

MAGYAR TANÍTÓKÉPZŐ

XXI. ÉVFOLYAM.

1906. December.

X. FÜZET.

TANÍTÓKÉPZÉS.

A tantervmódosítás alapelvei.

A tanítóképző-intézeti új tantervnek életbeléptetése nagy fordulatot jelent a tanítóképző-intézetek tanulmányi életében. „Tanítóképzésünk ugyanis az első időben, miként az új tantervet kísérő miniszteri rendelet mondja, egészen alászállt a népiskola színvonalához s nem törekedett többre, mint a népiskolai ismeretanyag elsajátíttatása mellett a tanítói gyakorlat megadására. A normál iskolai tanítóképzés emez egyoldalúsága és belőle eredő hibái utóbb ép az ellenkező irányba terelték tanítóképző-intézeteinket, amelyek ettől fogva a hivatásszerű gyakorlati képzés hátraszorításával is, a leendő tanító általános műveltségének fokozását tekintették főfeladatuknak.“ Az új tanterv szakított ezekkel az irányokkal. És e nagy mű, mely az elmúlt időknek összes tapasztalatait tekintetbe vette s amely sem a népiskola színvonalához, sem a középiskolai tanítás irányzatai felé nem törekedett többé, eltagadhatatlanul helyes útra terelte a tanítóképzőt s nem csak mutatja, hanem igyekszik megvalósítani amaz elvet, hogy a *tanítóképző-intézet szakiskola, amely kizárólag és teljesen a népiskolai tanítói hivatásra készíti elő tanítványait s mint ilyen a népiskolának áll szolgálatában.*

A tanterv életbeléptetése óta eltelt négy év bizonyítja, hogy az az új korszak, melyet a kísérő rendelet annak idején kilátásba helyezett, tényleg be is következett. S a szakszerűség melyben a tanítóképzésnek a tervezők szerint ki kellett domborodnia, ki is domborodott. Ám az új tanterv szerint történő tanítóképzés nem pusztán a szakszerűség előtérbe való állításával jelent nagy fordulatot, e fordulónak kardinális tényezőjévé lett ama másik s a szakszerűség gondolatával körülbelül egyenlőrangú elv is, mely a nemzeti nevelésnek, a hazafias szellem ápolásának iskolájává igyekezett tenni a tanítóképzőt. És míg az új tanterv a szakszerűség szolgálatába oda állította az összes pedagógiai tárgyakat, az óraszámban kétszeresére emelt gyakorlati tanításokat, valamennyi tantárgy körébe beleillesztvén egyuttal annak részletes módszertanát, — addig a nemzeti nevelés munkálására, a hazafias szellem ápolására megkülönböztetetten felhívta a magyar nyelvet és irodalmat, a magyar nemzeti történelmet és földrajzot.

És mindannak ellenére, hogy a nagy fordulatot ma már a gyakorlat, az eredmény is bizonyítja, mindannak dacára, hogy az új tanterv s a szerinte történő tanítóképzés nemcsak fordulatot, hanem az előző állapotokkal szemben óriási haladást, a népoktatás távolabbi területein is jól észlelhető emelkedést jelent, egyre sűrűbben hangzik fel a panasz a legilletékesebb tényezők, a tanítóképző-tanárok részéről a tanterv fogyatékosságai ellen.

Általánosan ismert tény, hogy nincs, vagy legalább is igen kevés van olyan intézmény, mellyel az érdekeltek meg volnának elégedve; ám de tény az is, hogy alig van, vagy talán nincs is olyan emberi alkotás, mely minden érdeket kielégíthejne, amely tehát viszonylagosan is tökéletes volna. Ám, hogy még jobban kifejezzük az új tanterv kiválóságai iránt való teljes elismerésünket és még meggyőzőbb okát adjuk a tanárság felszólalásának, idézzük ama régi igazságot is, hogy *minden elmélet próbaköve a gyakorlat*. Így végre anélkül, hogy tagadnók az új tanterv kétségtelenül előkelő tulajdonságait, vagy kicsinyelnők a mind nagyobb számmal jelentkező kifogásokat, a tanterven, mely kell is hogy megfelelő elmélet és gyakorlat eredménye legyen, okvetetlenül értékes javításokat eszközölhetünk.

Azt a valószínűség szerint legértékesebb eredményt pedig, mely az elmélet, vagyis az előzetesen elkészített tanterv alapigazságai, viszont a gyakorlat megcáfolhatatlanul becses értékei gyanánt kiadódnak, meg fogjuk találni, ha a két tényezőt egymásra helyezvén, azoknak egymást fedő pontjait a történendő módosítás alapelvei gyanánt elfogadjuk.

Ebből a célból vegyük vizsgálat alá elsősorban azokat az alapelveket, amelyek a tanterv filozófiikumát teszik, másodjára pedig vizsgáljuk meg azokat a kifogásokat, melyek a felhangzó panaszok alapjául szolgáló gyakorlat alapelvei gyanánt mutatkoznak.

A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszterium által kiadott tanterv kísérő rendelete pontosan s igen szabatosan fejezi ki azokat az alapelveket, melyeken a nagy körültekintéssel készített mű nyugszik. Ez alapelvekre nagyjában már mi is rámutattunk. Megemlítettük ugyanis, hogy az új tanterv alap gondolata és legfőbb törekvése az, hogy a tanítóképző-intézet szakiskolai jellege minél határozottabban kidomborítás-sék. Épen ezért a tanterv előtérbe is állítja a *pedagógiai elméletnek és gyakorlatnak nagy jelentőségét a hivatásszerű kiképzésben s ehhez képest fenntartás nélkül megadja nekik az elsőséget a többi tantárgyak között*. Ez az elsőség pedig az óraszámokban beszélő tantervben azt jelenti, hogy a pedagógiai tantárgyak, a gyakorlati tanítással együtt 17 órát tesznek. Tagadhatatlanul magas óraszám s érdekes, hogy a tanterv ellen felhangzott panaszok között leggyakrabban halljuk a pedagógiai óráknak elégtelenségét. A Tanítóképző-intézeti Tanárok Orsz. Egyesületének f. évben tartott közgyűlésén ugyanis épúgy, miként a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszterium által a gyakorlati kiképzés tárgyában összehívott enquêten sokan hangoztatták, hogy a tantervben biztosított óraszámok mellett nem lehet kellő sikert elerni. Dr. Baló József az Egyesület választmányának folyó évi november hó 4-én tartott ülésén meg már határozott javaslattal állt elő a pedagógiai órák megszorítása tárgyában.

S mindazok, akik e választmányi ülésen jelen voltak s az elhangzott tartalmas felolvasáshoz hozzászóltak, már a priori arra az álláspontra helyezkedtek, amelyet a felolvasó fejtegetett, t. i. hogy az egész tanterv összes óraszámának körülbelül egynyolcad részét kitevő pedagógiai irányzatú elfoglaltság tényleg nem elegendő a leendő tanítók hivatás-szerű kiképzésének eléréséhez.

Nem lehet célunk, hogy a pedagógiai órák elégtelensége kérdésében elhangzott panaszokat tételesen elsoroljuk, de az idevonatkozó fel-szólalások általánosságából igenis kívánjuk megállapítani, hogy az elmélet, t. i. az előzetesen elkészített tanterv ama törekvése, hogy a tanító-képző-intézet szakiskolává legyen, teljesen talál a gyakorlati férfiak igyekezetével és felfogásával. Sőt mi több, az utóbbiak részéről talán még nagyobb, még fokozottabb ezen irányzat művelése. És pedagógu-saink általános buzgalma, mikép megállapítható, arra irányúl, hogy mikép lehetne a pedagógiai kiképzést óraszámokban kifejezett mélyítéssel még szakszerűbbé, még intenzívebbé tenni.

Az új tantervben kifejezett alapgondolat s a gyakorlati életnek ez alapgondolatot igazoló tudatos és ez alapgondolatot szintén a lehető legjobban előtérbe állító bizonyosága ime mutatja, hogy a tanítóképző-intézeteknek a hivatásszerű kiképzésben rejlő szakszerűsége tényleg elsősorú alapelv a tanítóképző-intézeti tanterv összeállításánál. Épen ezért ez alapelvet, mint mindkét részről igazoltat s a lehető legerősebben hangsúlyoztatottat, helyezzük mindjárt az első helyre.

A tanítóképző-intézetek szakiskolai jellege azonban nem pusztán egy előzetes teoriából folyó tanterv s ezt acceptáló gyakorlat eredménye. E szakszerűség folyik korunknak ama, mondjuk analitikus irányából, mely minden foglalkozást külön igyekszik ellátni. A kutatásnak, a vizsgálódásnak, a mélyre való hatolásnak, mint a XX. század módsze-reinek folyománya tehát filozófiailag ez a szakszerűség. S tényleg ural-kodik ezen elv ma úgy a szellemi, mint az anyagi természetű munkánál. Az uralkodó áramlattal ellentétben állanak tehát azok, akik a tanító-képzést az egyetemekre akarják terelni. De ellentétben állanak azok is, akik a tanítóképzőt nem óhajtják szakiskolákká fejleszteni. A tanítókép-zést általában csak szakszerűsége igazolja. Ez elvből, a kor tagadása nélkül, engedni nem lehet.

Nemcsak az új tantervet kísérő miniszteri rendelet, ami elvégre nem más, mint magának a tervezetnek elméleti summája, hanem maga a tanterv is, mikép érintettük, az első alapgondolattal majdnem coordinál-tan munkálja a nemzeti nevelésnek, a hazafias szellem ápolásának kér-dését. „A hazai vonatkozásokra, ahol csak alkalom kínálkozik rá, mindenütt kiváló gondot fordít ugyan a tanterv, mindazáltal a magyar nyelv és irodalom, a magyar történet és a magyar föld ismertetése foglalják el e tekintetben a főhelyet. E tantárgyak vezető szerepét az új tanterv nemcsak a számukra juttatott heti óraszám szaporításával fejezi ki, hanem azzal is, hogy tanításuk elé magasabb célokat tűz ki, mód-szerűket hathatósabbá teszi s a körükben szerzett ismereteket a magyar nemzeti érzés gazdagítására és nemesebbé tételére szolgáló

tanulásokká avatja. Ideálok felé tör s így válik igazán hivatásszerűvé és gyakorlativá.“ Így szól a vonatkozó rendelet s ennek megfelelően a tanterv a magyar nyelv és irodalom tanítására összesen heti tizennégy órát, a magyar történelemre és alkotmánytanra heti négy órát, a magyar földrajzra heti két órát vesz fel.

Nem bolygatván ezuttal a nemzeties nevelésre és a hazafias szellem ápolásának munkálására szolgáló heti órák elegendő, vagy elégtelen voltát, csak azt állapítsuk meg, hogy a nemzeties nevelésre és hazafias szellem ápolására vonatkozó irányzat ma a gyakorlatban s nálunk Magyarországon kétszeresen fontos. A nemzeti állam kiépítésének gondolata a XIX. század három utolsó negyedében és ma, a XX-ik század elején, a politikai jogokért folytatott újkorbéli küzdelmeknek uralkodó eszmekörében immár a század másodlagos eszméjévé vált. A nemzeti állam eszméjének megvalósítására irányuló törekvés jól szemlélhető Európának még azon országaiban is, hol az állam fogalmát tevő egyik elem, a nép, faji egysége majdnem teljesen fedi a politikai törekvések egységességét. Annyiszor nagyobb energiával munkálандó nálunk e cél, amennyi épen a nemzetiségek sokféleségéből következő veletlenségeknek szintén a nemzeti törekvések uralkodó gondolata által jól kiszinezett s egyre jobban duzzadó árja. S újból annyszor nagyobb energiával, ahogyan viszonylik a tanítói hivatásnak idevonatkozó fontossága a társadalmat tevő bármelyik más tagozat akárminő hivatásához. Vallja ezeket a gondolatokat a gyakorlat tanítóképzője is s a hazafias szellem ápolása, a nemzeti nevelés munkálása nem jelent új gondolatot a tantervben s nem hiányzanék ez a buzgalom a magyar tanítóképzőkből bizonyára akkor sem, ha a tanterv érdektelenül halad vala el e kérdés mellett. Épen ezen okoknál fogva a nemzeti nevelés eszméjét, mint az elmélet és gyakorlat közös kivánalmát, a tantervet irányító alapgondolatok közé szintén felvesszük.

Állítjuk, hogy a tanterv által hangoztatott és megvalósított alapelvek mind elsőranguak, de nyomban látni fogjuk, hogy vannak a tanítóképzésnek az említettekén kívül más alapelvei is. A szakszerűség és nemzeti nevelés uralkodó gondolatával teljesen egyenlőrangú harmadik alapelveket immar a gyakorlat szolgáltatja. *E harmadik alapelvek a gyakorlati élet, a korunk tartalmát tevő realisztikus irányzat.*

Ismeretes, hogy a renaissance szabadvizsgáldása a reáltudományokat addig ismeretlen magasságra emelte. Az újabkori felfedezések, találmányok megváltoztatták a középkor contemplatív életét. A természet, az élet, a valóság és ezek megismerése válik a tudomány főcéljává, de egyuttal a boldogulás alapjává is. E real-, e valóismeretek domináló ereje alakította ma a mindennapi életet, sőt e tételt egészen odáig fokozhatjuk, hogy ma a körülöttünk nyüzsgő, lüktető élet e reálisban fejlődik ki. Nem a rhetorok és autorok, nem a szótudományosság korát éljük, hanem az alkotásokra való készség, a praktikusság korát. Ilyen körülmények között annak az iskolának, amelyik közvetve az életnek akar nevelni, amelyik közvetve egy egész nemzetnek épen az anyagiakban kifejeződő verseny által való készségét igyekszik megteremteni, legalább is elsőrangú feltétele, hogy a reális tudományokban tükröződő

gyakorlati életet tartsa szem előtt. És ezen állítást vallja a tanítóképző tanárság az a része, amelyik a legilletékesebb s amelynek tárgyai, az úgynevezett reáltárgyak háttérbe szorultak.

Úgy a tanterv, valamint annak magyarázója, a miniszteri rendelet érzi és nyilvántartani is igyekszik a gyakorlatiasság, e reálisztikus irányzat nem mellőzhető mivoltát, ámde e gondolat vagy csak igen homályosan és esetlegesen, vagy pedig a szakszerűség elvével összeházasítva nyer abban kifejezést. Reálisztikus ugyanis az új tantervben a grammatikai, stilisztikai, retorikai es poetikai ismeretek tanításában amaz egykezet, mellyel e tanítás az irodalmi olvasmányok tárgyalására utaltatott, reálisztikus a gazdaságtannak és a kézimunkának egészen gyakorlativá való tétele. De absolute nem nyer kifejezést ez irányzat azoknál a tárgyaknál, melyek a mai reálisztikus életnek igazi feltételei: háttérben áll ugyanis az új tantervben a mennyiségtan, a természetrajz és a fizika. Ez tény s e tényt az elmúlt négy év teljesen igazolta.

A tanítóképző-intézetek tantervében kifejezésre juttatandó három alapelv közül az első, a szakszerűség teszi a tanítóképzőt *tanítóképzővé*, a nemzeti nevelés eszméje *magyar* tanítóképzővé s végül a gyakorlatiasság gondolata *modern* s az élet szükségleteit szem előtt tartó tanítóképzővé.

*

Mindőn azonban a tanítóképző-intézetek tantervének alapelveit kutatjuk, nem elégséges ezen alelveket pusztán csak *megállapítani*. Szükséges, hogy ez alelvek mindenikét a megvalósítás munkálataiban következetesen keresztül is vigyük. Amilyen hiányosan állapította meg az új tanterv a tanítóképzés vezérlő alapelveit, látni fogjuk, hogy épen olyan hiányosan hajtotta is azokat végre.

Az eddig megállapított sorrendhez alkalmazkodva, vegyük elsőnek a szakszerűség elvét.

Nyomban kijelenthetjük, hogy az egész tantervben ez az alapelv érvényesül legjobban. De emez állításhoz azt is hozzá tehetjük, hogy csakis viszonylagosan legjobban. Azáltal ugyanis, hogy az új tanterv a gyakorlati tanításoknak összesen heti nyolc órát szentel s azáltal, hogy megkívánja, miszerint minden tárgy annak idején a népiskola szempontjából módszeresen feldolgoztassék, a szakszerűség elve tényleg eléggé érvényesül. Ámde, ha elfogadtuk alaptétel gyanánt, hogy a tanítóképző-intézet szakiskola, akkor a szakszerűsége irányuló törekvéseknek már a kezdet-kezdetén jelentkezniök kell. E szakszerűséget pedig az első évben csak sejteti heti két óra által a testi élet ismertetéséről s csak jelzi a második évben heti három óra által a lelki élet ismertetéséről szóló tanítás! Lehet-e teljességgel szakiskola az, ahol a szakszerűség a kiképzésre szánt időnek csak második felében fejeződik ki? Bizonyára nem. És jól jegyezzük meg, hogy a jelenlegi tanítóképző, épen most változt álláspontja által, csak a két utolsó évét igazolja. Azaz, azt a képzést, melyet ma a tanítóképző két első osztálya nyújt, bármelyik iskolában, ahol a közműveltségi tárgyak egyformán vannak képviselve, fel lehet találni. Nyilvánvaló ezen a téren a tennivaló. Ha a tanítóképző ugyanis csakugyan szakiskola akar lenni, akkor a szakszerűséget bele kell

vinni a tanítóképző mindenik osztályába. E szakszerűség pedig itt is a gyakorló-iskola területén jelentkezik. Ki kell ugyanis fejezni órarendszerűen, hogy úgy az első, valamint a második osztály a gyakorló-iskolát külön körvonalazott célzattal látogatja s ott, mondjuk, az első évben szemlélődik, a másodikban a tanítás előkészítésénél, lebonyolításánál segédkezik. Más területen a két első osztály szakszerűségének kidomborítása nem vihető keresztül, amennyiben az említett osztályokban az egyes tárgyak módszeres feldolgozása, nem lévén készenlétben az anyag, szóba sem jöhet.

Ugyancsak a szakszerűség alaptételéből következik, hogy a tanítóképző-intézeti, ugynevezett pedagógiai képzésének előterében ott álljon minden megvilágításban, magyarázatában a nevelés subjektuma: az ember. Ma a tanítóképző intézeti új tanterv pusztán az életműködések tanára, a lelki élet ismertetésére s a nevelésre terjeszkedik ki. Jól mondotta a választmányunk legutóbb tartott gyűlésén egyik kartársunk, hogy az ugynevezett pedagógiai tárgyak közül hiányzik mindenek felett az antropotomia, mely a valóságban mutatná be az emberi test tényezőit; látottakká tenné a csontokról, szalagokról, izmokról, zsigerekről, erekről, idegekről, érzékszervekről eddig elméletben is csak hiányosan tanultakat. Az anatómia igazán szakszerűvé és reálissá tenné a pedagógiai kiképzést, sőt új alapokat teremtené az állat- és növénytan tanításában is. Mert mindazok a tanítások, egy néhány buzgó tanár privát igyekezetének kivételével, melyek az emberi test életműködésére, tényezőinek leírására vonatkoznak, aligha egyebek, mint az egyébként nagy megvetéssel emlegetett scholaszticizmusnak kései maradványai.*

Miután pedig ez értekezésnek nem konkrét javaslatok, vagy kész tervezetek szigorú körvonalozása a célja s mivel e cél nem más, mint a tanterv-revizió alapjául szolgáló szempontok keresése s idevonatkozó gondolat-ébresztés, a szakszerűség alapeszméjéből következő másnemű részletek taglalgatásába ezuttal nem bocsájkozunk.

