza, Budapest (orsz. izr.), Temesvár, Máramaros-Sziget, [Budapest (áll.) = 8; Pozsony, Budapest (II. ker.), Nagy-Szombat (r. k.) = 3;
- c) Francia (idegen) nyelvű dolgozatok*: Pozsony, Budapest (II. ker.) = 2;
- d) Más (hasaz) nyelvű dolgozatok*: Csáktornya (horvát) = 1;
- e) Földrajzi dolgozatok*: Léva, Znióváralja, Pécs (r. k.), Kun-Félegyháza, Temesvár. Modor, Budapest (áll.) = 7; Pozsony, Nagy-Szombat (r. kath.) = 2;
- f) Történelmi dolgozatok*: Budapest (áll. 1896-ból) = 1;
- g) Természettudományi dolgozatok*: Arad, Baja = 2;
- h) Mértani dolgozatok*: Léva, Arad, Kun-Félegyháza, Budapest (áll.) = 4; Pozsony, Nagy-Szombat (r. kath.) = 2;
- i) Számítási dolgozatok*: Léva, Arad, Pécs (r. k.), Kun-Félegyháza, Máramaros-Sziget, Budapest (áll.) = 6; Pozsony, Nagy-Szombat (r. kath.) = 2;
- k) Szabadkézi rajzok*: Igló, Losoncz, Znióváralja, Arad, Pécs (r. k.), Kun-Félegyháza, Budapest (orsz. izr.), Temesvár, Máramaros-Sziget, Budapest (áll.) = 10; Pozsony, Budapest (II. ker.), Kolozsvár, Nagy-Szombat (r. kath.), Szabadka = 5;
- l) Mértani rajzok*: Igló, Kun-Félegyháza, Máramaros-Sziget = 3; Pozsony, Budapest (II. ker.) Nagy-Szombat (r. kath.) = 3;
- m) Szépirásai dolgozatok*: Igló, Losoncz, Léva, Znióváralja, Arad, Pécs (r. k.), Kun-Félegyháza, Máramaros-Sziget, Budapest (áll.) = 9; Pozsony = 1;
- n) Gyakorlóiskolai látogatási naplók*: Léva, Znióváralja, Arad, Kun-Félegyháza, Temesvár, Máramaros-Sziget, Budapest (áll.) = 7; Pozsony, Budapest (II. ker.), Nagy-Szombat (r. kath.) = 3;
- o) Tanítási tervezetek*: Igló, Léva, Znióváralja, Arad, Kun-Félegyháza, Temesvár, Máramaros-Sziget, Budapest (áll.) = 8; Pozsony, Budapest (II. ker.) = 2;
- p) a) Házi ipari, vagy kézügyességi tanmenetek*; Csiksomlyó (r. k.) Kun-Félegyháza, Budapest (áll.) = 3;
- β) Női zenemunkák*: Pozsony, Nagy-Szombat (r. kath.), Szabadka = 3;
- Zenei dolgozatok*<sup>1</sup>: Pozsony = 1;
5. *b) Szeretarak fényképei*: Sarospatak, Temesvár (természettani, vegytani, természettani, földrajzi szertár), Budapest (áll.), Baja = 4; Budapest (II. ker.) = 1;
- c) Leltár*: Budapest (II. ker.), Nagy-Szombat (r. kath.) = 2;
- d) Speciális taneszközök*: Ozer tanító taneszköze a törtek osztásának szemléltetésére (Budapest, orsz. izr. tképző), Szabó Gábor saját szerkesztésű slöjd (kézügyességi) munka padja (Budapest áll.) = 2;

<sup>1</sup> A zenei dolgozatok a Tervezetből véletlenül maradtak ki. Hogy ilyenmő dolgozatok is beküldhetők, arról az összes képzők külön értesítettek. Kívánatos, hogy ily dolgozatok is mentül több tanítóképző részéről küldessenek be.

VI. 1. *Rendtartási szabályok*: Igló, Znióváralja, Pécs (r. k.), Kun-Félegyháza, Szepeshely (r. kath.), Nagy-Enyed (ev. ref.), Temesvár, Csáktornya, Mármaros-Sziget, Modor, Budapest (áll.) = 11;

Budapest (II. ker.), Kőszeg (r. kath.), Nagy-Szombat (r. kath.), Szabadka = 4;

2. *Ifjúsági körök alapszabályai*: Igló, Znióváralja, Kun-Félegyháza, Budapest (orsz. izr.), Nagy-Enyed (ev. ref.), Temesvár, Mármaros-Sziget, Modor, Budapest (áll.) = 4;

Pozsony, Budapest (II. ker.), Kőszeg (r. kath.) = 3;

3. *Iskolai ünnepélyek műsorai*: Igló, Losonc, Léva, Csíksomlyó (r. k.), Pécs (r. k.), Győr (r. k.), Kúnfélegyháza, Budapest (orsz. izr.), Nagy-Enyed (ev. ref.), Temesvár, Székely-Keresztúr, Modor, Budapest (áll.) = 12;

Pozsony, Budapest (II. ker.), Kőszeg (r. kath.), Nagy-Szombat (r. kath.) = 4;

4. *Internátusi és köztartási helyiségek fényképei*: Sárospatak (2 drb), Nagy-Enyed, Temesvár (14 drb), Budapest (áll.), Baja = 5;

Budapest (II. ker.) = 1;

5. *Étlapok*: Igló, Léva, Nagy-Enyed (ev. ref.), Temesvár, Mármaros-Sziget, Budapest (áll.), Baja = 7;

Pozsony, Budapest (II. ker.), Kőszeg (r. kath.) = 3;

VII. 1. *Tanítóképesítési írásbeli tételek*: Igló, Losonc, Léva, Znióváralja, Arad, Csíksomlyó (r. k.), Pécs (r. k.), Győr (r. k.), Kún-Félegyháza, Budapest (orsz. izr.), Sárospatak, Szepeshely (r. kath.), Nagy-Enyed (ev. ref.), Temesvár, Csáktornya, Székely-Keresztúr, Modor, Budapest (áll.); Brassó (ág. ev.) Baja = 20;

Pozsony, Budapest (II. ker.) Nagy-Szombat (r. kath.) Szabadka = 4;

2. *Szöbeli tételek*: Losonc, Léva, Znióváralja, Csíksomlyó (r. k.), Győr (r. k.), Kún-Félegyháza, Budapest (orsz. izr.), Szepeshely (r. k.), Nagy-Enyed (ev. ref.), Temesvár, Csáktornya, Székely-Keresztúr, Modor, Budapest (áll.) = 14;

Pozsony, Budapest (II. ker.), Nagy-Szombat (r. kath.) = 3;

VIII. 1. *Gyakorló-iskolai tantermek fényképei*: Znióváralja, Csíksomlyó (r. k.), Győr (r. k.), Sárospatak, Nagy-Enyed (ev. ref.), Temesvár, Budapest (áll.) Baja = 8;

Pozsony (2 drb), Budapest (II. ker.) = 2;

2. *Gyakorló-iskolai leltár*: Znióváralja, Modor, Budapest (áll.); = 3;

Pozsony, Nagy-Szombat (r. kath.) = 2;

3. *Gyakorló-iskolai tanmenetek*: Léva, Znióváralja, Pécs (r. k.) Kún-Félegyháza, Budapest (orsz. izr.), Sárospatak, Temesvár, Budapest (áll.), Baja = 9;

Pozsony, Budapest, (II. ker.) = 2.

4. *Gyakorló-iskolai órarendek*: Léva, Znióváralja, Arad, Pécs (r. k.), Kún-Félegyháza, Temesvár, Mármaros-Sziget, Modor, Budapest (áll.), Baja = 10;

Pozsony, Budapest (II. ker.) Nagy-Szombat (r. kath.) = 3;

IX. 1. *Költségvetések*: Igló, Losonc, Léva, Znióváralja, Arad,

Csiksomlyó (r. k.), Kún-Félegyháza, Budapest (orsz. izr.), Sárospatak, Temesvár, Csáktornya, Mármaros-Sziget, Modor = 13;

Pozsony, Budapest (II. ker.) = 2;

2. *Értesítők*: Igló, Znióváralfa, Arad, Csiksomlyó (r. k.), Pécs (r. k.), Győr (r. k.), Budapest (orsz. izr.), Sárospatak, Nagy-Enyed, Temesvár, Csáktornya, Mármaros-Sziget, Modor, Székely-Keresztúr, Brassó (ág. ev.), Baja, Csurgó = 17;

Pozsony, Budapest (II. ker.), Nagy-Szombat (r. kath.) = 3;

X. *Ügyviteli nyomtatványok*: Budapest (orsz. izr.), Szepeshely (r. kath. szervezet), Nagy-Enyed, Baja = 4;

Budapest (II. ker.) (a nevelőnőképző szervezete) = 1;

A **dévai** áll. tanítóképző részéről jött bejelentés szerint, ezen tanítóképző beküldi mindazon tárgyakat, melyeket az egyesület az *összes és több* hazai tanítóképző részéről kíván kiállíttatni.