Áttérve ezek után a nemzeti nevelés, a hazafias szellem ápolásának kérdésére, mint az új tantervnek második alapgondolatára, szívesen elismerjük, hogy az új tanterv ezen cél elérésére nagy gondot fordít s elég időt áldoz is. Mindazáltal az elmúlt s majdnem négy teljes évet kitevő tapasztalat azt mutatja, hogy a nemzeti nevelés, a hazafias szellem ápolásának munkálásában is vannak célravezetőbb s biztosabb utak, mint azok, melyeket a tervezet ilyenek gyanánt megjelöl.

Bizonyos ugyanis, hogy a nemzeti nevelés, a hazafias szellem ápolása *első sorban* nem az egyes tárgyak keretében oldható meg, hanem az intézetekben és az intézetek mindennemű tartozékában és az ezek felett, ezek körül lebegő s a szó szoros értelmében vett *uralkodó szellemben*. Azaz a nemzeti érzületet, a hazafias szellemet nem tanítani, hanem nevelni kell. Ugyanazon tárgyak alapos ismerete mellett, melyeket a tanterv a szóbanlévő cél elérésének legfőbb eszközei gyanánt megnevez, lehet bárki a lehető legrosszabb hazafi, mint a mikép — fájdalom — számos eset bizonyítja is. Viszont ezen tárgyak teljes ismerete nélkül lehet szintén bárki a lehető legjobb fia a hazának. Ez a kérdés éppen ezen okoknál fogva nálunk első sorban csak az állam végrehajtó hatalmának bölcsesége

segítségével oldható meg. E bölcsesség pedig abban áll, hogy azokon a pontokon, amelyeken veszedelem fenyeget, igyekezzünk a tanítóképzést államivá tenni s színmagyar tanárkarral ellátni. Mert a nemzeti nevelésnek, a hazafias szellem ápolásának mindig folyó s minden cselekedet felett ott lebegő munkája a tanárkar érületén, az általa képviselt szellem fordul meg.

E munkát tehát csak segíti, erősíti az az igyekezet, melyet ebben az irányban a tanterv kifejez. Ám ez az igyekezet mindenképp felett csak a magyar nyelv és a körébe tartozó tudományok területeire esik. Jóval hátrább áll a történelem s még hátrább a földrajz. Az előbbi ugyanis az egyetemes történelem sorai között is ott van, az utóbbi pusztán magára maradván, egyedül áll. Igaz, hogy a nemzetek legnagyobb szellemi kincse körülbelül az irodalomban van lerakva, ámde valamely nemzeti kulturának nem minden tényezője fejeződik ki az irodalomban. Egy olyan művelődéstörténet, mely nemcsak a nép előszóval, vagy írásban előadott szellemi termékeivel, tehát az irodalommal foglalkozik, de amely világot vet a művészetek minden tényezőjére, tényleg nem kicsinyelhető, ha nemzeti nevelésről van szó. Már pedig ilyen irányzatú tanításra az amugy is csak heti két órára szabott magyar történelem, őszintén megvallhatjuk, alkalmat alig ad. Épp ilyen fontos a nemzeti nevelés előtérbe állításánál Magyarország földrajza. Ez a tárgy a tanítóképző-intézetben teljesen leíró és politikai jellegű. A népiskolák számára kiadott új tanterv ma már igen szépen mutatja, hogyan dolgozandó fel Magyarország földrajza, midőn a gazdasági, ipari, kereskedelmi s a szellemi kultúra tényezőiben kifejeződő szempontokat legalább is olyan mértékben juttatja érvényre, mint aminőben kifejeződik nálunk a leíró és politikai földrajz.

A grammatikai és irodalmi tárgyak azt a területet, amelyre a magyar művelődéstörténetnek és a magyar gazdasági, ipari, kereskedelmi és a szellemi kultúra eredményeit tevő földrajznak szüksége volna, igen jól átengedhetnék. A grammatika és az irodalomtörténeti tárgyak elmélete amugy is igen kevés, az olvasatás kérdése pedig a házi foglalkoztatás keretében jól megoldható. E tárgyaknak orarendszerű terjedelméről, ellátásáról egyébként, a gyakorlatias irányzat szempontjának taglalgatása alkalmából, meg röviden meg fogunk emlékezni.

A nemzeti nevelés és a hazafias érület ápolásának munkája a tanítóképző-intézet tantervében felvett tárgyaknál nem utolsó alkalmat találhat még a zenénél, sőt a testgyakorlatnál is. Az elsónél, tantervszerűen szeretném kifejezni, hogy a tanítás csak a hamisítatlan nemzeti zene körében mozoghat. A klasszikus zeneirodalomról, annak technikai nehézségei, megértésének nagy zenei műveltségen nyugvó feltételei, a tanító másnemű tanulmányaitól távol álló tartalma miatt csak kivételesen s legfeljebb fakultative lehet szó. Ám annyival inkább kidomborítandó a magyar dal, melyet a tanterv nem állít kellőleg előtérbe, meglehetősen szabad teret engedvén az amugy is erősen az idegen klasszikusok felé hajló igyekezetnek. Épp így sokkal nemzetiesebb színezetű lehetne a testgyakorlás és a játék tantervének tartalma s a valóságban végbemenő játék is, mely, mikép mindenki nyilvántarthatja, a legtöbb helyen az általánosan elterjedett, divatos s mindig idegen irányzat hatása alatt áll.

A zene és a testgyakorlás körébe eső tárgyakon kívül a rajz, a kézimunka is, jó szolgálatot tehet a nemzeti nevelés nagy és fontos munkájának. És igyekezzék is szolgálatot tenni minden tárgy, hogy a tanterv elejétől végig mutassa, hogy magyar nemzeti tanítóképzésről van szó, de mutassa a tanterv által biztosított munka is, hogy minden lépésünk, a tárgyi célon kívül, következetesen és állandóan szolgál egy másik célt is, a magyar nemzeti állan kiépítésének eszméjét.

Áttérve immár a tanítóképzés harmadik, a realisztikus, a mindennapi élet tartalmát tekintetbe vevő alap gondolatnak taglalgatására, ismételnünk kell, hogy ez az irányzat a kor haladását, tartalmát mutató és fedő ugynevezett reális tárgyak kellő taksálásában nyer kifejezést.

Hogy az új tanterv ezen tárgyakat, még a régi tantervvel szemben is mennyire háttérbe szorította, arról eleget tudunk a szakemberek egészen jogosult panaszából. S ez a panasz nemcsak azt hangoztatja, hogy igen alacsony színvonalú s kis terjedelmű az az anyag, amelyet a tanterv a real-studiumok tartalmául kijelöl, hanem hangoztatja azt is, hogy e tárgyak elvégzésére kiszabott tantervi idő, még a megjelölt keretek kitöltésére sem elegendő. E tényeket igazolja egyes buzgó és lelkiismeretes tanároknak az egyesület választmányi ülésein is elhangzott s ott egyetértőleg helyesnek talált s az összes szakférfiaknak elfogadásra ajánlott ama kisegítő eljárása, mellyel különösen a természetrajzi tárgyaknak a tantervből folyó végzetesen csekély eredményét igyekeztek az illetők többre emelni s jobban biztosítani. E kisegítő módok közül szakszerűségével, praktikus voltával különösen kiemelkedett a dr. Vängel Jenő által ajánlott eljárás, melyet még abban az esetben is meg kell tartani, ha az esetleges revízió, amit bizonyosra veszünk, a reál-tárgyaknak őket megillető helyet, illetőleg időt biztosít.

A tanítóképző-intézeti tanterv harmadik alapelvét tevő realisztikus s a mindennapi élet tartalmát tekintetbe vevő irányzata első sorban kétségtelenül a reál tárgyak kellő képviselete által nyer kifejezést, de kifejezést nyer, még pedig, amint én itélem, értékes kifejezést nyer ez az elv, mint ma minden dolgunkat, cselekedünket uraló elv, az egyes tárgyak tanításánál is.

Így pl. ez az elv a pedagógiai tárgyaknál azt jelentené, hogy maradjon meg ott a fiziológia, a pszichológia és vétessék hozzájuk az antropotómia. A gyakorlati eljárás eredményeként sajátítandó el azonban a módszertannak, a neveléstannak minden elve s a két utóbbi tudomány gyakorlati átadása közben a neveléstörténetben kimutatható amaz egynehány uralkodó irányzat, amelyek tényleg korszak alkotó hatásuak voltak. Új ez a gondolat s bizonyos vagyok benne, hogy népszerűtlen lesz. Ámde gondoljunk csak vissza az ügghöz és a kérdéshez méltó komolysággal, hogy vettük-e komoly hasznát azoknak az ismereteknek a gyakorlatban, amelyeket az említett területekről pusztán elméleti úton szereztünk? Az új tantervnek különben a tanítási gyakorlatokra szánt nagy óraszámában s az egyes tárgyak módszeres feldolgozására való utalásában ott lappang ez a gondolat. S ha e lappangó gondolat megerősítésére felhozzuk, hogy az említett tárgyak elméletének épen csak a rendszerezésre fordítandó minimális óraszám mellett, valóban *alapvető*

tudománnyal lehetne jobbá tenni a pedagógiai kiképzést, lehetetlenség, hogy e javaslatnak már en bloc mellőztetés volna a sorsa.

A gyakorlatiasságnak ugyanezen irányzata valósul meg a magyar nyelv és irodalom tanításánál. A tantervet magyarázó, még pedig igen szépen magyarázó rendelet egész határozottan azt mondja, hogy „a grammatikai, stilisztikai, retorikai és poetikai ismeretek mindmegannyian a gyakorlatiasság és hivatásszerűség szolgálatában állanak. Ennélfogva az egész tanítás az irodalmi olvasmányokon nyugszik, melytől az elméleti tanulmányok el nem választhatók s amelynek kánonát, fontosságához képest, rendszeresen és pontos részletezéssel ezuttal állapította meg először a tanítóképző-intézetek tanterve.“ A magyar irodalom gerincét tévő olvasmányokból levezetni a stilisztika, retorika, poetika szabályait, azonban csak fél munka, ugyanezekből kell összeállítani az irodalomtörténetet is. Én ez összeállítást már meg is kíséreltem s mondhatom, hogy az olvasmánytárgyalásnak bőséges ideje alatt, az olvasmányok tervszerű csoportosítása mellett a cél elérhető, azaz hogy csakis így érhető el. Három év alatt tényleg maga által az irodalom által ismeri meg a növendék az irodalomtörténetet. Ellenben az életrajzokból s címeiből álló irodalomtörténet által abszolúte nem az irodalmat. Az irodalomtörténetre tehát, mint külön tárgyra nincs szükség, ez irodalomtörténeti résznek a három első évi tanítás mellékterméke gyanánt kell a helyes oktatásnál kiadódnia.

A negyedik osztályban ilyenformán fennmaradó három órát az emberi szellem összes művészi termékeinek, azaz a művelődéstörténetnek ismertetésére kell fordítani, miáltal nagyot nyer és kiegészül a nemzeti nevelés munkája is.

Hogy a német nyelv ismerete mily nagyjelentőségű a gyakorlati életben, azt fölösleges hangoztatni. Ámde gyakorlati dolog-e olyan célért küzdeni, melyet az adott eszközökkel nem lehet megvalósítani? Bizonyos pedig, hogy a tanítóképző-intézeti tanterv által kitűzött ama cél, hogy az ifjúság a könnyebb német irodalmi műveket megértse és némi gyakorlatosságra tegyen szert úgy a szó, mint az írás használatában, heti két óra mellett, amint tudom, megvalósítani legfeljebb a tanterven kívül eső feltételek mellett lehetett. Miután pedig eleve kizártnak tetszik, hogy a német nyelv tanítása elé tűzött célokra a felvett heti két óránál többet lehessen fordítani, miként dr. Baló József is indítványozta, e tárgyat fakultatívvá kell tenni. Vagy, ha a gyakorlati élet követelményei által megszabott irányzatot, önmagunkhoz következetesen, itt sem akarjuk elejteni, akkor a heti két óra szigoruan csak a megfelelő tárgykörben mozgó beszélgetéssel és írással töltendő el.

A természettudományi tárgyaknál a gyakorlatiasság a nagy természet ölére s a laboratóriumokba vezet. E tárgykörben kifejezésre juttatandó gyakorlati irányzathoz, járatlan lévén e tudományszakban, nem kívánok bővebb reflexiókat fűzni. Ám az elmelkedésre amugy sincs szükség, mert az idevonatkozó tennivalókat a tanítóképző-intézeti tanárképző kollegiuma nagy szakavatottsággal igyekszik már is megvalósítani.

A gyakorlatiasság elvének pontos és nem túlzó alkalmazásával sokat kell változtatni a tanítóképző-intézeteknek az énekekre és zenére

vonatkozó tantervén is. E tanterv elérhetetlen és fölösleges célokat tűz a képzés elébe. A tanítóképzésnek idevonatkozó igazi célja csak az lehet, hogy a leendő tanító tudjon énekelni, tudjon használni *egy* hangszert, legyen annyi elméleti zenei ismerete, mint amennyit gyakorlati tudásának foka megkövetel s ismerje a hangfejlődésére, az éneklés egészségére vonatkozó ama szabályokat, melyekre a gyermekek szempontjából szükség van. E feltételek teljesen megszabják a tanítóképzőbeli ének- és zene-oktatást tartalmát, melytől tehát teljesen el kell rekeszteni a kántorképzésre irányuló törekvéseket. Ám ne legyen akadályozva a leendő tanító a kántori teendőkben való járatlansága miatt a boldogulás könnyebb útjain (é: a kántorképzés ölelje fel a népénekkarok szervezésének kérdéseit), a maga teljesen és szigorúan különválasztandó tantervével, legyen kifejezetten fakultatív. Ma a két célnak összeházasítása nemcsak sok felesleges időt rabol el, hanem rontja mind a kettő tartalmának intenzitását is.

*

Fejtegetéseimnek végére jutottam!

Miként említettem is, nem szigorúan körvonalozott javaslatot, kész tervezetet akartam adni akkor, midőn e tétel taglalására vállalkoztam. Az volt csupán a célom, hogy az egész tantervet egyetemes vizsgálat alá véve, szempontokat keresve és állítva, kutassam azokat a hiányokat, amelyek pótlásra szorulnak s rámutassak azokra a kinövésekre, amelyek szintén az egységesség érdekében lenyesendők, eltávolítandók. S az volt a célom, hogy eljárásom által másokban is gondolatokat ébresszek, feltűntetvén, hogy a tanterv-készítés és módosítás munkája nem történhetik egyes tárgyak szempontjából s annál értékesebb e munkálat, minél több s minél magasabb érdekeket sikerült e munkálat által kielégíteni. Bármily általánosságban, bármily elvi magaslaton igyekeztem is értekezésem közben maradni, úgy érzem, hogy ez általános elvekből, elvi jelentőségű nézetekből bizonyos körvonalozottságú eredmények, tételes megállapodások vezethető le s javaslatok gyanánt használhatók fel.

Így kimondandónak vélném, hogy a tantervmódosítás előre megállapított s alaposan tisztázott, egyetemes szempontok szerint fogantatott.

Ha e tétel elfogadható, akkor ilyen szempontokul ajánlanám: *a) a szakszerűség elvét, b) a nemzeti nevelés gondolatát és c) a gyakorlati élet tartalmát* tekintetbe vevő alapgondolatokat.

Ha e három fő szempont a tantervmódosítás alapelveül elfogadhatnák, akkor javasolnám *a) a szakszerűség elvéből* kifolyólag, hogy 1. a gyakorló iskola látogatásában, az itten folyó tanításokban kifejeződő szakszerűség, vitessék bele a tanítóképző-intézet két első osztályába is; 2. hogy a pedagógiai kiképzésnek előterében ott állván minden megvilágításában, magyarázatában a nevelés subjektuma: az ember, éppen ezéért egészítsenek ki az ugynevezett pedagógiai tárgyak mindazon tárgyakkal, melyek az emberre vonatkozó ismeretekhez tartoznak; így az antropomiával.

b) A nemzeti nevelés elvéből kifolyólag, 1. a művészetek közül pusztán csak az irodalmi termékeket magában foglaló irodalomtörténet

helyébe tétessék művelődés-történet, 2. hazánknak csupáncsak leíró és politikai földrajza egészítenessék ki gazdasági, ipari, kereskedelmi s a szellemi kultúra tényezőiben kifejeződő, szociologus ismereteket tartalmazó földrajzzal. 3. A nemzeti nevelés gondolata teljes kifejezésre jusson a zenében, amennyire lehetséges a testgyakorlás körébe tartozó játékoknál, a rajznál és kézimunkánál.

c) A gyakorlati élet tartalmát tekintetbe vevő elvből következőleg 1. általában nagyobb óraszám biztosítandó a mennyiség- és természet-tudományi tárgyaknak. 2. Az ugynevezett pedagógiai tárgyak sorozata kibővítendő az egészségtannal. S lehetőleg gyakorlati uton sajátítandók el, az elméletnek csak a rendszerezésre való szorítkozásával, a módszertan, a neveléstan s az utóbbi keretében a neveléstörténet uralkodó irányzatai. 3. Az olvasmányok rendszeres tárgyalása közben adandók át az irodalom-történeti ismeretek. 4. A német nyelv vagy fakultatívva teendő, vagy az erre adott idő beszélgetésre fordítandó. 5. A természettudományoknál kellő felszerelés, laboratoriumi munkák, kirándulások jelölendők meg a tanítás legfőbb biztosítékai gyanánt. 6. A tanítóképző-intézeti ének- és zeneoktatás kifejezetten különválasztandó a kántorképzéstől s céljaul az tűzendő ki, hogy a növendék tudjon énekelni, tudjon *egy* hangszeren játszani, legyen annyi elméleti zenei ismerete, mint amennyit gyakorlati tudásának foka megkövetel s ismerje a hangfejlődésére, az éneklés egészségtanára vonatkozó ama szabályokat, melyekre a gyermekek szempontjából szüksége van.

(Budapest.)

Farkas Sándor.

A gyakorlati tanítási órák arányos beosztása.