Az **esztergomi** r. kath. tanítóképző részéről jött bejelentés szerint, ezen tanítóképző a *«Tervezet alapján»* szintén részt vesz a kiállításon.

A kiállítási Tervezet egyéb pontjaira nézve tiszteletteljes jelentésem a következő:

a) (ad I.) Az Orsz. Stat. Hivatal illetékes tényezőivel érintkezésbe lépve, végleges megállapodás történt abban, hogy a magyarországi tanítóképzők elhelyezését, számát és jellegét feltüntető kartogram el fog készíttetni. Ugyanezen kartogrammon azonban fel fognak tüntettetni a hazai elemi tanító(nő)képzőkön kívül az óvónőképzők s a polgáriskolai tanító(nő)képzők is. A melléktérképek a beszolgáltatandó adatok alapján készíttetnek el.

b) (ad II. 1.) Az akvarell képek ügyében végleges intézkedés még nem történt, minthogy ez ügyben a festőművészszel a tárgyalások jelenleg még folyamatban vannak.

A bejelentésekben Igló és Szabadka hozza javaslatba az akvarellben való bemutatást, de figyelemre méltó körülmények javallják a temesvári áll. tanító-, s a kolozsvári áll. tanító(nő)képző-intézet ilyenmű bemutatását is. Erre nézve az elnökség meg volna bizandó a további teendők elintézésével.

c) (ad IV.) Az Orsz. Stat. Hivatal a tanárok és növendékek, nem különben a képesített jelöltek létszámát grafikus rajzban elő fogja állítani a retrospectiv irány érvényesítésével. **Erre nézve külön adat-gyűjtés nem lesz szükséges.**

d) (ad X.) Fölkérte az elnökség a Szt. István társulatot a róm. kath. tanítóképző-intézetek szervezeti és ügyviteli nyomtatványainak beküldésére.

e) (ad XI.) Felkértük az egri Népisk. Tanügy szerkesztőjét közbenjárásra a Kath. Tanítóképző-Tanárok Egyesületének ide vonatkozó részvételét illetőleg is.

Végül van szerencsém beterjeszteni a m. tud. Egyetemi nyomda és a felső-lövői ág. ev. tanítóképző által beküldött kiállítási tárgyak jegyzékét.<sup>1</sup>

Sztankó Béla  
főtitkár.

<sup>1</sup> A jövő számban közöljük.

## EGYESÜLETI ÉLET.

### A kir. kath. tanítóképző tanárok fizetésügye.

Magyarország tanítóképző-intézeteinek őszintézetei: a tanulmányi alapból 1840-ben állított ú. n. kir. kath. tanítóképzők. Ezen intézeteknek legtöbbje (különösen a pesti) a követelményeknek megfelelő szervezetet is nyert. Az 50-es években azonban valóságos szörnyalakat adott nekik a kormány. A 60-as évek kormánya meghagyta silány állapotukban. A magyar kormány minden gondját az új állami tanítóképzők állítására, szervezésére s felvirágoztatására fordította; a kir. kath. tanítóképzőkkel, mintha kulturintézetek nem is volnának, nem törődött; sőt nem egyszer tényekkel bizonyította, hogy megszünésüket óhajtja, de megszüntetésükre nem merte a kezdeményező lépéseket megtenni. Így szorultak ezen intézetek mindinkább egyes egyházmegyék gondjaira, a magas kormány mindössze az úgynevezett képzőtanárr kinevezésére szorítkozott. Ezen kinevezettek ez által a legmostohább helyzetbe jutottak, mert a magas kormány csak 735 frtnyi törzsfizetést és évötödös pótlékot juttatott nekik. Anyagi helyzetük lényegileg ma is ugyanaz, mert mind a mai napig hiába kérelmezték a több mint egy félszázad előtt megállapított illetményöknek rendezését. A kormány: «alap hiányában, fedezet hiányában, ez idő szerint» stereotyp valaszszal fizetett, vagy az egyházmegyei hatósághoz utasította a kérvényezőt; az egyházmegyei hatóság meg a magas miniszterium kegyébe ajánlotta a miniszterium kinevezettjét. Így ült azután a folyamodó két szék közé, a földre; vagy úgy segített magán, hogy bőven vallalt órákat saját intézeténél vagy privátházaknál, sőt egyike-másika, sajnosan, virágzásnak indította a «tanítógyárat», vagyis a magántanulók nem épen rosszul fizető intézményét.