A gyakorlati kiképzés jegyében élünk. Amióta az új tanterv annak a régen fölmerült kívánalomnak, hogy a tanítóképzés súlypontja a tanítói hivatásra való közvetlen előkészítésre essék, módot adott a megvalósulásra, azóta sokat beszélünk és beszélünk a gyakorlati kiképzés megfelelő keresztülviteléről. Mar azelőtt is sokat foglalkozott egyesületünk és folyóiratunk e kérdéssel — mint olyannal, mely a képzés szakszerűségének kidomborítására fölötte alkalmas, — majd az új tanítóképzői tanterv beállítását kísérő rendeletek, valamint az elmúlt vakációi szaktanácskozmány, valamennyien azt a célt szolgálták, hogy a részben más tárgyak rovására megnövekedett gyakorlati kiképzésre szánt idő minél gazdaságosabban és eredményesebben használtassék ki. Így ma minden tanítóképző-intézetben egy rendszer alakult ki, mely valamennyinél nagyjában közös nyomokon halad, hiszen mindegyik megállapítása ugyanazon források fölhasználásával történt és ezen egyöntetűség természetesen leginkább az említett szaktanácskozmánynak köszönhető.

Öszintén megvallva, e sorok írására részint a mult hó 20-i rendelet, részint a mi intézetünknel megállapított gyakorlati tanítási munka-beosztás, mely a rendeletnek nagyjában megfelel, késztet.

A rendelet második pontja második bekezdésének utolsó monda-

tára utalok, mely így szól: „Mivel a tanterv a gyakorlati tanítások számára *heti 6 órát rendel s a tantárgyak helyes megosztása is ezt ajánlja*, legalkalmasabb 3 szakcsoport megállapítása, stb.“ és a következő bekezdés első mondatára: „Eszerint *mindegyik szakcsoportból — rendes körülmények közt — hetenként kétszer volna gyakorlati tanítás* stb.“ Ezt úgy kell értelmezni, hogy hetenként 6 tanítás legyen. Igaz, hogy ugyanezen pont 4. bekezdése a tanári testületek hatáskörébe utalja annak eldöntését: „Hogy a gyakorlati tanításokra szánt órák akképen rendeztesse-nek-e be, hogy a félórai tanítást közvetlen előzze-e meg a félórai előkészítés stb., tehát *félórai* előkészítést mond a félórai tanításhoz, de viszont rögtön utána félórai előkészítést és bírálatot említ (azaz $\frac{1}{4}$ órai előkészítést és *egynegyedórai* bírálatot) és hogy a tanítások egész órát *(esetleg több egymásután következő órát)* foglaljanak le stb. Ebből is azt olvasom ki, hogy legalább 6 félórán át legyen tanítás.

A mi intézetünkben s — az említett szaktanácskozmány hatása alatt — a legtöbb tanítóképzőben 6 félórai próbatanítás van és 6 félórán át előkészítés és bírálat, tehát az előkészítésre és bírálatra *együttesen* annyi idő esik, mint a próbatanításokra, amely arány a tanterv kívánalmának is megfelel. A gyakorlati tanítások 3 tényezőjének ezt az arányát nem tartom helyesnek.

Miben keressük a gyakorlati tanítás lényegét? Mi adja meg fontosságát, hogy a pályára előkészítés egyik sarkköve legyen? Mikép határozzuk meg célját? Ez itt először a kérdés. A gyakorlati tanítások keresztülvitele módjának e kérdések felelete szigorú következményének kell lennie. Minden más megoldás, mely nem fedi mint alkalmazás e kérdésekben összpontosított elméletet, nem fog megfelelni. Tehát nyilvánvaló, hogy csak e kérdésekre kell megfelnünk s akkor világos előttünk az út, melyen a megvalósítás haladhat. A látszólag legtalálabb felelet ez volna: „gyakorlat teszi a mestert.“ De ez nem lehet lényege a gyakorlati tanításnak. Mert igaz, jobb tanító az, akinek hosszabb gyakorlata van, — ha egyébként a kevesebb gyakorlattal bíróval meg-egyezik. De ugyanekkora gyakorlatot megszerez az állásba lépő tanító — mondjuk az első hónapban, mert akkor legalább 200 félórai tanítást végez, míg egy-egy tanítónövendék az oklevél megszerzéseig még a negyedénél is jóval kevesebbet. Érdemes volna-e a rövid négyévi tanulási időből annyit fordítani a gyakorlatra, mint amennyit mi fordítunk, mikor az az élethez képest még csak számításba sem jöhet? Ha feleletünk helyes volna, akár visszatérhetnénk a „tanító-inas“ rendszerre! (Mintha ez a beszéd sophisma volna, pedig nem az, *csak* a lényeg hiányzik belőle.)

Azzal már közelebb járunk a felelethez, ha azt mondjuk, amit a tanterv: „a pedagógiai elvek alkalmazásának a gyakorló-iskolában való szemléltetése alapján a szükséges methodikai jártasság megszerzése.“ De ez sem az igazi. Mert úgye, itt a mintatanítások utánzása volna a cél, amit pedig szintén megtehet majd a tanító saját iskolájában, igaz hogy csak utólag, tehát nem a közvetlen hatás alatt, bár elég rövid idő mulva. Ennek a lényegmegállapításnak már pedagógiai vonatkozása is van, hogy t. i. a legjobb szemlélet az, mely cselekvésünkkel van össze-

kötte, tehát a növendék szemléletét kiegészíti, maradandóbbá teszi, állandósítja a saját testi és lelki munkájával, aktív szereplésével. Ha már valaki maga is tanított, más szemmel nézi, más szemmel látja a más tanítását, ha valakinek *rövid időn belül* magának is tanítania kell, másképp *akarja* megfigyelni más tanítását.

A feleletet tovább keresve, azt kell megállapítanunk, hogy a gyakorlati tanítások lényege az, hogy *vezetés, irányítás* mellett történnek. Azért sarka a gyakorlati tanítás a pályára előkészítésnek, mert a próbatanítást előkészítjük, megbiráljuk. A gyakorlati tanítások célja alkalmat szolgáltatni a próbatanításra készülőknek az előkészítés által *tudományos* tanítási terv megközelítésére, a bírálat által tanításuk *tudományos* értékelésére, a hallgatónak az előkészítés és bírálat által a tanítás *tudományos megfigyelésére*. Szándékosan használjuk a *tudományos* jelzőt, mert a nevelés, tanítás nem mesterség, hanem tudomány, mert aki igazán tanít, az *minden* szavát „azért” mondja, *minden* cselekedetét „azért” teszi, azaz *mindennek okát* tudja adni és semmit cél nélkül nem teszen. Egy tanítási terv ne úgy készüljön, hogy amikor kész, lássuk el ilyen-olyan színű pedagógiai mázzal, — mely mázak meg mindig nehezen engedik át a tért a pozitív tudásnak — hanem épüljön tégláról-téglára, mérő szerszámokkal, hogy masszív, biztos és egységes legyen.

A gyakorlati tanításokban a vezetés szerepe tehát 2 dologban csúcsosodik ki: megmutatja a jó csapást, utat, azaz segítségül van annak megállapításában, mikép kell egyes különös esetekben eljárunk, hogyan kell a tanítás elméletét gyakorlatilag megvalósítani és eltérít a helytelen iránytól, azaz megmondja azt, hogyan nem szabad eljárunk. Segít a jóra, megóv a rosztól, hogy mondhatnók, van egy pozitív és egy negatív része. E kétféle feladatát a gyakorlati tanítás 3 szakasza közül az elsőben, az előkészítésben és az utolsóban a bírálatban oldja meg, amíg a középső fázis — a tanítás tényének keresztülvitele — egyedül a növendék dolga, akinek ezáltal alkalma nyílt a tanítás összes lelki momentumain átadni, miközben élő, közvetlen példát nyújtott a hallgatónak a megfigyelésre. Míg az előkészítésben a feladat annak a megállapítása, *hogyan kell* tanítani, addig a bírálatban annak a kiemelése a főcél, *hogyan nem kell*, illetőleg nem kellett volna tanítani.

Mindezekből azt a következtetést vonjuk le, hogy a gyakorlati tanításnak legalább is oly fontos tényezője az előkészítés és a bírálat, mint maga a próbatanítás, azaz e három szakasz egyenlő fontosságú, egyiknek a másik rovására túltengenie nem szabad, nem lehet, mert egymással szerves összeköttetésben vannak, egymást szükségszerűleg kiegészítik, egyik hánya vagy hiányossága a más kettő értékét leszállítja.

A három szakasz: az előkészítés, tanítás és bírálat ilyen aránya egyszersmind megfelel annak a követelménynek is, hogy a gyakorlati tanítás az elméleti pedagógia kiegészítő része legyen, annak szemléleti anyagát szolgáltatassa. Maga a tanítás előkészítés és bírálat nélkül olyanféle szemléltetés volna, mint amilyen az, ha egy múzeumba vezetjük növendégeinket, ahol sokat néznek, sokat látnak, de ha nem irányítjuk a szemléletet, annál kevesebb az, amit *megnéznek, meglátnak*. Számolnunk kell azzal, hogy bár nagyrészt végeztek tanulóink a pedagógia

elméletével, de az elméletnek a gyakorlattal való összekapcsolását még nem tudják, azt még meg kell tanulniok. Ha ezt a kapcsolatot — amelynek létesítésére épen az előkészítés és bírálat a hivatott — már látják, akkor már a maguk szemével is látnak, akkor már a tanítást tudományosan — azaz okszerűen — is el tudják végezni, akkor a más tanítást már tudják megfigyelni s ha eddig eljutottunk, bizvást mondhatjuk, hogy elértük a gyakorlati képzés célját, mert olyan tanítókat küldünk az életbe, akik szaktudással rendelkeznek és azt érzik is. Igaz ugyan, hogy a szaktanárok methodikai demonstratiói is ugyanezen célt szolgálják, de mivel ezek esetleges előzetes megbeszélésében a növendékek nem vesznek részt cselekvőleg és különösen, mert a növendékek bírálata nem lehet oly közvetlen, mint egy társuk tanításánál, világos, hogy bár mutassák a legtökéletesebb mintát, az említett szempontból a növendékek előkészített és megbírált tanítását nem helyettesíthetik. Mert tegyük föl, hogy a növendékek szabadon megbírálhatják a tanár tanítását, bizonyára mégis némileg tartózkodók lesznek, legalább is olyan esetekben, melyekben nem látnak tisztán. Pedig talán épen ezen ingadozások eloszlatása a leggyümölcsözőbb és egyszersmind leghasznosabb.

De nézzük, miben állhat egy tanítás előkészítése? Azt gondoljuk, nem az a helyes előkészítés, melyet a tanár tart, illetőleg a tanárok (pedagógia tanára, gyakorló-iskolai tanító, szaktanár) tartanak s a növendékek ezt meghallgatják. Ne a tanár készítse elő a próbatanítókat, ne ő dolgozza ki a tanítás tervét, még vázlatosan sem. Az előkészítés közös munka, végzi az egész osztály a jelenlévő tanárokkal együttesen. Az előkészítő órának épen úgy gyűlési jelleggel kell bírnia, mint a bírálati órának, ahol mindenki szabadon nyilváníthatja véleményét, tetszése szerint tanácsolhat, kérdezhet. Világosan, szabatosan megállapítjuk a tanítás címének megfelelő tartalmát; kiválogatjuk az anyagnak azt a részét, mely a népiskola illető osztályának megfelel; kijelöljük az évi anyagnak azon részeit, melyeknek tehát ez a tanítás előzménye; körvonalozzuk azokat az előzőleg tanultakat, amelyekre az előkészítés alatt álló tanításnak támaszkodnia kell, melyeket tehát föl kell idéznünk, eldöntjük, hogy milyen műkifejezéseket fogunk használni, hogy a fogalmak eddigi jelölésével összhangban legyünk, megnézzük, mit mond a tanterv és utasítás tételünkhöz; megvizsgáljuk, mennyiben kell az eddig megállapítottakat csonkítani, vagy kiegészíteni a helyi viszonyoknak megfelelően. Megállapítjuk a methodikai fokozatokat, a kísérleteket, szemléltetést, az eszközöket, szereket, tárgyakat, képeket, rajzokat, azok használatának módját és egymásutánját, amit a táblára írunk, vagy iratunk, megbeszéljük az alkalmazások módját, előfordulási körülményeit, az összehasonlítás alkalmait, az összefoglalások tartalmát, a rendszerezés szempontjait.

Hogy e vázoltakon kívül még milyenekre terjesztjük figyelmünket, vagy hogy ezek közül melyeket hagyjuk el, azt az előkészítés alatt lévő tanítás természete szabja meg. A keresztülvitel részletes kidolgozása nem tartozik cikkünk keretébe, de annyit megjegyzünk, hogy ilyenképen előkészítve egy tanítást s mindent a lélektan, testtan, nevelés és tanítás tanelveivel értelmezve, okadatulva, tényleg a pedagógiai elmélet elveinek alkalmazása lenne a gyakorlati tanítás, amely nemcsak a tanító okulá-

sára vezet, hanem az előkészítés összes résztvevőiben, közvetlenségénél fogva maradandó nyomot hagy.

A tanítás részletes tervét a kijelöltek ennek alapján előkészítik s egyikük tanít.

A bírálat dolga lesz, annak megállapításán kívül, vajjon az előkészítés nyomán helyesen történt-e a tanítás kivitele, a tanítás személyi vonatkozásait kiemelni, vajjon a tanító egyénisége megfelelő volt-e a tanítás és a tanítványok szempontjából. Ezzel a tanítás elméletének az előkészítésben nem érintett elvei is megbeszélés tárgyává lesznek. Különösen azért fontos a bírálat, mert míg az előkészítés alkalmával nem volna helyes eljárás, de lehetetlen is volna az esetleg várható hibáktól való óvás, addig maga a tanítás adja meg az egyes előforduló helytelenségektől a módot azoknak a megemlítésére és megvilágítására, hibás voltak okának felüntetésére. Az eddgiekből talán eléggé elfogadhatónak látszik, amit fennebb mondottunk, hogy a gyakorlati tanításban a három tényezőnek egyenlő fontosságú szerepe van, időt egyenlő mértékben kívánnak kivitelükre, hogy tehát egy félórai tanításhoz egy félórai előkészítés és ugyanannyi bírálat szükséges.

Ha egy kis számítást végezzünk, más oldalról is ugyanezen eredményt fogjuk elérni. Mondjuk, hogy egy félórai tanítás után, mely az övenperces óra 30 percét elfoglalja, következik a bírálat és utána egy következő tanítás előkészítése. Mivel vagy a növendékeknek, vagy a gyakorló-iskolai tanulóknak ki kell a teremből vonulniok, — erre 5 perccet szánva — marad az órából épen 15 perc. Mi ennek az eredménye? Hogy a bírálatot elsiertjük és az előkészítést legfeljebb hogy megemlítjük. Már most kérдем, pedagógiai eljárás-e az előkészítést az órarendbe beállítani, mikor azt megvalósítani nem lehet? Nem lesz-e ez példa a tanítónövendékek előtt, hogyan is lehet tanítani, csak órarend és napló kell hozzá? Egyáltalán elő szabad-e fordulnia, hogy a tanítóképző tanár nem készül el az illető órára megszabott anyaggal? Pedig valószínűleg nem egyszer lesz így, ha 6 félórai tanítást 3 félórán akarunk előkészíteni, vagy megbírálni.

Talán vannak, kik úgy vélik, hogy az előkészítés nem lehet oly részletes, hogy a növendék kezét megkösse, hogy önállóságát gyámködásával megfojtja. Erre az a feleletünk, hogy az önállóság kifejtéséhez elegendő tér nyílik a tervezet részletes kidolgozásában, meg hogy épen az igazi előkészítés fogja az önállóságot fölébreszteni, az önnállóságot, mely *tudatos* cselekvésekben mutatkozik. Azon aggodalom, hogy ilyen módon több időt fordítva az előkészítésre és bírálatra, magára a tanításra hetenkint csak 4 félóra jut s hogy ezáltal a valóságos gyakorlatnak idejét szorítjuk meg, könnyen eloszlatható, noha az eddigi fejtegetések ezt majdnem fölöslegessé teszik. Mennyi a veszteség, ha heti 6 félóra helyett 4 félórát tanítottunk? A *próbatanítási* idő egyharmada. De növendék tanít a gyakorlóiskola tanítója helyett azon idő alatt is, míg az az előkészítésen és bírálaton van, tehát még heti 8 félórán, bár igaz, bővebb előkészítés és bírálat nélkül és csupán egy tanár jelenlétében. A helyes számítás érdekében ezt a 8 órai tényleges gyakorlatot is tekintetbe véve, az együttes 12 félórából kettőnek elmaradása, már csak egyhatod rész a

veszteség a tanításra fordított időben, illetőleg a tanításoknak egy-egy növendékre eső számában. Ha most még az elmaradt tanítási órák arányában megnöveljük az egy-egy tanításra készülők számát, akkor még ezen egyhatodnyi tanítási időbeli veszteség egy részeért is kárpótlást nyerhetünk.

A előadottak folyományaképp tehát azt ajánljuk, hogy a heti tizenkét félórából négy-négy essék előkészítésre, tanításra, bírálatra. Természetesen a megvalósítás lehetőségétől függ még az, vajjon elfogadható-e?

Legalkalmasabb lesz, ha előrebocsátjuk, hogyan gondoljuk a megvalósítást s azután azt igyekszünk kimutatni, hogy minden követelmény és kívánalom, mely egy ily gyakorlati beosztással szemben támasztható, kielégíthető. A beosztás ez:

	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek	Szombat
	2 félóra	2 félóra	2 félóra	2 félóra	2 félóra	2 félóra
Első hét	előkészítés	előkészítés	előkészítés	tanítás	tanítás	tanítás
Második hét	bírálat	bírálat	bírálat	előkészítés	előkészítés	előkészítés
Harmadik hét	tanítás	tanítás	tanítás	bírálat	bírálat	bírálat

A 4. héten olyan, mint az elsőben, az 5-iken olyan, mint a 2-ikon, s í t.

Látható, hogy abból a célból, hogy heti 12 félórából 4—4 essék előkészítésre, tanításra és bírálatra, három hetes periodusokat alkotunk, mely idő alatt a gyakorlati tanítás mindegyik tényezőjére 6—6 óra esik, tehát hetenkint átlagban 2 óra. Egy héten belül ez csak úgy volna lehetséges, ha a gyakorlati tanítást 2 napra 3—3 órával tennők, ami azonban a szaktanárok szükséges részvétele miatt nem lehetséges.

Hogy minden napra 1—1 órát tettünk, annak egyik oka a gyakorlati tanítási óráknak arányos szétosztása a tanítónövendékek érdekében, ami általános pedagógiai követelménynek tesz eleget, másik oka az, hogy a gyakorló-iskola tanítója egyetlen napon se hagyja iskoláját 1 óránál hosszabb időre magára.

Bíráljuk meg a beosztást a gyakorló-iskola, a képzői tanuló és a szaktanár szempontjából.

1. A gyakorló-iskola órarendjének állandósága — mint ahogy a fönnebb említett rendelet második pontja utolsó bekezdésének utolsó mondatá megkívánja — biztosítható, csakhogy míg egyik héten az illető próbatanító, akit kijelöltek, másik heten a gyakorló-iskola tanító helyettesítője tanít.

2. A tanítónövendékek órarendje is állandó, mert a gyakorlati tanítási óra egész évre előre megállapítható. Hogy ezen órán tanítás, előkészítés, vagy bírálat lesz-e, azt nem felejt el senkisé, mert hiszen ezek mindig természetes sorrendjünkben következnek.

3. A szaktanárok mindegyike hetenkint ugyanazon két-két órán vehet részt a gyakorlati kiképzésben s minden alkalommal két félóra előkészítést két félóra tanítás és két félóra bírálat követ. Az említett rendelet második pontjának második bekezdésében ajánlott szakcsoportokba osztás szintén alkalmazható, mint az a táblázatos kimutatásból első pillanatra kitűnik. Ezen beosztásban a bírálat nem közvetlenül a tanítás után esik meg, ami csak előnyére válik, mert az azonnali bírálat nem lehet oly alapos, mint amilyennek lennie kellene. Mert igaz ugyan, hogy még minden megtörtént apróságra élénken emlékezünk, de a látottakat, hallottakat elménkben elrendezni, kellőképen értékelni és véleményünket világosan, szabatosan megfogalmazni még nem állott elegendő idő rendelkezésünkre. Hiába adjuk a legszebb és legtanulságosabb bírálati szempontokat akár írásban is növendékeink kezébe, azt rögtönözötten fölhasználni nem tudják, sőt talán a tanár sem fog rögtönözve úgy beszélni, mint ahogyan kellő átgondolás után tenné. Igaz, azt is mondhatnók, hogy a rögtönzött véleménynyilvánítás gyakorlása is csak a növendék hasznára válik, de akkor bizonyára nem gondolunk arra, hogy ezzel a fölületességet is gyámoltjuk, meg hogy a gyakorlati tanítástól eleget kívánunk akkor is, ha saját célját eléri, nemhogy egyéb celok szolgálatába is állhatna. Különben a megelőzőkben kifejtettük, milyen bírálatot kívánunk.

Azzal kezdtük: „A gyakorlati kiképzés jegyében élünk.“ Igaz. Éljük is abban! Készítsük elő növendékeinket közvetlenül az életre, nyújtsunk valóságos szakképzést, olyant, aminőt *csak* tanítóképző nyújthat, ennek érdekében gyakoroltassunk, taníttassunk sokat, de ne feledjük sohasem, hogy a tanítás nem mesterség, hanem tudomány.

(Csurgó.)

Éber Rezső.

Appendix a gyakorlati képzéshez.

A tanítónövendékek gyakorlati képzésének kérdése már második esztendeje foglalkoztat kétszáz egynehány gondolkodó elmét. A szellemi energiának nagy mennyisége és magas intenzivitása használdott fel e kérdés tisztázásánál s ennek eredményeképpen nyugodtan állíthatjuk, hogy — szépséghibákat nem tekintve — a kérdés úgy elméleti, mint technikai nézőpontból szemlélve megoldottnak tekinthető. Megoldottnak tekinthető a tanítóképző falain belül. Úgy gondolom s talán helyesen is, hogy a gyakorlati képzést szabályozó rendeletnek is ez lehetett célja. Kezdő lépés kívánt lenni azon magasabb célnak megközelítésére, hogy a magyar népoktatás színvonala egyelőre a tanítóképzés révén emeltessék. A népoktatás színvonalának emelése azonban két faktor működésén fordul meg, e faktorok egyike a tanítóképző, másika a népiskola. S felfogásom szerint a népiskola hatékonyabban működik közre a fentemlített cél megközelítésében, mint a tanítóképző, mivel ez előbbi közvetlenül szolgálja azt.

A tanítónövendékek gyakorlati képzését életre hívó és szabályozó rendelet az egyik faktort, a tanítóképzőt felruházta a cél megközelítésére alkalmas eszközzel, logikus folyamánynak tekintem, hogy a népiskola

annál inkább ruháztassék fel ilyennel. Eleve kijelentem, hogy a cél megközelítését csak akkor tekinteném megnyugtatóan biztosítottak, ha a népiskolának olyan eszközt nyújthatunk, melynek hatása támogatná a tanítóképzőt s viszont ez szervesen kapcsolódna abba. Úgy értem ezt, hogy a két hatás szoros kölcsönösségben és kapcsolatban legyen, hogy egymással parallel működése összegeződjék s a kölcsönös egymásra hatás folytán fokozódjék.

Azt az ellenvetést teheti az olvasó, hogy a népoktatás színvonalának emeléséről a közoktatási kormány állandóan és sikeresen gondoskodik és e célból minden kínálkozó helyes eszközt felhasznál, felesleges tehát a tanítóképzés munkásának erre törekedni, foglalkozzék inkább a tanítóképzés megoldásra váró kérdéseivel. Való igaz, hogy a népoktatásügy vezetése igen jó kezekben van s igaz az is, hogy a népoktatás színvonala folytonosan emelkedik, ámde ezen körülmények nem zárják ki azt, hogy ezt az emelkedést egy lendülettel magasabbra ne vigyük, ha módot találunk rá. Az ellenvetést különben egy egyszerű kijelentéssel cáfolhatom meg; nekem nem célom a népoktatás színvonalának emelése, megteszik azt az arra hivatottak, az én célom a tanítóképzés érdekeinek ápolása. Csak véletlen az, helyesebben a dolgok szerves kapcsolódása az oka, hogy amidőn a tanítóképzés érdekeinek ápolására töreksem, a népoktatás színvonalának emelését kell homloktérbe állítanom.

Ámde lássuk, mi lehet az a bizonyos eszköz, melynek egyik karakteres vonása az volna, hogy a tanítónövendékek gyakorlati képzéséhez szervesen kapcsolódik, másik sajátága, hogy a népoktatás színvonalának emelésére alkalmasnak látszik.

*

Az intellektualis pályák közül a tanítói az egyetlen, mely munkáit fiatalon, éretlenül és ennek dacára teljes önállósággal állítja a cselekvés színterére. Ha fölteszük azt, hogy a tanítóképzés rendszere oly tökéletes volna, hogy a képzőkből teljesen befejezetten és gyakorlatilag is kifogástalanul képzett, de a maiakkal egykorú jelöltek lépnének ki az életbe, bizonyos, hogy közülök kevés válnék a maiaknál kiválóbb tanítókká. Ennek oka és magyarázata is egyszerűen a 18—19 éves ifjú ember lelkének éretlensége. Elhatározásait, cselekvéseit túlnyomóan az érzelmek váltják ki, tehát hiányzanak azokból az értelem és megfontolás indító és korlátozó elemei. Elveit, nézeteit, meggyőződését — mivel szellemi tevékenységében aránylag még kevés a kritikai elem — könnyen változtatja; egyszóval, amit megállapodottságnak nevezünk, hiányzik nála. A testi, lelki megállapodottság a 24—25 éves korról kezdődik. Ha tehát valaki a tanítóképzőben jeles tanítói egyéniségnek ígérkezik, nem bizonyos és szükségképeni, hogy az életben is azzá lesz; ez pusztán a milieu kedvező vagy kedvezőtlen ráhatásától függ. Úgy vélem, nem szükséges azt hosszasan bizonygatnom, hogy legjobbakkal ígérkező tanítványaink nem mind válnak be az életben, mivel tapasztalataink tanusítják ezt.

Másfelől meg épen az ifjú korban van az ember lelkének legnagyobb recipiáló képessége, hogy úgy mondjam, akkor éri el kapacitását.

nak maximumát, vagyis sokat és sokfélét képes sajátjává fogadni. Ámde azt a sokat és sokfélét, mely kellő irányítással, fegyelmezettséggel értékes lelki tartalommal válhatnék, az ifjú tanító már önállóan s így többnyire rendszer és kritika nélkül szívja fel, mert felszabadítottuk a tanítói oklevél hatalmával az irányítás alól akkor, mikor erre épen a legnagyobb szüksége van; felszabadítottuk azon korban, mikor a lelki sajátságok labilitása még igen nagy, mikor a jellem (a lélek összes egyéni sajátságai) vonásai még csak kezdenek állandósulni a lélekben.

Az elmondottakból két igazságot dedukálhatunk; az egyik az, hogy a tanítóképző nem adhat 18—19 éves korban állandósult, megállapodott tanítói egyéniségeket az élet számára, a másik pedig az, hogy az éretlenség folytán élénken változó tanítói egyéniség kedvező vagy kedvezőtlen és állandósuló kialakulása pusztán a környezet kedvező vagy kedvezőtlen hatásaitól függ.

Ezen két igazságnak egyik jelentős folyamánya az, hogy ezidő szerint tanítóink mindenike épen tanítói mivoltában tulajdonképpen autodidakta. Ez pedig súlyos dolog. Vajjon mit mondanának egy ország betegei, ha csupa autodidakta orvosok kezelésére kellene magukat bízniok! Minő érzéssel szállnánk arra a vasutra vagy azon óceánjáró hajóra, melyről kétségtelen volna előttünk, hogy önkészültségű mérnökök terveztek és építették! Való igaz, hogy autodidakta orvos, mérnök (ha ma is léteznék ilyen) és autodidakta tanító is teljesen mentes lehet téves, hibás felfogásoktól, sőt eredetiségével, önálló felfogásával kiválhat a hasonlók közt, ámde ez az eset csak ritkán adódik elő, mert a mindennapi közönséges eset az, hogy hibás felfogás, téves nézet, elfogult érzés, szélsőségekre hajló akarat, helyesebben ezek egyike vagy másika honosodik meg a lelkében.

Meggyőződésem szerint ma a tanítóképzést folytatnunk kell künn az életben; ha majd a tanítóképzés rendszere olyan lesz, hogy tanítói diplomát csak 24—25 éves korban lehet szerezni, akkor aztán megszűnik ennek a szükségessége, addig nem, bármily gyakorlatias és tökéletes is legyen különben a tanítóképzés.

*

Az az eszköz, mely szervesen kapcsolódik a tanítójelöltek gyakorlati képzéséhez és a népiskola színvonalának emelésére is alkalmasnak látszik, épen ez: folytatnunk kell a képzést künn az életben.

A képzés folytatásának egyszerű módja az lehetne, hogy minden tanítóképzői férfi tanár évenként három vagy négy ízben kötelezettnek egy-egy hétig tartó kiszállásra, hogy a részére kijelölt területen a népiskolákat látogassa meg, a tapasztalatról a tanítókkal szakmája körében megbeszéléseket tartson, az újabb pedagógiai irányzatokat, vívmányokat ismertesse meg, esetleg mutassa be, s mindent feljegyezvén, napló vagy jegyzőkönyv alakjában foglalja tapasztalatait írásba. Úgy vélem, ezen intézkedés elegendő volna arra is, hogy a tanítók kényszerérettiségéből, valamint önkészültségéből eredhető oktatói hibák megjavíttassanak, illetőleg kiküszöböltenek.

Azon esetleg felmerülő ellenvetésre, hogy mindezt megteszik a megyei népoktatásügyi felügyelők s így felesleges ilyen intézkedés, azt felelhetem, hogy a népoktatásügyi felügyelő nem lehet helyettesítője 5—6 különböző szakbeli tanítóképzői tanárnak. (Népoktatásügyi felügyelő = tanfelügyelő. Tanfelügyelő = tudományfelügyelő. A tudománynak nincs szüksége arra, hogy felügyelők őrködjenek felette.) A népoktatásügyi felügyelő maradjon annak, ami lényegében eddig is volt: az államhatalmat képviselő ellenőrző és adminisztráló tisztviselő. Úgy gondolom, a megyei népoktatásügyi felügyelők is hálásak lennének, hogy egy nem nekik való szereptől megszabadulnának.

Hogy ilyen intézkedéssel a népoktatás színvonala magasabbra emeltetnék, ahhoz semmi kétség nem férhet. Hiszen a népiskola munkásságának leghivatottabb bírálója és legszakavatottabb vizsgálója a tanítóképzői tanár. Ő ítélheti meg legtökéletesebben, hogy azok az oktatási elvek, eljárások, miket a tanítóképzőben hirdettek, megvalósítottak-e. Viszont ő állapíthatja meg legkönnyebben azokat a hiányokat, melyek az iskola munkásságának sikerét hátráltatják. Mindenki más egyoldalúan és hiányosan szemléli a népiskola munkásságát egyszerűen azért, mert nem tudja, mit kell szemlélnie. Innen van az is, hogy szemlélete rendszerint a külsőségekre szorítkozik, ami természetes, mivelhogy ezen ténykedésében csak egyszerű dilettáns.

A tanítók képzésének szóváltott kiterjesztése bármily alkalmas eszköznek is kínálkozik a népoktatás színvonalának emelésére, nem ezért kívánom a megvalósulását, hanem pusztán a tanítóképzés érdekében.

Nem röstellem bevallani, hogy az átlag-népiskola ismeretének hiányát érzem s talán nem távozom az igazságtól, ha azt állítom, hogy a tanítóképzői tanárságnak kilencvenkilenc százaléka közelebbről és közvetlenebbül óhajtaná ismerni a népiskolát. A legenyhébb kifejezéssel szólva, visszás dolog az, hogy a tanítóképzői tanárnak nincs módjában alaposan megismerni azt a műhelyt, melynek munkáit képezi. Hiszen erre oly szüksége van, mint a mindennapi kenyérre. Enélkül egyszerűen közepiskolai professzor, de semmi esetre sem a tanítóképzésnek szakembere. Ha nem ismeri a népiskola szükségleteit, kívánalmait, munkájának eredményeit, hibáit, előnyeit, egyszerűen tapasztalata nincs a népiskola munkájáról, hogyan alkalmazkodják tanításaiban ezekhez. A tanítóképzői tanár tulajdonképeni szakbeli munkássága mai nap tapasztalatok hiányában jórészt föltevéseken épül föl s így bizonyára nem lehet oly sikeres, mint aminő lenne akkor, ha közvetlen tapasztalatokra támaszkodhatnék.

Ezért minden tanítóképzői tanár nélkülözhetetlen szükségletének kell kijelentem a népiskolák tervszerű látogatását. Nem elégséges ugyanis a gyakorló-iskola munkásságának ismerete egymagára, mivel ez egyoldalú is lehet s az átlag-népiskolától egész bizonyosan nagyon elütő. Hiányos tapasztalatokra pedig működésünk alapját és rendszerét nem szabad helyeznünk.

A népiskola munkásságának közvetlen tapasztalatokon alapuló ismeretétől a tanítóképzés szakszerűségének emelkedését várom. Mun-

kánk termékenyebbé, tartalmasabbá és a szakképzés igényeit tökéletesbben kielégítővé válik, egyszóval működésünk egész területén új perspektivákat nyit meg ez az ismeret s így hivatásunkat sikeresebben tölthetjük be.

(Déva.)

Kuzaila Péter.

A beszédhibák gyógyítására képesítő szünidei tanfolyamról.

Ezen a címen a közoktatásügyi kormány rendeletére a nyári szünidőben Budapesten tanfolyamot tartottak, melyen tanítóképző tanárok és népiskolai igazgatók vettek részt.

Mint a cím is mutatja, a tanfolyam célja az volt, hogy megismertesse a néptanítókkal a dadogók és más beszédhibákban szenvedők gyógyítási módját, illetőleg képesítse is őket arra, hogy amennyiben beszédhibás gyermekek kerülnének iskoláikba, azokat sikeresen gyógyíthassák, sőt esetleg — ahol az szükségesnek látszik — az ilyen gyermekek számára külön gyógyító tanfolyamokat is sikerrel rendezhessenek. A tanítóképző tanárokat illetőleg a cél az volt, hogy ők is megismervén a gyógyítóeljárást és meggyőződven ezen ügy kiváló fontosságáról, adják át erre vonatkozólag itt szerzett ismereteiket a tanítónövendékeknek és így a helyes kezelésmód ismeretének a tanítóság szélesebb rétegeiben való elterjedését közvetítsék.

Valóban, ha tekintetbe vesszük a dadogók és más beszédhibákban szenvedő tanulók nagy számát (Magyarországban kb. 30,000 tanuló szenved beszédhibában és ezek között 6,000-en felül van a dadogók száma) és azt, hogy különösen a súlyosabb beszédhibák mily nagy mértékben nehezítik meg az illető tanulók iskolai előmenetelét, sőt sokszor egész életükre is káros kihatással vannak, amennyiben némely pályára egyenesen alkalmatlanná is teszik őket, be kell látnunk, hogy a beszédhibák gyógyítása igenis fontos ügy és a közoktatásügyi kormány humánusan gondolkodik és cselekszik, amikor a beszédhibák helyes kezelésének módját a néptanítók között általánosan ismeretessé tenni és ezáltal a beszédhibás tanulók számát lehetőleg csökkenteni igyekszik.

A beszédhibákat és azok gyógyítási módját a tanfolyamon dr. Sarbó Arthur ideggyógyorvos, egyet. magántanár ismertette; ő volt egyszersmind a tanfolyam vezetője is.

Ezen kívül még egy másik nem kevésbé fontos tárgya is volt a tanfolyamnak. A XX. század a pedagógia terén nagy arányú és kiváló jelentőségű mozgalommal kezdődött, amely mozgalom végső célja az egész neveléstudomány és ezzel kapcsolatban az összes nevelésügyi intézmények gyökeres reformálása. A neveléstudomány kezdettől fogva nélkülözötte a szigorúbb tudományos alapot; elvei, tételei a koronként változó filozófiai rendszerek ingatag talajára lettek építve; a lélektanra

alapított mai pedagógia sem állja ki a szigorú tudományos kritikát, mivel magának a mai lélektannak a törvényei sem igazi tudományos alapon levezetett és bizonyított igazságok. A mozgalom lényegében azt célozza, hogy a lelki élet törvényeit szigorúan tudományos alapon, természet-tudományi módszerekkel, kísérletek által állapítsák meg és ezen kísérleti lélektanra alapítsák úgy a nevelés- és oktatástan, mint az egész oktatásügy szervezete és az iskolai élet rendje is. A mozgalom lelkes hívei nagy buzgalommal fogtak hozzá a munkához, fziológusok, pszichológusok, orvosok, pedagógusok vállalva dolgoznak és bár a lelki élet jelenségeinek kísérleti úton való tanulmányozása a dolog természeténél fogva ilyen sok nehézségbe ütközik, mindazonáltal sok tekintetben már is nevezetes eredményeket mutathat fel.

Igaz ugyan, hogy ma még a kísérleti pszichológia és kísérleti pedagógia gyermekkorát éli és így most még gyöngye vállaira a gyakorlati pedagógia egész rendszerét ráhelyezni nem lehet, mert a gyakorlati pedagógia csak pozitív, biztos végeredményekre támaszkodhatik és csak kétségtelen igazságokat érvényesíthet, mégis erős a hitem, hogy az új irány előbb-utóbb teljes diadalt fog aratni és célját eléri. A mozgalomnak ma már nagy irodalma van, sőt külföldön több egyesület és több szakfolyóirat is keletkezett az ügy szolgálatára. Hullámai hazánkba is átszaptak s ma már nálunk is lelkes csapat fáradozik az eszme diadalért.