Fizetésünk rendezése ügyében sokat folyamodgattunk. Egyikünk-másikunk megülheti már ennek a 25 éves jubileumát, de folyamodásunknak csak az az eredménye lett, hogy szép összeget adtunk ki bélyegekre és utazásra.

Némileg derengeni kezdett akkor, mikor jelenlegi miniszterünk foglalta el a bársonyszéket. Már 1895-ben kívánt ő Excellentiája a kir. kath. tanítóképzőkhöz a miniszterium által kinevezettek állapotaival és sorsával megismerkedni. Kiadott rendelete biztatott, de bizony lassan haladt az adatok összegyűjtése s talán még most sincs az betegezve. Hogy ő Excellentiája addig is, míg ügyünkben határozhat, rajtunk segítsen, az államköltségvetésbe vett fel elébb 3000, azután 4000 frtot. Ebből azután az ungvári és eperjesi gk. tanítóképzőknek juttatott 1500—1500 frtot és kettőüknek 465 frtnyi állandó segélyt utalványozott. A többinek azonban nem jutott semmi.

Ő Excellentiájának jóindulatát mindegyikünk őszinte hálaival fogadja, nemkülönben őszinte köszönettel adózik mindegyikünk a miniszterium VI. osztályának, mely ügyünk iránt mindenkor igazi meleg érdeklődést mutatott s tanúsított is. Csakhogy ennek a jóakaratnak kerékkötője a VIII. ügyosztály. Itt ugyanis az a felfogás vert gyökeret,

hogy a tanulmányi alapból folyó fizetésünk csak ezen intézeteknek adott segélyek, melyek soha sem emelkedhetnek. Sőt, ha egyik-másik intézet (Kalocsa, Budapest, N.-Szombat, Besztercebánya) meg is szűnik, annak dotációja a tanulmányi alap pénztárában marad s nem fordítható a többi intézet javára Bajunkon, szerintem csak úgy lehetne segíteni, ha fizetésünket egészen az államköltségvetés terhére írják. Hisz mi azt sem bánjuk, csak bevárhatnók, illetve elérhetnők azt. Akkor sem panaszkodnánk, ha kinevezésünkbe ezt a körülményt beirták volna; akkor mindegyikünk tudta volna, mit fogadt el.

Szintén manapság Magyarország összes alkalmazottjainak anyagi helyzete az irodaszolgátlót fel a miniszteri tanácsosig javult, miután nem egy tanítványunk sokkal kedvezőbb fizetési viszonyok között van s lesz különösen nyugdíjazása alkalmával, bátrak voltunk Ó Exczellen-tiájának magas figyelmébe ajánlani a Primás ó Eminentiaja útján beadott folyamodványunkat, kervén, hogy bennünket is éppen úgy mint a miniszterium más alkalmazottjait magas kegyére méltatni sziveskedjék. Ó Exczellen-tiája f. hó 10-én 10 órakor fogadott bennünket. Előadásunkra kérelmünket nemcsak méltanyosnak, de jogosnak jelezte. Sajnálja, hogy két hónappal elébb nem jelentünk meg előtte, de erősen hiszi, hogy így is sikerülni fog ügyünket kedvezően dűlőre vinni. Reánk azt az imperesziót tették Ó Exczellen-tiájának szavai, hogy ígérétét komolyan veszi s a mit mond, lelkéből mondja. Alapos a reményünk, hogy Csáky miniszterünknek még 1889-ben adott ígérétét Wlassics fogja beváltani.

*Erdödi.*

## Jegyzőkönyv

a Tanítóképző-Intézeti Tanárok Orsz. Egyesülete *választmányának* 1899. évi május hó 15-én tartott üléséről.

Jelen voltak: dr. Kovács János elnök, Geöcze Sarolta, Lubinszky Emilia, Péterfy Sándor, György Aladár, Nagy László, Sztankó Béla, Farkas Sándor, Bittenbinder Miklós, Fankó László, Rónai Sándor, Zoltai Mátyás, utóbbi jegyző.

1. Dr. Kovács János elnök üdvözlí a jelenlévőket és felszólítja a főtítkárt jelentésének a megtételére.

2. Sztankó Béla főtítkar a következőket terjeszti elé: a) A választmányak mult havi ülésén hozott határozatai értelmében április hó 27-én küldöttségileg adattak át Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter úrnak azon kérvények, melyek egyike az 1900. évi költségvetési javaslat összeállításánál figyelembe ajánlott s a *tanítóképző tanárok* általános anyagi ügyeinek jobbitására vonatkozó kérelmeket, másika pedig a *katholikus tanítóképző-intézeti tanárok nyugdíja* ügyében hozott közgyűlési határozatot foglalta magában. Ugyanez alkalommal nyujtatott be az egyesület államszegélye iránti kérvény is. Helyeslőleg vétetik tudomásul.