A tanfolyam másik tárgya, ha nem is kifejezetten ilyen cím alatt, lényegében mégis ezen mozgalom irányának, módszereinek, eszközeinek és eddig elért eredményeinek az ismertetése volt. Igen fontos dolog, hogy ezen eszközök, módszerek és eredmények a néptanítók minél szélesebb rétegei előtt ismeretesekek legyenek. Az új irány, melytől pedig a pedagógia igen sokat várhat, főleg az ő közreműködésükkel hozhat létre biztos eredményeket. A tudományos induktív módszerrel levezetett tételek csak úgy tarthatnak számot az igazság erejére, ha igen nagy számú konkrét kísérletre támaszkodhatnak. Tanuló gyermekek tanulmányozásáról, illetőleg velük való kísérletezésekről lévén szó, csak természetes, hogy ezek végzésére legalkalmasabbak lesznek az ezen célra kellően kiképzett néptanítók és tanárok. Legkönnyebben ők gyűjthetik össze azt az oriai anyagot, mely az elvonás műveletéhez szükséges.

A tanfolyam ezen másik tárgyának előadója dr. Ranschburg Pál idegorvos és pszichológus volt, aki a mozgalom egyik leglelkesebb apostola és aki mint a kísérleti pszichológia önálló művelője és továbbfejlesztője, kiváló nevet szerzett magának.

Az előadások az orsz. süketnéma intézet termeiben a következő időbeosztással tartattak:

- d. e. $1/28$ —9-ig dr. Sarbó elméleti előadásai,
- 9—10-ig gyakorlati foglalkozás a beszédhibás gyermekekkel,
- 10— $1/212$ -ig dr. Ranschburg elméleti előadásai,
- d. u. 6— $1/28$ ig gyakorlati foglalkozás a kísérleti pszichológia módszereivel és eszközeivel.

A tanfolyam hallgatóinak a névsora a következő:

1. Bölöni István áll. el. iskolai igazgató, Torda.
2. Csaplár Aladár ev. ref. tanítóképző tanár, Nagyenyed.
3. Gamauf György rk. tk. tanár, Eperjes.
4. Garzsik János áll. el. isk. igazgató, Rózsahegy.
5. Gráf Adolf izr. el. isk. igazgató, Érsekujvár.
6. Grúsz Frigyes rk. tk. tanár, Kassa.
7. Győre Ödön áll. el. isk. igazgató, Szent-Endre.
8. Kiss Á. József áll. tk. tanár, Baja.
9. Letanoczki Julia el. isk. ignő, Szolnok.
10. Lévay István ev. ref. el. isk. igazgató, Békés.
11. Macskássy Zoltán áll. tk. tanár, Székelykeresztúr.
12. Mezei József gyak. isk. tanító, Znióvárálja.
13. Nagy László áll. tk. igazgató, Budapest.
14. Sándor Péter fővárosi tanító, Budapest.
15. Szabó József el. isk. igazgató, Kolozsvár.
16. Sztodolnik János áll. tk. tanár, Kunfélegyháza.
17. Thaisz Lajos áll. tk. tanár, Losonc.
18. Udvarhelyi Etelka áll. tk. tanárnő, Eperjes.
19. Vértes József dr. mintagymnásiumi tanár, Budapest.

*

A tanfolyamon hallottak rövid vázlatát a következőkben ismertetem:

A) Dr. Sarbó előadásait „A beszéd” című műve nyomán tartotta. Tárgyalta a beszéd létrehozásához szükséges szervek anatómiáját, különösen részletesen terjeszkedve ki a tulajdonképeni hangképző szerv, a gégefő szerkezetének és az ideg rendszernek az ismertetésére. A gégefő szerkezetét többféle módon, mintákon és természetes borjúgégén is szemléltette, az idegrendszer középpontját, az agyat pedig természetes emberi agypraeparátumon, finomabb szöveti szerkezetét pedig mikroszkop alatt mutatta be. Az idegrendszer ismertetésénél főleg a beszéddel összefüggő idegközponti részeket tárgyalta részletesen.

Ezekután áttért a hang és a beszéd keletkezése módjának ismertetésére, megállapítván, hogy a beszéd nem egyéb, mint az arra rendelt szervek (mellkas, tüdő, légcső, gégefő, ennek porcai, izmai, hangszalagjai, garat, száj és orrüreg és idegrendszer) kellő összműködésének az eredménye. Magyarázta a hang keletkezését általában és külön-külön az egyes hangok képződésének módjait. A hangok keletkezésének négy módját különbözteti meg aszerint, amint a hangszalagok a különböző hangok képződésénél a hangrést milyen módon és milyen mértékben zárják el, illetőleg szűkítik meg. Megkülönböztet 1. hehezetes, 2. tiszta, 3. szilárd és 4. susogó hangkapcsot. Az egyes mássalhangzók képződési módjáról áttekinthető képet nyújt a következő táblázat:

Szótagolási hely :	A hang- képzés módja	Dörzs-zörejes hangzók. A levegő kiáramlik			Zárlatos hangzók	Remegő hangzók	Orr- hangzók
		közé- pen	két oldalt	min- denütt			
I.	Ajak — ajak	zöngé nélkül	f			p	
	Felső fogsor — alsó ajak	zöngésítve	v			b	ajak : r m
II.	Nyelvhegy — felső fogíny	zöngé nélkül	sz		s	t	r
	Nyelvhegy — alsó fogíny	zöngésítve	z	l	zs	d	n
III.	Nyelvhát — kemény szájpád	zöngé nélkül				k, ty	
	Nyelvhát — inyvitorla	zöngésítve	j			g, gy	rácsoló r

Mint e táblázatból is kitűnik, három szótagolási helyet különböztet meg aszerint, hogy a toldalékos cső (száj és orrüreg) mely részének közreműködésével képződik a hang. Bármely szótagolási helyen kétféleképen jöhet létre a hang, u. m. zöngésítve, amikor a tüdőből kiáramló levegő a hangszalagokat is rezegteti, vagy zöngé nélkül.

Dörzs-zörejes hangzók azok, amelyek oly módon jönnek létre, hogy a toldalékos cső (a szájüreg) valamely helyén oly fokú szűkület támad, hogy az azon kiáramló levegő zörejt hoz létre.

Zárlatos a hangzó akkor, ha a szájüreg valamely helyén teljes zárlat képződik, melyet a kiáramló levegő megnyit. A remegő (rezgő) hangzónál (r) a zárlat és nyitás gyors egymásutánban váltakozik; az orrhangzóknál pedig a kiáramló levegő az orrüregen jön ki.

A fenti táblázatból nemcsak bármely mássalhangzó keletkezési módját könnyű leolvasni, hanem egyuttal könnyen megállapítható belőle az is, hogy mely hangzók azok, amelyek a kiejtés módját tekintve rokonságban vannak egymással; ennek az ismeretére pedig a beszédhibák gyógyításánál nagy szükség van.

Ezekután következett az általános és az egyéni beszédfejlődés ismertetése. Az egyén beszédének a fejlődésében több korszakot különböztet meg, amelyek közül a beszédhibák eredete szempontjából legfontosabb az u. n. élettani beszédhibák szaka (3—5 éves kor), amikor t. i. a gyermek beszéde amiatt hibás, mivel a beszédhez szükséges szervek együttműködése a megfelelő izmok gyakorlatlansága miatt még tökéletlen. Az élettani beszédhibák szakából ered a legtöbb beszédhiba, ha t. i. kedvezőtlen körülmények hatása miatt az akkori hiba állandósul.

Mitán a beszédsszervek szerkezetét és működését illetőleg a nor-

malisj viszonyokkal megismerkedtünk, áttért az abnormis viszonyok, vagyis a beszédhibák ismertetésére. A beszédhibákat két főcsoportba osztja: 1. szervi (organikus), amikor a beszédhiba oka magában a beszédszervben, annak a rendestől eltérő állapotában gyökerezik és 2. működéses (funkcionális), ha t. i. a szervek bonctanilag normálisak, de a szervek működésében zavar van. A szervi beszédhibák főbb fajtái a következők: 1. dadogás, 2. aphasia (némaság), 3. szótagbotlás, 4. alalia idiopathika (veleszületett némaság), 5. süketnémaság, 6. nyultagyi beszédhiba, 7. skandáló beszéd, 8. pöszebeszéd. A működéses beszédhibák a következők: 1. dadogás, 2. pöszebeszéd, 3. hadarás, 4. szótagbotlás, 5. disphrasia (a gyengeelméjűeknél található beszédhibák különböző fajtái).

Ezen beszédhibák közül részletesen a dadogással és a pöszebeszéddel foglalkoztunk.

A dadogás nem más, mint a beszéd folytonosságának zavara, mely zavar különféle eredeti okokra vezethető vissza. Maga a dadogás abból áll, hogy a dadogó a beszéd kezdetén vagy beszéd közben valamely hangzó kiejtésénél megakad s vagy csak azt a hangzót, vagy az egész szótagot többször ismétli és csak azután tud tovább beszélni, esetleg egészen el is akad. A dadogást közvetlenül izomgörcsök idézik elő, amelyek legtöbbször a szótagolási izmokban lépnek fel, de más izmokban is keletkezhetnek.

A dadogás gyógyítása többféle módon történhetik. Legáltalánosabban elterjedt módszer a Gutzmann-féle u. n. tudatos élettani eljárás, melyet a tanfolyamon gyakorlatilag is elsajátítottunk. Gutzmann eljárása a lélegzési izmok gyakorlásával kezdődik. A lélegzési gyakorlatokat tornázási gyakorlatokkal is összeköti. Ezen lélegzési gyakorlatok végig húzódnak az egész tanfolyamon úgy, hogy minden óra ezzel kezdődik. A lélegzési gyakorlatok után a hangotadó izmok gyakorlása következik, amely abból áll, hogy először heheztetjük a dadogót, majd tiszta-, végül szilárd hangkapocccsal hangoztatjuk a magánhangzókat, következik a szótagolási izmok gyakorlása, amely a mássalhangzók kiejtésének a gyakorlásából áll. Szavakat és végül mondatokat olvastatunk velük, mindig ügyelve azoknak a szabályoknak pontos megtartására, amelyeket mindjárt a tanfolyam kezdetén megismertetünk velük (gyors és mély belélegzés, lassú, hosszan tartó kilélegzés, a magánhangzók nyújtása, lassú és mély hangon való beszéd stb.).

(Folyt. köv.)

(Kiskúnfélegyháza.)

Sztodolnik Fános.

Biológiai gyakorlatok.

A Pädagogische Blätter 10. számában *Hohlmeyer O.* jarotschini (porosz) kerületi tanfelügyelő a természetrajz tanításával kapcsolatos biológiai gyakorlatokról értekezik. Sajnálattal konstatálja, hogy még nem vezett ki teljesen a középkori verbalismus s nagyon sok helyen anélkül, hogy a gyakorlatot megkisérelnék, a természetrajzot „írásban és képben” tanítják.

Egy lépéssel előbbre haladtak azon iskolák, hol a tanár maga el tudja készíteni a szemléltetéshez szükséges készítményeket. De ezen fok még semmi esetre sem elégíti ki a kívánalmakat legalább tanítóképzőkre nézve nem, mert a végzett tanítónak nem kínálkozik többé alkalom, sem főiskolán, sem tanfolyamokon az önálló kísérletezést vagy csak a leg-szükségesebb készítmények elkészítésének módját megtanulni.

Tehát meg kell tanítani a leendő tanítót az elméleti tanulmánnyal kapcsolatban, külön biológiai gyakorlatokon a helyes szemléltetésre és szemléltető eszközök készítésére. A cél elérésére az a kérdés, hogyan osszuk be ezen gyakorlati órákat és mit csináljunk a beosztott órákon.

A „hogyan“-t nem taglalom, mert más lévén a porosz tanítóképző szervezete és tanterve, a mi viszonyainknak úgy sem felelhetne meg. Nem teszem azért sem, mert erre vonatkozólag dr. Vángel Jenő tanár a múlt évben a mi viszonyainknak megfelelő egészséges és megvalósítható indítványt tett, mely most már ha tekintetbe vesszük dr. Baló Józsefnek a novemberi gyűlésen tett javaslatát, könnyen megoldható is volna.

Hanem elősorolom, hogy a cikk szerzője miket végez képzőjében, az itt már rendszeresített biológiai gyakorlatokon :

Allattanból.

1. Az állati és növényi sejt. A sejt főrészei.
2. A paramaecium oszlása.
3. Különböző alakú hámsejtek.
4. Kötőszövetek (rostos kötőszövet, inszövet, pigmentszövet, zsir-szövet).
5. A porcogó különböző féleségei.
6. Csontcsiszolatok (hosszanti és haránt).
7. Sima és harántcsikos izomszövet.
8. Idegrostok, azok főbb részei.
9. Idegsejtek.
10. Vérsejtek.
11. Mírigyek (kész preparatumokon).
12. A szőr, toll, halpikkely szerkezete.
13. Az agy és gerincagy anatómiai vizsgálata.
14. Egy rovar idegrendszere.
15. A fog szerkezete.
16. A szem szerkezete (borju szemén).
17. Emlős és madár tápláló csöve.
18. Emlős állat szívének szerkezete.
19. A hal kopoltyúinak szerkezete.
20. A hal úszó hólyagjának szerkezete.
21. Az emlősök veséjének szerkezete.
22. A méh, légy és szúnyog szájrészei.
23. A pók állkapcsai.
24. A rák izelt függelékei.
25. Protozoák megfigyelése (amoeba, paramaecium, stentor).
26. Az édes vízi szivacs.

27. A hydra.
28. A tengeri liliom.
29. A pántlikás giliszta és a trichina.
30. Földi giliszta boncolása.
31. Éticsiga boncolása.
32. Egy nagyobb bogár szétbontása.
33. Hal boncolása.
34. Béka boncolása.
35. Gyík boncolása.
36. Madár boncolása.
37. Emlős boncolása.

Növénytanból.

1. A növényi sejt részei, sejtfal mag.
2. Fiatal s vén növényi sejt.
3. Protoplasmamozgások.
4. Festék tartók (chlorophyll, leucoplast, chromoplast, szinoplasma).
5. Keményítő.
6. Kristály alakok.
7. Sejtfal vastagodások (tracheidák, kollenchyma és sklerenchyma sejtek).
8. Para, fa.
9. Sejt alakok.
10. Sejt közötti járatok.
11. Különböző edények (hossz- és keresztmetszet).
12. Légzőnyílások.
13. Viz elválasztó nyílások.
14. A sejtfal szörképletei.
15. Szellőztetők (lenticellák).
16. Fenyő, lombosfa és fűcsumó hossz- és keresztmetszete.
17. Levél keresztmetszet.
18. Gomba szövete.
19. Moszatok.
20. Búzaszem hosszmetszete.
21. Növekedési kúp száron és gyökéren.
22. Szár harántmetszetek a támasztó szövetek tanulmányozására.
23. Kísérletek a Calla levelén és orgona száran.
24. Kísérlet annak igazolására, hogy a növények légzésekor meleg fejlődik.
25. Kísérletek vízi kulturákkal.
26. Osmotikus kísérletek.
27. Korrosios kísérletek márványlapon.
28. A gyökérnyomás kimutatása.
29. A Stahl-féle kobaltpróba.
30. Kísérletek annak kimutatására, hogy zöld növényi részek a napfény hatása alatt oxygent választanak ki.

31. A növekedés sebességének megfigyelése gyökéren és száron.
32. Etiológiai kísérletek.
33. A csira növények hydrotropismusa.
34. A gyökér és szár geotropismusa.
35. Kacsok és kapaszkodók.
36. Phototropikus vizsgálatok sötét kamrában.
37. A növények alvása és ébrenléte.
38. A növények mozgásai.
39. Nemesítés.
40. Beporzási kísérletek (Orchis, Salvia, Primula, Aristolochia).
41. Csirázási kísérletek.
42. Elektromos áramok hatása a növényekre.

Kívánatos volna egy növény monographikus feldolgoása. Erre különösen alkalmas a *Tropaeolum majus*.

Ha így tanítjuk a természetrajzot, igazán teljesítjük a természet-tudományokat magasztaló nagy pedagógus Bacon ama kívánságát, hogy: „Nem elég a pusztá leírás, vizsgálattal és gondolkozással ismerje meg mindenki a természet törvényeit, hogy az ezek egymásra hatásából elő-álló tüneteményeket megérteni képes legyen! De valljuk be, ily tanításhoz sok ismeret, nagy gyakorlat kell. Ahhoz pedig, hogy tanítványainkat is bevonjuk ily munkákba, pénz és felszerelés kell. Az előbbit mi nyújtjuk, az utóbbit az állam adja.

Ne áltassuk magunkat, hogy nincs felszerelés! Ha nincs legfeljebb növendékeinkkel nem dolgoztatunk, míg lesz felszerelés. De addig is demonstrálhatunk, kísérletezhetünk mi.

Kétségtelen, hogy képző-intézeteinknél a természetrajzot tanító tanárok a felsorolt kérdések elméletével mindnyájan tisztában vannak. Mégis annak gyakorlati kivitelét teljesen s a legalkalmasabb, legegyszerűbb és legtanulságosabb módon bármi okból nem sajátíthatták el.

Mily üdvös volna, ha a felsorolt demonstratiókat és kísérleteket változatlanul vagy a Vángel-féle felsorolással kibővítve és módosítva, vagy amazt eredetiségében végig nézhetnők és végig próbálgathatnók. Kívánatos volna, ha olyan kartársunk, ki talán évek óta végez rendszeres demonstratiókat, szintén az ügy érdekében hasonló jegyzéket közölne. Mily óriási lendületet adna a magyar biológiai tanításnak a jövő év, ha ősszel összes biológus társaink egységes terv szerint kezdenék meg a természetrajzzal kapcsolatos biológiai gyakorlatokat.

Néhány év alatt a természetrajzi szertárak felvirágoznának s a XX. vagy természettudományok századában természettudományi műveltséget is nyújthatnánk a magyar tanítóságnak.

Az ügy, a tanítás, de a biológus kartársak önérdéke is kívánja, hogy agitációt fejtsenek ki egy tanfolyam rendezése ügyében, melyen a felsoroláshoz hasonló demonstratiókat és kísérleteket elsajátíthatnak, végig próbálgathatnak.

(Budapest.)

Quint József.

A kiskúnfélegyházi m. kir. áll. tanítóképző-intézet növénykertje.

Jövő tavasszal lesz két esztendeje, hogy a növénytan tanítás segédeszközeinek hiányát érezve, intézetünk udvarának egyik alkalmas részét növénykertté alakítottam át. A terület, melyet az udvartól eperfasóvénnyel elkülönítettem, 725 m²-nél nem nagyobb, de mint már eddig is beigazolódott, teljesen elegendő arra, hogy nagyfontosságú rendeltetésének megfeleljen.

A kert célját részletesen ecsetelni nem akarom, hiszen megtették ezt már előttem mások¹⁾, kiknek meggyőző elvei és utasításai nagyon megszívlelendők. E munkák gazdag eszméinek hatását még alig látom, pedig kell hogy a természetrajz tanításának egész módszerét mielőbb átalakítsák, miként új eszmék alakították át a rajz és kézimunka oktatását is.

Hiszem, hogy minden tanár, ki a természetrajz tanításával foglalkozik tudja, hogy mit tesz az, mikor a növendékek közvetlen szemlelet útján, magáról az élő természetről szerezhetik ismereteiket s midőn ott a természet benső életét, mint Istennek csodás alkotását, szemlélhetik. A megismerésnek ez a legtermészetesebb és legkönnyebb módja, mely minden tévedéstől ment, igazán értékes és maradandó tudást nyújt.

Jelen soraimmal érdekelt tanártársaimat közös munkára hívom fel, hogy a növénykertek a legrövidebb időn belül, lehetőleg még a jövő tavasszal minden tanítóképző-intézetnél létesülhessenek s hogy a legnagyobb nehézséget, mely a növények beszerzésében áll, egymásnak megkönnyítsük. Kérem ezért szaktanártársaimat, közölnék velem intézetük környékén beszerezhető azon növények jegyzékét, melyek e célra alkalmasak, hogy a csere-összeköttetés révén, közös munkánk sikerre vezessen. Én magam 125 ily növényegyedet tudnék társaim rendelkezésére bocsájtani, de viszont mintegy 50 oly növényre van szükségem, melyeket még eddig beszerezni nem tudtam.

Főlszólításom talán éppen időszerű, mert a növénykertek egész tervezetének kidolgozására a téli idő a legkedvezőbb, úgy, hogy tavasszal április hónapban e tervezet már megvalósítható volna.

Ugyanitt vázolni óhajtom egyúttal növénykertemet is, csekély tanuságot talán ez is nyújthat.

Az ágyak mintegy 15 cm. magasságban emelkednek ki az 1 méteres utak szintjéből: Szélük 20 cm. szélességben ferdén lejt az utak felé és gyepvel van bevetve. Ezen gypszegélyen belül 65 cm.-nyi széles szalag vezet körül, melyben a növények 60 cm. hosszú táblákban következnek egymás mellett. Az ágyak közepét is gyep borítja, benne esetleg egy-egy fa vagy cserje.

Kertemben 64 család, mintegy 400 dudvás növényegyeddel van képviselve. A fák és cserjék a kert hosszában a kerítés mentén foglal-

¹⁾ Vángel Jenő dr: Az állat és növénytan tanítása. Két közlemény. Tanítóképző 1902. IV. és 1903. X. Wagner János: A természetrajz tanításának módja és eszközei. Arad, 1905.

nak helyet; a közöttük levő fülkékben elhelyezett padok, a növendékek tanulási helyéül szolgálnak. Az egyes növények megválasztásánál figyelembe vettem a biológiai, illetőleg oekológiai, valamint a növényélettani szempontot is.

(Pl.: a *Tradescantia* porzószaál szőröcskéje sejtjeiben a protoplasma mozgás, vagy a *Tropeolum* leveleinek szélén a vízcseppek kiválasztása stb.)

Felvettem a gazdasági és ipari, a hazai gyógyító és mérges növényeket, továbbá Félegyháza környékére jellemző homoki növényeket (*Alkanna*, *Stipa*, *Salsola*, *Tribulus* stb.) Ezen különböző szempontok szerint összeválogatott növényeket nem a Wágner kartársam által ajánlott hármas tagozatba csoportosítottam, hanem az Engler-féle természetes rendszer családjába foglaltam össze, melyeken belül, gének szerint következnek. A tanításnál az egyes növényeknek a különböző szempontok szerinti összeválogatása mindenkor a legnagyobb könnyűséggel történik.

Egy ágyban egy vagy több család foglal helyet, lehetőleg úgy, hogy tagjai a másik ágyba át ne terjedjenek. Minden növény mellett kis jelző táblácska jelzi annak magyar és latin nevét, valamint azt is, hogy 1—2 éves, vagy évelő e. (Pl.: *Pompás estike*, *Hesperis matronalis* L. ☉)

Minden család legelső növénye mögött van a nagyobb, családjelző tábla. (Pl.: *Keresztesek* cs. *Cruciferae*.)

A táblák fehérre festett vasbádóg lemezek, melyek két csavar segítségével vannak hozzá erősítve az ugyancsak fehérre mázolt szögletes karókhöz. Az egyes növények neveit fekete, a családok neveit piros cinober festékekkel irtam fel. Az előbbieket karói 45 cm., az utóbbiaké pedig 90 cm. hosszúak. Ezek a táblák mind házilag készültek az intézet ipari műhelyében s így a kertre fordított kiadások összege körülbelül csak 30 K-ra tehető.

A kert megmunkálását és gondozást teljesen az I. éves növendékek végzik, kik között a 18 ágy arányosan fel van osztva. Kötelességük a növényeket szükség esetén öntözgetni, a gyomtól megtisztogatni és időnként a gyepet megnyírni. Ily munkamegosztás mellett az ápolás nem terhes és nem is költséges.

Növendékeinknek ebből még az a nagy hasznuk is származik, hogy az új tanterv által javasolt iskolai kertek szervezésében, gondozásában már itt utmutatást nyernek.

A növénytani órákat az egész év folyamán itt tartottam meg, s leírhatatlan az az érdeklődés, mellyel növendékeimnek figyelmét lekötöm, s amellyel az eddig szokásban volt, emlékezetet túlterhelő könyvből való tanulást, nagyban megkönnyítettem.

A felvett növényeket itt nem közlöm, csupán azok jegyzékét, melyeknek megvaít szivesen felajánlom:

Lolium perenne. *Sorghum vulgare*. *Panicum miliaceum*. *Phalaris canariensis*. *Oryza sativa*. *Agrostis alba*. *Stipa capillata*. *Polygonatum multiflorum*. *Convallaria majalis*. *Colchicum arenarium*. *Crocus reticulatus*. *Iris pumilla*. *Iris arenaria*. *Arum maculatum*. *Aristolochia clematitis*. *Fagopyrum esculentum*. *Rumex acetosa*. *Kochia scoparia*. *Atriplex hortense*.

Amaranthus albus. Amaranthus caudatus. Portulaca oleracea. Portulaca grandiflora. Dianthus caryophyllus. Saponaria officinalis. Vaccaria segetalis. Githago segetum. Silene nutans. Melandrium album. Melandrium rubrum. Gypsophila paniculata. Delphinium ajacis. Ranunculus ficaria. Anemone nigrescens. Nigella sativa. Nigella damascena. Isatis tinctoria. Lepidium sativum. Vesicaria sinuata. Hesperis matronalis. Cheiranthus cheiri. Erysimum virgatum. Reseda lutea. Geum urbanum. Potentilla argentea. Ulmaria pallustris. Lupinus luteus. Trigonella coerulea. Ononis hircina. Astragalus baeticus. Melilotus officinalis. Onobrychis sativa. Vicia Faba, Lathyrus sativus. Soja hispida. Lotus corniculatus. Genista tinctoria. Glycyrrhiza echinata. Indigofera tinctoria. Linum usitatissimum. Tropeolum major. Malva crispa. Althea rosea. Hibiscus ternatus. Ricinus communis. Oenothera biennis. Eryngium planum. Foeniculum officinalis. Coriandrum sativum. Statice gmelini. Convolvulus tricolor. Asclepias incarnata. Cynoglossum officinale. Borago officinalis. Alkana tinctoria. Lithospermum officinale. Cerinthe minor. Myosotis palustris. Verbena officinalis. Marrubium vulgare. Hyssopus officinalis. Tymus Marschallianum. Nepeta cataria, Satureja hortensis. Salvia officinalis. Datura stramonium. Verbascum phlomoides. Alectrolophus goniotrichos. Veronica officinalis. Melampyrum arvense. Antirrhinum majus. Linaria vulgaris. Linaria genistifolia. Globularia Willkommii. Plantago lanceolata. Plantago arenaria. Rubia tinctorum, Scabiosa columbaria. Knautia orientalis. Dipsacus fullonum, Ecbalium elaterium. Specularia speculum. Lobelia inflata. Tragopogon pratensis. Scorzonera hispanica. Cichorium intibus, Crepis rubra. Carthamus tinctorius. Artemisia vulgaris. Artemisia absinthium. Echinops banaticus. Cirsium eriophorum. Anthemis tinctoria. Achillea millefolium. Achillea banatica. Helianthus annuus. Helianthus tuberosus. Tagetes patulus. Xanthium spinosum. Cnicus benedictus. Helenium autumnale.

Nagy örömmel venném, ha igen tisztelt tanártársaim hivatott tagjai kérelmemet a cél fontossága érdekében meghallgatnák, s ha ezáltal nemcsak a tanítók, de majdan a nép lelkében csak valamivel is nagyobb érdeklődést tudnánk kelteni a természet tárgyai iránt.

(Kiskunfélegyháza.)

Pinkert Zsigmond.

Néhány szó a német nyelv tanításáról.

Töröltessék el a német nyelv kötelező tanítása a tanítóképzőben s szaporíttassék a pedagógiai és természettudományi tárgyak heti óraszámára.

Ez körülbelül alapgondolata Dr. Baló Józsefnek a *M. Tanítóképző* novemberi számában megjelent cikkének. Az eltörlésre való okot megnevezi. Eredménye — úgymond — nincs e nyelv tanításának s így ne végezzünk szalmacsépelést, hanem tanítsunk ahelyett más tárgyat több időben s több eredménnyel. Abban igaza van, hogy az utolsó évtizedei hat-tíz évig folytatott nyelvoktatásnak még csak nyoma is alig maradt. De viszont áll-e egyuttal az, hogy e nyelvet a jövőben sem lehetne

sikeresen tanítani s vajjon üdvös, hasznos és célszerű-e, hogy a tanítóképzőből mindenféle idegen nyelvet egyszerűen kiküszöböljünk? Mit jelentene ez? Azt, hogy kínai falat vonjunk tanító és tanár köré, hogy önálló ítéletre sohse vergődjenek s folyton azt szajkolják, mit mások adnak szájukba.

Hiszem, hogy a képzői tanár szakember akar lenni s ha az, nem tudom elképzelni, hogy valamely idegen nyelv ismeretének szükséges voltát ne érezze. Addig akarunk várni, míg valamely jelentős, úttörő idegen munka magyar fordításban megjelenjék? Nem érezné szükségét a németül nem tudó pedagógus és nyelvész, hogy Wundt rendszerével a lelki életről, a nyelvjelenségekről stb. megismerkedjék? Az irodalom tanára nem akarna tudomást szerezni a legújabb irodalomtörténeti elméletekről? A pedagógus nyugodtan beszél Herbartról anélkül, hogy műveiből tán egy sort is olvasott volna? Baló indítványával — úgylát-szik — ezt akarná elérni, de hiszem, hogy eredménnyel úgysem fog járni. Mi tette a német nemzetet nagyvá, hatalmassá, tudományban, művészetben, iparban és kereskedelemben egyaránt? Nem ama bámulatos mohósága, mellyel minden jót, nagyot, hasznosat és szépet magába fogadott, találta légyen azt bármely nemzetnél s bármely téren, hogy azután a sokféle idegen tényezőt saját nemzeti szellemével áthassa és saját nagy alkotmányát belőlük fölépítse. Műveltebb nemzetek műveltségének ismerete két fontos tényezőt egyesít és rejt magában: egyfelől megkönnyíti a folytatólagos haladást, másfelől hiányok lázas kipótlására ösztönöz. Ez egyénre s nemzetre, vagyis egyének sokaságára egyformán áll. Művelt, sokat tudó tanár valamire való növendékét föltétlenül magával ragadja s a diák, ismervén saját csekély tudását, tanárjához legalább hasonlóvá iparkodik lenni. Ez a legjobb pedagógia, mert az egyénben a munka, az önképzés, az önmívelés ösztönét, izzó vágyát sikerült föl-kölnünk, mely, mihelyt tér nyílik, hatalmas lánggá növekedik. Miért állapodik meg bámulatosan sok tanár s tanító? Mert kézikönyv ismeretnél egyebet sohse hallott s igen sok esetben befejezettnek véli egyuttal minden további tudásnak is határát; mert irányítást kellő módon nem nyert s így hozzáfogni se tud tárgya munkálásához. Eltéved a nagy kaószban, sokszor meg még ez sem következik be.

S mit eredményez ily irányú tevékenység? Az egyén, kilépve az intézet falai közül, fölismervén csekély tudását, érezvén tehetetlenségét, fegyvertelenségét jóformán mindennemű munkával szemben, látván azt, hogy önképzési vágyát kielégíteni nem tudja, nekiront otthagyt iskolájának, volt tanárjainak s bántja, sérti a legkegyetlenebbül azt, mit neki tisztelni volna kötelessége. Erre példát idézni egészen fölösleges.

Ne vagjunk el tehát minden utat-módot önmívelésre s ne szakít-sunk el minden köteléket, mely előrehaladottabb nyugati műveltséghez fűz, hanem kovácsoljuk azt minél szilárdabbá, hathatósabbá. Igazi élet-hatások, — ellen- s kölcsönhatások összege, — magabavonulás halál felé vezet.

De mire vezetne Baló dr. indítványa? — Töröljük el a német nyelvet, mert nincs eredménye tanításában. A jó kertész nem okoskodhatik így. Beteges fáját gyógyítani iparkodik, hogy gyümölcsét lehetőleg hosszú

időre élvezhesse. Jó, eltöröljük a tanítóképzőben a német nyelvet. Van-e célja, hogy a polgári iskolában, avagy gymnáziumban heti három órában megkezdett s két éven át folytatott német nyelvtanítás elejtett fonálát négy évi szünet után a polg. isk. tanárképzőben ismét felvegyük? Ez nemcsak szalmacsépelés, hanem esztelenség is volna egyuttal. S itt állapodjunk meg egykissé. Mire való akkor a kiválóbb polgári iskolai tanároknak képzői tanárokká való kiképeztetése? Okszerű vállalkozás. hogy egynyelvű egyéneket a magyar tudomány-egyetemre küldjünk? Sajnos, erre az érdeklődőnek maguk a tanárjelöltek adják meg a szomorú választ. A pedagógus nekifekszik a német nyelv tanulásának, hogy Herbartot olvashassa. A magyar irodalomszakos szeretné Arany János Walesi bárdok c. balladájának eredeti forrását felkutatni, de nem tud se angolul, se németül. A magyar nyelvész szinte következetesen egynyelvűnek született! A történész archeológiával óhajtana foglalkozni, de nem konyít se latin, se német nyelvhez. Mit csinál? Tehetetlenségre, vagy kedvetlen gyűjtőmunkára van kárhoytatva. *A legszomorúbb ebben az, hogy a jelöltek a képzés összes fokain végighaladva, szinte sehol sem érzik idegen nyelvek szükségét, de mikor az egyetemre kerülnek, majd mindegyik sóhajtván áll meg az egyetem kapuja előtt s töprengve kérdi: Miért nem tudok én nyelveket? Hogy fogjak munkámhoz? Sok esetben sehogyszem. Mert sok tanulmánya mellett az illető nyelv nehézségeivel megbirkózni nem tudván, belefárad a kínos vergődésbe s az eredménytelenül folytatott munkára számalmas mosollyal tekint vissza.*

Elérjük tehát evvel azt, hogy mig a középiskolákban végig nyelvek tanításával találkozunk, a népoktatás egész vonalán annak *okvetlen* szükségét nem érezzük. Egyre s mindenkorra elvágjuk a tanár előtt az utat, hogy szaktárgyában elmélyedhessen. Megszületnek kézikönyveink anélkül, hogy igazi haladást észlelhethénk módszerben, tartalomban. Pedig egy igazán jó tankönyvnek sokkal inkább egyébnek kell lennie. Az illető tankönyvirodalomban való föltétlen jártasság a megfelelő szaktudományban való könnyű eligazodás s lehetőleg tiszta kép mind-mind érvényesüljön egy-egy jó tankönyvben s akkor ily munkában is igazán nagy áldás és igazi érdem rejlik. Vörösmartynak lángesze idegen irodalmak ismerete nélkül is nagyokat sugallt volna, de merem állítani, hogy korántsem nőtt volna meg akkorára azok ismerete nélkül. S ha ez áll a lángészre, tízszeresen, sőt százszorosán áll közepes emberekre. Mit ér az a tanár, ki el nem mélyed szaktárgyában? Tudása korlátolt s műveltsége kézikönyvre szorúl össze.

Kivánatos tehát, hogy minden képzői tanár szaktárgya művelésére s tanítására szorittassék, az intézetnek legyen évi költségvetésében bizonyos összeg ama organumok beszerzésére, melyekből szaktárgya haladását figyelemmel kísérhesse s teremtsünk egy-egy tudományos központot egy-egy vidéki képzőben s evvel ne *kényszerítsünk* mindenkit tudományos munkálkodásra, de az alkalmat adjuk meg reá mindenkinek. *Tudjon minden képzői tanár egy idegen nyelvet s tudjon, ha tudnia kell, föltétlenül németül, mert mindenekelőtt s a lehető legteltjesebben épen a német nemzet tudományos és művészeti munkásságának rengeteg s szinte páratlan volta igazítja el legeslegjobban szaktárgyában, ez nyújt neki leg-*

többet. Így mintegy előkészítjük az utat ahhoz, hogy a tanító műveltségét sikerrel emelhessük. S ha ily munkát sikerrel végzünk, sok-sok embert elterelünk léha utakról, mert a nemesebb munkához megadjuk az eszközt és módot. A szaktanár szép szakműveltségéből, mindenkoron bizonyosra vehetjük, úgy szellemi, valamint erkölcsi haszon fog a növendékre háramlani. Aki sokat tud, az a sokból a legvonzóbbat és leghasznosabbat fogja nyújtani a növendékeinek s tudása minden bizonnyal fel fogja ébreszteni bennök a tudás vágyát s vele kapcsolatosan a nyelvismeret szükséges voltát. Tanár és tanító közt az érintkezés fennmaradhat a jelölteknek az intézetből való elbocsátása után is s ha utóbbiak vezetésre vagy irányításra szorúlnak, kapja meg azt mindenkoron a legnagyobb készséggel. Így a tanító is kaphat teret önművelésre, melyre egy-két évi gyakorlat után elég idő jut. Tekintgessen körül a német nemzet pedagógiai munkásságában, irodalmában, mert ennek országa hazája e tudományágnak. Tartson lépést a haladással önállóan, magától s ne maradjon meg azon fokon, melyet a négy fal között elért. Ezt akarja fenkölt lelkű kultuszminiszterünk is, midőn nyári tanfolyamokon a tanítóknak alkalmat kíván nyújtani, hogy a pedagógiai tudomány újabb eredményeiről tudomást vehessenek. De ismeretes viszont az is, hogy nyári tanfolyamokon csak általános utalások történnek a különböző irányokban s a tanító tájékozást nyer csupán, hogy maga azután elővegyen egy-egy érdemesebb munkát és saját szemével annak kitünő oldalaival részletesen megismeredjék. *Tehát még a tanító szükségletei is szükségessé tesznek egy idegen nyelvet s mindenekelőtt épen a német nyelvet.* Szóval a tanítót se akarjuk elzárni a művelt világtól s képzeljük s akarjuk is azt sokkal műveltebbnek látni a jövőben, mint aminő volt a múltban. Művelt elme pedig hamar el fog igazodni a legnehezebb kérdésekben is.