b) Belépésüket jelentik: Marmula János áll. tanító Mátyásföldön; Révfi Géza áll. tképző-intézeti segédtanár Csáktornyan. A választmány jelentkezőket örömmel igtatja r. tagjai sorába.

c) Kilépésüket jelentik: *Lányi Ernő. Major I. Gyula.* Tagsági kötelezettségük legutóbbi három éves ciklusának lejártát illető hatályal kilépési nyilatkozatuk tudomásul vétetik. A budapesti külső váci-úti elemi iskola kilépése tudomásul szolgál.

d) Főtitkár jelenti, hogy a hírlapokból vett értesülése szerint a kath. képző-tanároknak egy küldöttsége tisztelgett a közokt. miniszter úrnál, kérvén a kir. kath. tanítóképző tanárok fizetés ügyének korszerű rendezését. A választmány örömmel veszi tudomásul a kath. képző-tanárok e mozgalmát, melylyel a legilletékesebb helyről megerősítést és támogatást nyert egyesületünknek eddig ez ügyben kifejtett azonos tevékenysége.

e) Főtitkár részletes és beható jelentést tesz a párisi kiállítás ügyében eddig tett intézkedésekről. Helyeslőleg vétetik tudomásul. (L. a jelen számban).

3. *Farkas Sándor* tanítóképző-intézeti tanár felolvassa: «Az önképzőkörökről» című értekezését. Szigorú következetességgel, világos logikával sorozza egymás mellé az önképzőkörök hasznára vonatkozó bizonyítékokat; majd kijelöli az önképzőkörök számára az irányt, a munkakört és végül pontokba foglalva adja elő az azok szervezésére vonatkozó kívánalmait.

*Dr. Kovács Fános* köszönetet mond előadónak s a kérdéshez való hozzászólásra hívja fel a választmány tagjait és a többi jelenlévőket.

*Péterffy Sándor* örömét fejezi ki, hogy ezen tanulmány felolvasásánál jelen lehetett. Meg van róla győződve, hogy a kik ezt olvasni fogják, az önképző körök kérdésének egész terjedelmére nézve igen megszívlelendő és tanulságos dolgokat fognak benne találni. Indítványozza, hogy előadónak jegyzőkönyvi köszönet szavaztassék. Választmány az indítványt örömei teszi magáévá.

*Nagy László* sajnálattal említi, hogy önképzőkör általában kevés van; tanítóképzőinknek több, mint 50<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-ában nincsenek önképzőkörök; a hol vannak is, nem részesülnek a kellő ápolásban; sokan bizonyos kicsinyléssel veszik az egészet és a növendékek buzgalmát nem méltányolják; a díszelnöki állást betöltő vállalkozó tanár pedig sokszor tehernek tekinti magára nézve az egészet. Pedig ezen megbecsülhetetlen szolgálatot nyújtó ifjúsági társulatokat már egyszer komolyan kellene venni. Az előadó álláspontjára helyezkedik, a midőn kívánja, hogy az önképző körben kiki tehetsége szerint munkálkodjék. Némely intézetek azon elve, hogy az önképzőkör legyen az iskolai munka kiegészítője, nem helyeselhető; az ilyen irányú önképző-társulat sohasem tölthette be igazi célját. Az önképzőkörök szellemi nivójának szakemberek jelenlétével való emelése tekintetéből hozzászóló is szükségesnek látja az egész tanári testületnek az önképzőköri gyűléseken való részvételét. Végül fontos körülménynek tartja, hogy a díszelnöki tisztet buzgóan és lelkesen betöltő tanár maga túsze ki a megoldandó témákat, a melyek közül azután a tanítójelöltek választhassanak. Nevezett tanár természetesen, — a mire bőven kínálkozik alkalmá — kutassa ki a növendékek képességeit, jóra való és fejleszhető tehetségeit, azonkívül ösztönözze, bátorítsa a szerényeket, bátortalanokat a munkásságra.