A polgári iskolai és tanítóképzői tanárok helyzete, a tanítónak, valamint amazoknak is műveltségi szükségletei okvetlenül megkívánjuk a német nyelvnek nemcsak tanítását, hanem fokozatos, folytatólagos és eredményes tanítását is.

Ez okból vizsgáljuk ama tényezőket, melyek a munka sikerét biztosítják. Hogy a német nyelv tanítása eddig nem járt sikerrel, ki csodálkoznék? Tanítjuk a polgári iskolában, annak III. és IV. osztályában heti három órában. Az idő rövidsége miatt a német nyelvész tanár nyelvtanítást végez a legtöbb esetben. Ez a német nyelvoktatás magyar nyelven folyik s jó, ha a növendék a ragozandó példát hallja németül kiejteni. Olvasmányt fordított s a felelet igen sokszor szögyűjtemény kikérdezése. Hallatlan módon folyik e tanítás a népoktatás vonalának legtöbb iskolájában.

Baj az is, hogy a legeslegtöbb helyen úgy a polg. iskolákban, valamint a tanítóképzőben is nem német nyelvész tanítja a német nyelvet. A polgári iskolában igen sokan nem is tudják a nyelvet, a tanítóképzőben más szakos kínlódik vele természetesen tárgyismeret és hajlandóság nélkül. Ily körülmények közt hogy várjunk eredményt? Ha a gymnáziumi tanuló annyi nyelv tanulását el tudja viselni sok más mellett, jutna a polgári iskolában is, mely főleg gyakorlati célt szolgál, heti három-négy óra. Egy cseppet sem menne nemzeti nyelvünk rovására, mert a dolog

természeténél fogva ugyis minden óra, a német kivételével, *magyar is* egyuttal. Ha a tanítóképzőben is juttatnánk évfolyamonként annyit a német nyelv tanítására s a tanártól is megkívánók, hogy a nyelvet kifogástalanul beszélje s ha szaktárgyul választotta, kedvvel és eredménnyel tanítsa, amellet megállapíttatnék az anyag *fokozatos* mennyisége évfolyamonként alkalmas kézikönyvekben, amelyeket magunk, nem tőlünk távolálló szakemberek írnának, úgy minden bizonynyal a legjobb eredményt várhatnók.*) E nyelv sikeres tanításával pedig eszközt adnánk tanítónak s tanárnak egyaránt, hogy önművelését az iskolai tanteremben kívül is megkezdje és folytassa. Mig hasznos s a nyugati műveltséghez áthidalásul szolgál, ne vágjuk útját a nemzeti műveltség emelkedésének, hanem orvosoljuk a bajokat. Ne töröljük el, mert úgy járnánk, mint a bizalmatlan, nemzeti egységüket féltékenyen őrzött franciák, kik ime nemcsak hadi megalázást túrtak el, hanem a német nyelv tanítását is belevitték iskoláikba. Nemcsak, hogy nem féltik nemzeti érzületüket, hanem egyenesen megerősítik vele. — Toldy égő honszerelémmel egy nagy nemzeti műveltség megteremtéseért küzdött s amit elért küzdelmében, nagyrészt nyelvbeli fegyvereinek köszönhetette. Aki komolyan akar tenni valamit, az a nyelvtudás szükséges voltát nem fogja kétségbevonni. Erre pedig adjuk meg mindenkinek a megfelelő alkalmat.

(Budapest.)

Leyrer Máttyás.

ELMÉLET.

Exakt, aktív tanításmód.

Korunkban, az eszmék ezen újabb forradalmi korszakában, mind többen és többen konstatálják a pedagógia elmaradottságát. Csodálatos jelenség, hogy mig az eszmék birodalmának egyik országában: a természet-tudományokban az utolsó században szinte tüneményes haladás történt, addig más mezőkön: a vallás, a politika, a szociologia, az erkölcsstan terein és a pedagógia terén is, a legkisebb reform is mily nehezen tud utat törni magának! Mig amott az utolsó század soha nem sejtett nagyszerű prespektívákkal, mint pl. a sejtannal, a fejlődésemeléttel, az energetikával, a technika, különösen az elektrotechnika ezernyi vívmányaival ajándékozta meg az emberiséget, addig emitt általános a százados, sőt évezredes fogalmakhoz való csökönnyös ragaszkodás. Érdekes volna ezen ellentét magyarázatát olvasni.

Tudjuk, hogy minden ismeret keletkezése két mozzanatban történik, ezek: tapasztalás és gondolkodás; vagyis az ismeretszerzés pszichologiai menetében először működésbe lép idegrendszerünk peripheriája, azután idegrendszerünk középpontja. Jegyezzük meg mindjárt itt, hogy a tapasztalás sem pusztán ingerek passzív elfogadásából áll, hanem cselekvésből

*) A módszerről máskor.

is. Van az ismeretszerzésnek rövidebb utja is, amidőn az érzékszervek s az izmok munkája elesik s mindjárt a középpont lép munkába, vagyis amidőn a tapasztalatokat megszerzi más s a tanulót mindjárt az e tapasztalatok földolgozásához való gondolati műveletekre szorítjuk. De ily módon bizony csak halvány másolatai keletkeznek az igaz ismeretnek, telve hézagokkal és hibákkal. S az ily módon tanulónál ezenkívül a nem használás folytán elsatnyul a természet által az ismeretszerzésre nyújtott nagyszerű apparatus használásának képessége.

Ezeket prédikálta Bacontól kezdve Pestalozzin keresztül minden valamire való pedagógus és mégis mai nap is tanításunk minden fokán sok még a verbalizmus és túlsúlyban van az olyan tananyag, amely a tanulót az ismeretszerzés eme második módjára, kész ismeretek passzív elfogadására kényszeríti. Az u. n. szellemi tudományoknak a természet-tudományok fölé helyezésére célok itt, nem is szólva a klasszikus nyelvtanulás babonájáról.

Régebben a tisztán könyvismeretek tanulásából nem származott nagy baj, mert egyfelől az ismeretek mennyisége sokkal kisebb volt, másfelől a tanuló emberek nem vesztették el a természettel való érintkezést annyira, mint most; ugyanezt mondhatjuk a mai falusi népiskolára is, ahol — hála istennek — a gyermeknek még van elég alkalmja a ház körül, erdőn-mezőn megszerezni azokat a tapasztalatokat, melyek a természetes fejlődéshez szükségesek. Nem így áll a dolog nagyvárosi népiskoláinkban és középfokú iskoláinkban, melyek nagyobb városokban vannak elhelyezve. Az ismeretanyag rengeteg módon megszaporodott s annak nagy részét nem az ismeretszerzés természetes, hanem erőszakolt módján kell a tanulónak megszereznie, kit a nagyváros egészen kiragad a természet öléből. Azt mondhatná valaki, hogy a nagyvárosi gyermeknek a nagyváros az igazi környezete, amelyben ő olyanra lesz, amilyené lennie kell, t. i. tipikus fővárosi emberré. Erre azonban azt lehet felelni, hogy a nagyvárosi typus sohasem lesz az ember eszményképe s ezeknek megsokasodását nem hogy elősegíteni, de akadályozni kell.

A mostani tanításból származó nagy bajok, u. m. a túlterhelés, a cselekvésre képes, erős jellemek kialakulásának hátráltatása, hozzávéve a társadalom szerkezetének bekövetkezendő változását, ezek a tanításnak nagy reformját fogják szükségessé tenni, amelyben a *tények*, a *valóság* megismerése, a természetes ismeretszerzés ismét elfoglalja illő helyét. Szépen megrajzolja a jövő iskolájának képét az emberiség egyik nagy nevelője, Zola, „Munka“ című regényében. Az ő szociálisztikus alapon elképzelt városában „az iskolák három elkülönített részre oszlottak. Volt egy kisedővő... , aztán volt a valódi iskola, mely öt osztályra oszlott és teljes nevelést adott; végre következtek az inasiskola műnelyei, melyeket a növendékek az öt osztállyal egy időben látogattak, olyan mértékben tanulva bele a kézműves munkába is, amilyen mértékben általános ismereteik gyarapodtak. S a két hely nem volt egymástól elválasztva.“ „A könyvekből meritett tudomány, ha nem is volt egészen száműzve, legalább is le volt szállítva aszerint a csekélyebb jelentőség szerint, amellyel bír; mert a gyermek nem tanul meg jól mást, csak azt, amit lát, amit érint, amit magától átért. Nem hajtották itt többé a megváltozhatatlan dogmák

rabigájába, nem helyezték a tanár zsarnoki egyéniségének hatalmába: az ő kezdeményezésére fedezték föl az igazságot, úgy vezették bele, úgy tették sajátjává. Nincs más mód, hogy egész embereket nevelhessünk; így minden növendéknek fölébredt, meggyarapodott az energiája.“ „Itt annak az elérésére, hogy az iskolának csupa jó növendéke legyen, elég volt felhasználni azt a mérhetetlen tudásvágyat, mely ott forr minden teremtetett lélekben, azt a kiolthatatlan kíváncsiságot, mellyel a gyermek minden iránt viseltetik, ami körülveszi. A tanítás megszűnt kínzássá lenni, folytonosan megújuló mulatsággá lett attól a pillanattól fogva, mikor vonzóvá tették, megelégedve azzal, hogy fölébresszék az értelmet s azután egyszerűen igazgassák fölfedezéseiben.“ „Az öt iskola-osztály tanulmányainak anyaga is ott kezdődött az első észrevételeknél, minden tudományos igazság megszerzése azoknál a dolgoknál vette kezdetét, amelyeket a gyermek először vesz észre. A kertben testgyakorlótér volt, játékokkal, mindenféle gyakorlószerekkel...“ „A főszabály az volt, hogy lehetőleg keveset legyenek bezárva a szobába; sétákat rendeztek, ott tanították gyermekeiket azoknak a dolgoknak közepe, amelyekkel meg kellett ismerkedniök, a gyárakban, a természet tüneményei között, állatoktól, növényektől, vízről, hegyről környezve. A valóság, az élet maga volt az, melyet legjobbnak tartottak a tanulás számára, abban a meggyőződésben, hogy minden tudománynak csak az a célja, hogy jól tudjuk megélni az életünket.“ „S azután az általános ismereteken kívül iparkodtak megadni a növendéknek az emberiség, az összetartozandóság ismeretét is.“

Igy képzelte el Zola a jövő iskoláját. S ime, amint Forel svájci egyet. tanárnak közlönyünkben megjelent nagyérdekű cikkéből értesülünk, ez az iskola már nem utópia, hanem megvalósult a német Landerziehungsheimokban. Magamnak is megvan ez intézeteknek 1904. évi Értesítője s éppen készültem azt ismertetni, midőn az említett cikk megjelent. Neveléssel foglalkozó embernek nagszerű olvasmány egy ilyen értesítő. Már az intézetek neve is sokat mond: Landerziehungsheim = vidékre, a természet ölébe helyezett nevelési otthon. A haubindai intézet székhelye pl. egy 600 holdas földbirtok, gyönyörű erdőkkkel, mezőkkel, urasági kastéllyal. A 13—16 éves fiúk itt részt vesznek a földműves munkákban, télen fákat döntenek, barangolnak erdőn-mezőn, különféle sportokat űznek, dolgoznak asztalosműhelyben, laboratóriumokban, bejárják a félországot, piros-pozsgások és mindezek mellett — sikerrel rakják le vizsgáikat s pedig más nyilvános iskolákban!

Kormányunk nagy jót tenne, ha nálunk is létesítene ilyen intézeteket, legalább kísérleti állomásokként. Sok mindenre van kísérleti állomásunk, a pedagógiaiak is dúsan meghoznák kamatjaikat. Segítenék kifejleszteni az új tanításmódot és siettetnék annak eljövételét.

De elhagyva a jövő zenéjét, térjünk vissza a rideg valósághoz. Adott tantervünk mellett is lehet valamit tenni a tényekből, a valóságból való és cselekvő tanulásmód érdekében. Különösen a természetrajz, a természettan, a földrajz és a mérésstan körében. Legkevesebb kapcsolata van ezidő szerint a valósággal mérésstan-tanításunknak, nem sokkal több a földrajztanításnak. Hány tanítónk van az újabb nemzedékből is, aki még megéje határán sem volt túl! Legjobban áll a természetrajz dolga.

Örömmel mondhatjuk, hogy a tisztán könyvből, utóbb képekről való tanítás helyét általában elfoglalta a természeti tárgyakról való tanítás, sőt mindjobban terjed a természeti tárgyaknak a maguk helyén való fölkérése és megismerése. A tanulót hozzászoktatják az állatok, növények megfigyeléséhez, a tanulót gyűjt, boncol, preparál, mikroszkópiáz. A természetből, cselekvőleg tanul. Itt még csak egy fejlődési fok elérése van hátra nálunk: az „életközösségek“ szerint való tanítás, amely szerint az ásványokat, növényeket, állatokat nem tudományos rendszerekbe szétválasztva ismertetjük meg, hanem természetes egymásmellettségükben. Pl. ami ásvány, növény, állat a patakban s annak partján együtt található, azt a gyermek s még az ifju is együtt tanulja meg. Nagyon sok tenni-való volna fizikatanításunk javítása körül. Baj az, hogy tantervünk erre a tárgyra oly kevés időt és oly sok anyagot szán, hogy ezen csak végig lehet száguldani. Az ismeretszerzés helye a tantermen és a laboratoriumon nem terjed túl. Növendékeink éppen ezért a körülöttük lefolyó legközönségesebb fizikai folyamatokat nem tudják magyarázni, de meg sem látják. Tankönyveink a fizikai tételeknek az életben való alkalmazódását csak futólag érintik, holott ebből kellene kiindulni. Az anyagot meg kellene rostálni, a fizikai tünetenyek tanulását környezetünkben való lefolyásuk szerint rendezni, a tanuló megfigyeléseiből kiindulni, aminek előfeltétele az volna, hogy a tanulót folytonos megfigyelésre vezessük. A megfigyeléssel önkénytelenül folytonos kísérletezés társulna a tanuló keze ügyébe eső egyszerű eszközökkel. A laboratoriumi kísérletezésre eo ipso sok időt kellene nekik adni. A sok, sok példa megoldása itt is egyik főszerszöke a mélyebb belátásnak és a tanultak megszilárdításának. Szóval az étellel, a természettel való kapcsolatot itt is jobban ki kellene domborítani.

(Pápa, nov. 2.)

Amberg Főzsef.

Pósa Lajos gyermekvers-költészete.

Mielőtt Pósa Lajos gyermekvers-költészetének méltatásába fognék, szükségesnek vélem tájékozásul megjegyezni, hogy Pósa műveinek azon öt kötetre tervezett kiadványából, amely tanulmányom alapjául szolgált, csak az első sorozat (három kötet) jelent meg. Tehát a teljes áttekintést csak azután fogjuk megszerezhetni a Pósa gyermekvers-költészetéről, ha az összes gyermekversek megjelentek. Azonban Pósa gyermekversei annyira ismeretesek és hozzáférhetőek, továbbá Pósanak költői egyénisége már ezen három kötetben is annyira kibontakozik előttünk, hogy azt hiszem, joggal ítéletünk belőlük Pósa egész költészetéről. Tanulmányomnak harmadik részében azonban csupán az eddig megjelent három kötet tartalmáról lesz szó. Az eddig megjelent kötetek közös címe: *Pósa Lajos munkái*. Az egyes kötetek címei. I. *Mesék*. II. *Mesék*. III. *Apró történetek, életképek*. A mű, amelyet Mühlbeck Károly művész rajzai illusztrálnak Singer és Wolfner kiadásában jelent meg. Egy-egy kötet ára fűzve 4 kor. 50 fill., díszkötésben 6 kor. A teljes gyűjtemény előfizetési ára 30 kor.

I.

Ha Pósa Lajos költészetét méltányolni akarjuk, akkor két szempontból kell taglalnunk, mint *a gyermekről* s mint *a gyermeknek* írt költészetet. Pósa mind a két szempontból alapvető, úttörő munkásságot fejtett ki.

Ma már, amikor Pósa termékeny költészetének egész gazdagsága fekszik előttünk, csodálatosnak tűnik fel, hogy költőink egész a legújabb korig nem zsákmányolták ki a kedélyéletnek azon gazdagságát és eredetiségét, amelyet a gyermek lelki élete tár fel előttünk. Abban az egyszerű, naiv világban, amelyet a gyermek különösen fejlődésének első korszakában átél, csak vonzó vonások vannak s nincs benne semmi visszataszító. A föltétlen bizalom a természeti erőkből s az emberekben, a tiszta eszményiség gyakran ismétlődő jelenség lehet ugyan az ember életében, sőt egy-egy ember életének uralkodó vonása is lehet, de annyi önzetlenség, az öntudatlanságból származó annyi odaadás sohasem mutatkozik mint a gyermek életében. Mindnyájan úgy gondolunk vissza gyermekkorunkra, mint életünk legboldogabb korszakára, amelynek idealismusát még nem rombolták szét a rideg élettapasztalatok, amely tele van melegséggel s kételkedéstől ment szent hittel. Valóban megfoghatatlan, hogy költőink oly sokáig nem méltányolták a gyermekkorban rejlő véghetetlen nagy igazságokat.

Aranynak, Petőfinek néhány igen népszerű költeménye a gyermekről már jelezte a gyermeklélekhez vezető utat. De Pósanak adatott az égtől az a küldetés, hogy a gyermeki élet rejtekeiben szunnyadó költői igazságok gazdagságát feltárja s velük a magyar irodalom örök szépségeit s erkölcsi értékét növelje.

Különös szeretettel fordul Pósa a gyermeki élet első korszakához, ahhoz t. i., amelyet a *gyermeki művészet* korszakának szoktak nevezni. Pósanak ez a csüngése ezen a korszakon az ő helyes lélektani érzékből, az ő költői lelke sugallatából származik.

A gyermek e korban, miként a költő, egy elképzelt világban él. A gyermek képzeletének kicsiny szárnyacsattanásai nem engedik, hogy a való élet keservei mellett sokáig megmaradjon; de arra indítják, hogy mindent, ami őt a külvilágban körülveszi, lelkének játszi foglalkoztatására felhasználjon. Az ő élénk képzelete, amelyet túlradó érzelmei szakadatlanul táplálnak, minduntalan illúziókra ragadják s számára külön boldog világot teremtenek, nem olyat, amilyen a való élet, hanem egészen olyat, mint ő maga. Megrendíthetetlen optimismusa megaranyoz mindent, ami körülötte létezik. Megeleveníti az elettelet, hallóvá teszi a némát, barátjává avatja az oktalan állatot s társává fogadja a tehetetlen anyagot. Ahol a gyermeki vidám zaj felzendül, ott eltűnnek a sötét fellegek s felragyog a napsugár. Oh, a boldogság boldogít.