*Sztankó Béla* örömmel járul Péterffy indítványához s előadónak a tárgyra vonatkozó észrevételeit annál inkább tudja méltányolni, mivel azokat saját tapasztalatai által is megerősítetteknek találja. A tárgyalás formáságai céljából jegyzi meg, hogy célszerűnek vélné, ha az előadó által pontokba foglalt főbb tételeken kívül a *szervezetre vonatkozó legfontosabb* határozati javaslatok is oda csatoltatnának mintegy kivonataul az önképző köröknél szokásos ú. n. alapszabályoknak. Ez biztosítaná a tanártestületek hozzászólásainál is azon egységi szempontokat, melyekre az ezen kérdés körül remélhetőleg kifejlődő vitánál, vagy véleményeiknél a nézetek tisztázódása végett szükség van. Ezt annyival is inkább kívánatosnak tartja, mivel óhajtáná, ha annak idején e tárgy a legközelebbi közgyűlés tárgysorozatába is felvételnek. A különböző vélekedések inkább kifejezzenek a szervezetre is terjedő javaslati pontok fonalán, mintha csak általános elvi kijelentések nyerne ott kifejezést.

*György Aladár* szerint az önképzőkör nélkül élő ifjúság sívár lelkű; ezek szervezését szükségesnek tartja a növendékek önmunkásságának irányítását azonban csak egy tanár kezeibe óhajtja letenni. Vezesse egy tanár lelkesedéssel az egész kört. Valamennyi tanárnak részvétele legtöbbször keresztül sem vihető, de nem is kívánatos.

Az egységes vezetésnek sok haszna van. Azok a képességek, melyek az iskolában számos egyéb munka mellett legtöbbször csak igen kicsi mértékben sajátíthatók el, — mint a minők az idealizmus, a tudásmód, tudásvágy, a gondolkodás, látni tudás felköltése, — az önképzőkörök egységes és lelkes vezetése révén válnának az ifjúság közös kincseivé. Előadó az önképző körök kedélyképző hatását pusztán csak érintette, a helyett, hogy egészen kifejtette volna. Kívánatosnak tartja, hogy a tervezetben körvonalozva legyen nemcsak a tisztán didaktikai és az esztétikai elemek egyesítésének módja és mértéke, hanem az önképzőköröknek a könyvtárral, iskolai ünnepélyekkel való megfelelő mértékű kapcsolata is.

*Geöcze Sarolta* is hangsúlyozza, hogy az önképzőkörök lényegét megállapító tervezetben a kedélyképzésnek motivumai mélyebben érintessenek. Azt a becsülést, tiszteletet, szeretetet, melyben az önképzőkörben működők egymás iránt viseltetni tartoznak, csak a tapintattól, lelkesedéstől áthatolt vezetőnek a kör ügyeibe való állandó és tervszerű beavatkozása teremtheti meg. Minden e vezető egyéniségen fordul meg. Az egy emberkezére bízott egységes vezetést tartja a legcélravezetőbbnek.

*Péterffy Sándor* szerint mindazon kívánalmak, a melyek előadó tanulmányára nézve sok tekintetben ellenészrevételeknek is tekinthetők, benne foglaltatnak a tanulmányban. Óhajtja mindazonáltal, hogy György Aladár igen figyelemreméltó észrevételei is kiemeltessenek és azt hiszi, hogy ezek igen szépen belefoglalhatók a főtitkár javasolta pontokba.

Miután *Farkas Sándor* előadó is kifejezi, hogy a hallott észrevételek és dolgozatának vezéreszméi között ellenmondást tényleg nem lát, *Kovács János* dr. elnök felkéri előadót a javaslati pontok kiegészítésére, mire — az idő is előre haladván — a tanácskozás véget ért.

Elnök a gyűlést bezárja.

K. m. f. *Zoltai Mátyás,*  
titkár.

## V E G Y E S E K.

«A népiskolák kiegészítése.» Napi és szaklapok ezen a czímen tárgyalják Wlassics Gyula közoktatási miniszternek a népiskolák fejlesztése ügyében kiadott rendeletét. Az is nevezetes, hogy dr. Wlassics Gyula az e tárgyban 28,352. sz. a. kiadott rendeletének czímében úgy írja körül az ügyet, hogy a rendelet az 5. és 6. osztály s az ismétlő iskola «életbeléptetése» végett adatott ki. Egy szóval mi az 5. és 6. osztálylyal «kiegészítjük» a népiskolát s «életbe léptetjük» ez osztályokat és az ismétlő iskolát, tehát azokat a tanfolyamokat, a melyeket a népoktatási törvény elrendel, — most a törvény meghozása után 31 esztendővel! Bizony restelni való, hogy az a törvény úgy hajtott végre, hogy a népiskolák több mint egy harmadrésze (36<sup>0</sup>/<sub>0</sub>) négyosztályos. Hátha még azokat az iskolákat is összeszámolná a miniszter, a melyekben az 5. és 6. osztály megvan ugyan, de csak a látszatért, mily szomorú adatokat kapna! Ebből megtudná annak az okát, hogy az igazi népműveltség az, t. i. a melyeket az iskola ad meg és nem az éjjeli szociális gyűlés és olcsó nyomtatvány, miért nem haladt Magyarországon harmincz év óta; s miért mutat az állami és községi iskola oly csekély eredményt a nép szellemének és nyelvének magyarosítása körül. Nos, ez a miniszter most azt mondja, félre az önámítással és közömbösséggel! Igaz, hogy eddig nem hajtották végre a törvényt; igaz, hogy eddig nem volt teljes népiskolánk; de most legyen! A megvalósítást a tanítókra bízza. Kétségtelen, hogy sokat tehet a tanító s fog is tenni, ha *fellelkesztik, felbuzdítják*. De nagy kérdés, hogy, ha beállítják is az 5., 6. osztályt és ismétlő iskolát, fognak-e azokban sikerrel tanítani a tanítók. Kérdéses ez különösen azért, mert a legtöbb képzőben éppen az 5. és 6. osztály s az ismétlő iskola tárgyaiból nem nyújtanak gyakorlati kiképzést. Magyarország 65 tanítóképzője közül hat osztályú gyakorló iskolája alig van 10—12-nek s ismétlő iskolája pedig *egynek* (a bajainak) van. A «kiegészítést» s «életbeléptetést» tehát a többi közt ott kellene kezdeni, hogy állítsák be a tanító- s tanítónőképző-intézetekben e tanfolyamokat. *Csak hogy ehhez nem elég egy miniszteri rendelet*; ezt csak a fokozatos intézkedések egész sorával lehet keresztül vinni. Legszükségesebb oda törekedni, hogy a gyakorló iskola maga két felső (5. és 6.) osztályával és ismétlő iskolájával is tudjon *versenyezni* a helybeli hat osztályú népiskolákkal, sőt polgári és középiskolák alsó két osztályával is — kitűnőségénél fogva. Első sorban emeljék fel a gyakorlóiskola tanítókai kezdő- és végfizetését, hogy azokba a legkitűnőbb erőket kaphassuk meg tanítókul. Másodsorban osszák meg a gyakorló iskolát; legyen legalább *két tanító*. Mert feltéve, hogy a tanítóképzők képesek lesznek az 5. és 6. osztályt, sőt esetleg az ismétlő iskolát is beállítani, akkor is az osztatlan gyakorló iskola, bármilyen kitűnő tanítója legyen is, nem versenyezhet a helybeli osztott iskolák 5. és 6. osztályával s különösen a polgári iskolával. Végre szükséges, hogy az átlépés a népiskola 5. és 6. osztályából a polgári és középiskola 2. és 3. osztályába megkönnyíttessék. Rendszeres intézkedésekkel *talán* lehet tanítóképzésünk egyik nagy baján, a csonka gyakorló iskolán, segíteni.



## A költségvetésszerű előléptetések.

A M. Tanítóképző már nyomva volt, midőn a költségvetésszerű előléptetések lajstroma kezeinkhez jutott. Habár a lap már készen volt s továbbítása halasztást szenved, mindazáltal indokoltnak véltük, hogy az előléptetések sorát pótlólag ide iktassuk.

Előlépett 1 igazgató a 2000 frtos fokozatba, 7 igazgató az 1800-asba, 5 pedig az 1600-asba. Egy rendes tanár előlépett az 1600 frtos fokozatba, egy az 1400-asba, egy az 1300-asba. Egy zene- és egy segédtanár rendes tanár lett. Kilencz gyakorló iskolai tanítót, miként a költségvetés meghatározza, a 800 frtos fokozatba léptettek elő s ez az előléptetésök zárt statusként fokozatosan életbe fog lépni a 900 és 1000 frtos fokozatokba. Itt feltűnő, hogy egy gyakorlóiskolai tanítónőt mellőztek. Két segédtanár az 1000 frtos, 2 a 900 frtos fokozatba, két rendes tanítónő szintén a 900 frtos fokozatba, 2 segédtanítónő a 700-asba s szintén 2 a 600-asba lépett elő.

Ez a tömeges előléptetés leginkább a költségvetés által megszabott keretben mozog; ezért meglepetés nincs benne. Különösebb javulást hozott az igazgatói és a gyakorlóiskolai tanítói karba, azonban *a nélkül, hogy akár az igazgatók, akár a gyakorlóiskolai tanítók helyzetét véglegesen rendezte volna.* Ettől még egy kissé távol állunk.

A segédtanárookra nézve, úgy szólván, semmi javulást nem hozott ez az előléptetés. Az ő ügyük vergődik a megfeneklés stádiumában. Az méltánytalan és megdöbbentő, hogy a segédtanárok tulnyomó részét öt év óta nem bír a rendes tanársághoz jutni s *egyhamar nincs is kilálásuk ehhez*, mert a X. fizetési osztályban is nem elől, hanem középuitt és hátul őrzik a X-esbe szorított nyáját. Ha e bajon generális kurával, *tömeges kinevezéssel* nem segítenek, oda jutunk vissza, a hol voltunk ez-előtt négy esztendővel, hogy segédtanárkodásban megöregedett tanárok fogják ismét a tanítóképző-intézeti viszonyok speciális jellegét kitenni. Erre a dicsőségre valóban nem vágyunk.

Az előléptetések a következők:

•A vallás- és közoktatásügyi minister 1899. május 25-én kinevezte *Dezső Lajos* sárospataki áll. tanítóképző-intézeti igazgatót a VII. fizetési osztály 3-ik fokozatába és *Kovássy Zoltán* m.-szigeti áll. tanítóképző-intézeti rendes tanárt a VIII. fizetési osztály 3-ik fokozatába eddigi minőségükben és jelenlegi állomásukon való meghagyás mellett;

továbbá *Nagy Főzsef* losonczy áll. tanítóképző-intézeti zenetanár és *Sennyei Főzsef* k.-félegyházai áll. tanítóképző intézeti segédtanár szintén jelenlegi állomásukon való meghagyás mellett rendes tanárokká a IX. fizetési osztály 2-ik fokozatába;

*Adorján Miklós* csurgói, *Czöndör Sándor* temesvári, *Benedek Samu* kolozsvári, *Ulrich Vendel* znióváraljai, *Stankovich Lajos* modori, *Lovass Gyula* csurgói, *Belle László* sz.-keresztúri, *Svarba Főzsef* lévai és *Schmidl Bertalan* m.-szigeti áll. tanítóképzőintézeti gyakorlóiskolai tanítókat a X. fizetési osztály 3-ik fokozatába eddigi működési körükben s jelenlegi állomásukon való meghagyás mellett segédtanárokká.

Továbbá előléptette:

*Lenhardt Károly* modori, *Arányi Antal* iglói, *Zajzon Dénes* losonczy, *Mátray Gyula* csurgói, *Hetényi Kálmán* m.-szigeti áll. tanítóképzőintézeti igazgatókat a VIII. fizetési osztály 2-ik fokozatából, valamint *Hoffmann Amália* szabadkai áll. tanítónőképzőintézeti és *Borbély Samu* székelykeresztúri áll. tanítóképző-intézeti igazgatókat a VIII. fizetési osztály 3-ik fokozatából az 1-ső fokozatba; *Somogyi Géza* znióváraljai, *Szabó Fózsef* aradi, *Margitai Fózsef* csáktornyai áll. tanítóképző-, *Pataki Irma* győri áll. tanítóképző- és *Peres Sándor* budapesti áll. seg. Fröbel-féle óvónőképzőintézeti igazgatókat;

valamint *Bedő Dénes* sz.-keresztúri áll. tanítóképzőintézeti tanárt a VIII. fizetési osztály 3-ik fokozatából a 2-ik fokozatba; *Russu Viktor* losonczy állami tanítóképzőintézeti tanárt a IX. fizetési osztály 2-ik fokozatából az 1-ső fokozatba;

*Vigh Ferencz* dévai és *Bergmann Fózsef* modori áll. tanítóképzőintézeti segédtanárokat a X. fizetési osztály 2-ik fokozatából az 1-ső fokozatba;

*Répay Dániel* kolozsvári, *Kussailla Péter* dévai áll. tanítóképzőintézeti segédtanárokat, *Vákár Ella* s.-szt. györgyi áll. seg. községi kisdédvónőképzőintézeti rendes tanítónőt és *Tordai Grail Erzsébet*-nőiskolai rendes tanítónőket a X. fizetési osztály 3-ik fokozatából a 2-ik fokozatba;

*Grosschmidt Margit* Erzsébet-nőiskolai zenetanítónőt és *Watzesch Janka* győri állami tanítónőképzőintézeti segédtanítónőt a XI. fizetési osztály 2-ik fokozatából az 1-ső fokozatba;

végül *Szerdahelyi Julia* Erzsébet-nőiskolai zenetanítónőt, valamint *Baur Irén* budapesti áll. tanítónőképzőintézeti kézimunka-tanítónőt a XI. fizetési osztály 3-ik fokozatából a 2-ik fokozatba.

A miniszter megbízásából:

*Molnár Viktor.*