Pósa a gyermeki életnek eme költői vonásait meglátta s annak minden báját finom gyöngédséggel élénk varázsolta. Pósa azon a mezőn, amelyet Arany s Petőfi egy-egy pillanatra észrevettek, de amely mellett költőink nagy része elsurrant, tanyát ütött, magába szívta annak illatát, bele élte magát égi harmóniájába, móhon élvezte, amit e földi para-

dicsom nyújt s meleg lelke megtermékenyülvén, ez élet tiszta gyönyörűségeit, fenkölt igazságait lehelletszerűen finom költeményekbe foglalta s megszületett a költészetnek egy új faja: a *gyermekköltészet*. És ez a gyermekköltészet egyúttal *családi költészet* is, mert a gyermeki élet jelenségeit mindenkor belehelyezi a családi élet keretébe. A Pósa verseiben a családi élet ezerféle vonzó apró jelenetei elevenednek meg. A Pósa költészete a családi élet felmagasztalása is, amelyből az embernek fenkölt érzelmei s legtisztább, legnemesebb érzelmei fakadnak. Pósanak a gyermekről és a családról írt néhány költeménye tökéletes mestermű s örökbecsű gyöngye a magyar irodalomnak.

II.

Mióta az írók és a pedagógusok azon gondolatra jöttek, hogy a gyermekek művészeti és erkölcsi érzékét költeményekkel fejlesszék, állandó vita tárgya, hogy milyen versek valók a gyermekeknek. A régibb gyermekvers-írók, élükön *Győry* Vilmossal, úgy oldották meg a kérdést, hogy az erkölcsi szabályokra rímes történetkéket, meséket költöttek, sőt néha magát a szabályt egyszerűen versbe foglalták. Ezen az alapon keletkeztek, többnyire idegen mintára, a száraz, oktató gyermekversikék, amelyek között a *Győry* Vilmos verseiben még a legtöbb költői tartalom van, sőt néhány versikéje és meséje mai fejlett gyermekvers-irodalmunkban is megállja helyét.

A gyermekvers-költészet sikertelensége azon nézet vallására indította néhány pedagógiai írónkat, hogy a gyermekek számára írt versek szükségét tagadják. Szerintük az irodalom remekei jók a gyermekeknek is, ha azokat a gyermekek irályuk és tartalmuk egyszerűségénél fogva megérthetik. Ezen a nézeten van egyik tudósunk, *Alexander Bernát* is, aki azonban ezt a felfogást oda módosítja, hogy a gyermek számára leginkább az való, ami *népies*. Hivatkozik azon hasonlóságra, amely a népies és gyermekies között van s azt kívánja, hogy a népköltés termékeit olvastassuk a gyermekkel, kivéve a szerelmi és bordalokat.¹⁾

Ez a nézet nem oldja meg kielégítően a gyermekvers-irodalom kérdését azon gyakorlati okból sem, mert ha a szerelmi és bordalokat kihagyjuk a népköltészetből, úgy bizony kevés marad meg s nem is a java. De a kérdés lényegében sincs igaza tudósunknak, mert a sok megegyező vonás ellenére sem fedí egymást a nép és a gyermek lelke. Ha nem is számítjuk azt a különbséget, amely a két lélek *tartalmában* van, amit éppen a népköltészet szerelmi és bordalai bizonyítanak, a két lélek kialakultságában is találunk elég különbséget. Csak kettőt említünk fel. Az egyik, hogy a gyermek akarata gyenge és impulzív, ellenben még a legegyszerűbb felnőtt akarata következetesebb, céltudatosabb. Továbbá a gyermek képzelete csapongó és változékony, a felnőtté kevésbé élénk, de logikusabb. A midőn tehát elismerem, sőt tudom, hogy a népies legközelebb áll a gyermekhez, állítom, hogy lehet és van

¹⁾ Népmívelési. I. évf. 3—4. és 5—6. füzetek. Az olvasó könyvekről. Az olvasó kedv. 271—277.

oly költészet, amely a népköltészetnél is közelebb áll a gyermek lelkéhez s ez a gyermek számára írott *igazi* költészet.

Petőfi, Arany és Gyulay mutatták meg először néhány költeményükkel az utat, amely az igazi gyermekvers-költéshez vezet. Az ő néhány gyermekversük természetesen tükrözi vissza a gyermek naiv gondolkozását s ezek ma is kedvelt darabjai a gyermekvers-költészetnek. Azonban az ő ilyen irányú költésük követők nélkül hangzott el a pusztában. Ő tőlük függetlenül, a német írók hatása alatt léptek föl a *pedagógus gyermekvers-költők*. Az ő költészetük ugyan csak negatív irányban mutat tanulságokat, de tömeges termelésüknek megvolt azon hatása, hogy felhívta a figyelmet a magyar irodalom nevezetes hiányára, a gyermekvers-költészetre.

Pósa föllépésével egyszerre hatalmasan föllandúlt és irodalmi színvonalra emelkedett a gyermekvers-költés Magyarországon. Pósa a külföldi hatásoktól menten, az akkor divatos pedagógiai gyermekvers-költéstől teljesen függetlenül, pusztán a saját felfogását, tanulmányait s eredeti költői sugallatát követve, a gyermekvers-költésnek új irányát teremtette meg. Ezt az irányt nevezhetjük *művészeti* irányznak, mert a divatos pedagógiai versfaragás száraz oktató és értelmi irányával szemben a gyermekversekben az érzelmi és művészeti elemeket tette uralkodóvá. Mondhatjuk továbbá *gyermeklélektani* irányznak; mert Pósa az ő költészetének középpontjává a gyermeki lélek eredeti sajátosságait tette s a költészetnek minden elemét, így a népies, az elbeszélő, a lírai, a történelmi elemeket csak oly mértékben és oly módon használta fel, amint azok a gyermeki lélek természetével összeegyeztethetők. Nevezhetjük a Pósa teremtette gyermekvers-költészetet *nemzeti irányúnak* is, nemcsak azért, mert a Pósa gyermekverseiben erős nemzeti érzés lüktet, hanem, mert a versekben a népköltésnek, különösen pedig a népies gyermekverseknek tartalmi és alaki elemeit használja fel. Mondhatjuk, hogy ha Pósa szeme előtt valamely minta lebegett, ilyen gyanánt az eredeti népies gyermekversek szolgáltak. Pósának a gyermekversei és a népies gyermekversek között megközelítően az a viszony áll fenn, mint amilyen az eredeti népdalok és az ezeket utánzó művészi népdalok között van. Megjegyezzük, hogy a Pósa gyermekversein az eredeti népies gyermekverseken kívül itt-ott megnyilvánul a legnagyobb népies költőknek, Petőfinek a hatása is. A Pósa költészetét tehát *népies* gyermekvers-költészetnek is nevezhetjük.

Pósa Lajos az ő költeményeivel rohamosan hódította meg a gyermekvilágot. A pedagógiai gyermekköltészet satnya virágai rövid időn eltűntek a sötétségben s a családi és iskolai élet egén csak egy csillag, a Pósa költészete ragyogott. Az ő versei a gyűjteményes kiadványok, a gyermekújságok, a tankönyvek és olvasó könyvek révén eljutottak a palotákba és kunyhókba. A gyermekek százezrei szavalták és szavalják Pósa verseit. Ezer és ezer olyan gyermek szívja magába Pósa versművészetének szellemét, akik azelőtt talán verset soha nem hallottak, más gyermekek pedig külföldi zamatú vagy egyáltalán nem nekik való verselményeken nőttek fel. A gyermekek a Pósa versein megtanulják s megszeretik a versművészetet élvezni; lelkük művészi szellemet, formákat vesz magába

s előkészülnek a magasabb nemes kultúra befogadására. Alig van költője Magyarországnak, amelynek nagyobb hatása lenne e nemzedék művelődésére, mint Pósnak. Lássuk tehát, minek köszönheti Pósa az ő hatását a kicsiny szívekre; lássuk az ő költészetének alapmotívumait. Ez alapmotívumok a költő egyéniségéből származnak, tehát a költő jellemzésére is szolgálnak.

A Pósa költészetének és egyéniségének alapmotívuma a *gyermek-szeretet*. Pósa imádatzerű szeretettel csüng a még gondos kezekre szoruló, gyenge gyermekén. A gyermeki lélek naiv megnyilatkozásai őt igaz, mély gyönyörűséggel töltik el. A gyermek önzetlen bizalma és tiszta ragaszkodása az ő szívében boldogító, meleg érzelmeket támasztanak. Mindenik költeményéből valami jól eső, meleg érzés árad reánk, amely hat akkor is, ha talán a vers kevésbé sikerült. Pósa hatásának kulcsa ezen igaz, őszinte, nem tettett érzelemben van. Ez az érzés indította őt arra, hogy a gyermekirodalomnak szentelje életét; ez adott neki ahhoz erőt, hogy le bírjon szállni magasan szárnyaló költészetével a gyermek lelkéhez.

Pósa a gyermeki életnek minden apró-cseprő eseménye iránt érdeklődik. Nincsen olyan hurja a gyermek érzelmvilágának, amely az ő finom lelkében rokonhangokat ne pendítene meg. Ez az érdeklődés és együttérzés csodálatosan kifejlesztette Pósnak a gyermeki lélek természetének felismerése iránti érzéket. Pósa kitűnő *ismerője* is a gyermeki léleknek. Ismeri a gyermek szűk gondolkörét, egyszerű anyagi érzését, számtalanféle játékait, azokat az apró-cseprő körülményeket, amelyek a gyermek kedélyét és akaratát mozgadják, társas érzékének fejlődését, sajátos szokásait, önérzete jelenségeit, egyszerű világfelfogását. Megfigyeléseinek hűsége néha meglepő. A gyermeki lélek ezen beható ismerete teszi lehetővé, hogy Pósa költészete a gyermeki lélekkel természetes *hármoniát* alkot, valamint azt, hogy versei a témák szűk köre és az ő verseinek nagy száma mellett is aránylag eléggé változatosak.

Habár Pósa nem epikus költő, mégis számot vet azzal, hogy a gyermek mindenben a *mozgást*, a történetet, egyszerűen az életet szereti és keresi. Szereti a játékot a *szabad* cselekvés élvezetéből fakadó öröm miatt s szereti a mesét, mert mozgalmat támaszt képzet- és érzelmvilágában. Ellenben mindenféle elvontságtól idegenkedik. Pósa gyermekverseinek eddig megjelent három kötete közül kettőt töltött meg gyermekmesékkel, tehát epikai darabokkal, de a harmadik kötetben is csupa apró történetkéket találunk, amelyek mindenikében a gyermekek kedvteléseit, örömeit, vágyait és bajait nem intensive, hanem külső események keretében, mozgalmasan festi.

Pósa gyermekvers-költészetét általánosan jellemzi, hogy a gyermekek szívéhez nem az értelem nehéz szekerén, hanem a *képzelet* könnyű szárnyán férkőzik. Mindenek felett megadni és gyönyörködtetni akar s erre nem a pedagógia, hanem a költészet eszközeit használja fel. Ezért mondottuk fennebb azt, hogy Pósa az *igazi* gyermekvers-költészet megalapítója.

Azonban sokan szemére vetik Pósnak, hogy a képzeletrakéták fénye üres, tartalom nélküli s az illuzióképek halmozása a gyermek képzeletének felcsigázására vezet. Azok a bírálók, akik ezt állítják, teljességgel félreértik Pósat és a gyermeket: A gyermeket a fejlődése

első korszakában a versek mélyebb tartalma, motivuma, a tragikus összeütközések nem érdeklik; a reális életet a gyermek még nem tudja magasabb művészi és erkölcsi szempontból vizsgálni. A gyermek az ő gondolataival is úgy játszik, miként a játékszerekkel s ez a könnyed, *szabad* képzetkapcsolás neki gyönyörűséget okoz. Sajátsága e szabad képzetkapcsolódásoknak, hogy a gyermek nekik bizonyos fokú realitást szeret tulajdonítani. Ahogy mondani szoktuk, a gyermek szereti magát *illúziókban* ringatni. Ez illúziókat kiterjeszti a gyermek az ő irreális képzetkapcsolatainak indító okaira is s így kerül bele a gyermek képzeletébe, nemkülönben az ő képzeletét utánzó mesékbe *a csodás* elem. A Pósa költészete a gyermeki lélek ezen sajátosságán épül fel. Egyes versei a felnőtt ember szempontjából üresek, semmitmondók és irreálisak lehetnek ugyan, de Pósanak s nem a bírálóknak van igazuk, mert a gyermeki lélek igazságai mások, mint a felnőtt emberéi. Különben is Pósa az illúzió-képeket csak akkor használja gazdagon, amikor a gyermek csapongó jókedvét akarja festeni. Ez pedig megfelel a gyermeki lélek természetes állapotainak és a gyermeket egyáltalán nem terheli. És általában Pósanak több ezer költeménye közül talán egyre sem mondható az, hogy tartalmatlan s az üres sablon helyettesítené az eszmét. Azonban a Pósa követőinek mindenesetre óvakodniuk kell a mester költészete formáinak sablonos utánzásától. Áll ez különösen az ő verseinek *nyelvezetére*, amelyet a követők leginkább utánoznak. Erről a nyelvzetről is érdemes szólni.

Fölületes bírálók mondogatják, hogy a Pósa versei tele vannak cicomával s az ő csilingelő mondásai csak a fülnek szólnak s nem az értelemnek. A zenei elem túlságos alkalmazásában ismét Pósanak kell igazat adnunk. Gyermeklélektani igazság, hogy a gyermek a versben első sorban a zenét keresi. A gyermek az ütem, a hangzatos rímek és a jól csengő szavak kedvéért tanulja meg a verset s a zenei elemek különös hangsúlyozásával is mondja fel. A gyermek lelkében a költészet és zene még nem elkülönült, hanem nagyon is összetartozó művészeti tényezők. Akik tehát a zenei elem gazdagságát a gyermekversekből száműzni akarják, ismét csupán a felnőtt ember lelkének álláspontjára helyezkednek. Arról pedig nem is szólnak, hogy Pósanak gazdag s magyaros nyelve mily művelő hatással van a gyermekek nyelvére s közvetve az irodalomra. Azonban a Pósa követői tartásuk szemük előtt, hogy a Pósa csengő-bongó nyelvzete az ő ragyogó képzeletének természetes járuléka s a nyelvzet formái nem pótolhatják a képzelet hiányát.

Pósa gyermekvers-költészetének másik alapvető sajátossága *a természet szeretete*. Ez egyúttal Pósa egyéniségének egyik erős jellemvonása. Ő benne szerencsés összhangban vannak együtt mindazok a tényezők, amelyeknek egyike sem nélkülözhető a gyermekvers-költőben. A gyermek egész életkorán át, de különösen fejlődésének első felében valóságos természeti lény. Őt a természeti lények mozgásai, mindennapi cselekvései érdeklik legjobban. A növények, állatok között él s közülök öntudatilag kiemelkedni nem is akar, őket s magát egyenlő értékű lényeknek tartja. Pósa kedélyvilágát és költészetét is a gyermek életén kívül a természet életjelenségei töltik meg tartalommal. Mondhatnám, talán egyenlően szereti

a gyermeket és az ősz természetet. Ő a természet minden lényét meleg szeretettel öleli magához, mindenikben tud valami vonzót felfedezni. Költeményeiben a hangulatok festésére mindig a külső természetet használja fel s csodálatos érzékkel találja meg a természet képei és a kedélyvilág állapotai között az *összhangot*.

Pósa a természeti képek felhasználásában hiven szeme előtt tartja a gyermeki öntudatnak a természethez való viszonyát. Költeményein visszatükröződik a gyermek *alanyias*, önző világfelfogása a természetről. A természetben minden a gyermek kedvére van, a madár neki énekel, a fa az ő számára hoz gyümölcsöt, a virág neki illatozik, a kutya, macska, az egér, a mókus mind azért vannak, hogy vele játsszanak, örüljenek. A gyermek a maga alanyias érzelmeit teljes mértékben ráruházza a külső természetre. Azok ép úgy éreznek, gondolkodnak és cselekednek, mint ő, még a virágok, fák és az élettelen lények, az asztal, a szék, a seprő, a lapát, a piszkafa is. A gyermek megszemélyesítő képzelete minden élettelen megelevenít, érző és gondolkodó lényé avat fel. A gyermek világfelfogása szerint nincs halál.

A Pósa gyermekverseinek a gyermek ezen együgyű életfelfogásának alkalmazása véghetetlen bájt s gyakran könnyekre indító hatást kölcsönöz. Ilyen megható például az a verse, amelyben a kis gyerekek a sárkánnyal levelet küldenek az égben lakó kis testvérkéjüknek. S milyen kedves, amikor a gyerek a cicával, mókussal, rózsabokorral buvócskázik vagy amikor a pillét kéri, hogy álljon meg s engedje magát megfogni. Mondanom sem kell, hogy a Pósa gyermekversei igen alkalmasak arra, hogy a gyermekben a természet szeretetét ápolják s finom, nemes érzést fejlesszenek ki benne, amely minden lényben, még a legutolsó bogárban is megbecsüli az életet.

A Pósa gyermekvers-költészetének kimagasló jellemvonása végül az *idealizmus*. A Pósa eszményisége nem a fellegekben járó rajongás, nem a szférák zenéjében való gyönyörködés, hanem erős akaratú törekvés, amely arra indítja a költőt, hogy a földi élet realitásában keresse az igazság érvényesülését, a boldogság megvalósulását. Azt hiszem, hogy leginkább ez a kutató, ez a *reális eszményiség* volt leginkább azon alapmotívum, amely őt a gyermekhez vezette. Ő nem követte a meddő tündés felhőszárnyait, hanem *leszállott* a gyermekvilág paradicsomába. Ebben a paradicsomban, mint a bibliai kertben, együtt él még a világ minden élő lénye. Ez a világ azonban nem a buta tétlenség hazája, hanem csupa élet. Tele van vidám mulatozással, de nem hiányzanak életéből a bajok, botlások és a sorscsapások sem. De a borus fellegek csakhamar eloszlanak s a pillanatra megzavart erkölcsi rend csakhamar helyre áll. A gyermek optimizmusa s föltétlen bizalma a jónak, az igazságnak hatalmában állott legközelebb a Pósa nemesen egyszerű lelkületéhez. Ő tehát ebben a földi mennyországban élte le eddigi életét s a jutalom nem maradt el, mert az ő lelke nem veszítette el eszményiségét, naiv hitét, rugékonyságát s vidám derűjét, úgy, mint az a nagy társadalomban tusakodó idealistákkal megesik. Ő még ma is a gyermekek aranyos Pósa bácsija.

A Pósa gyermekverseiben élénken visszatükröződik a gyermek együgyű életfelfogása. Az ő költeményeiben a gyermek a világ leg-

nagyobb demokratája, az ő szemében nincs társadalmi különbség, ember és ember között teljes az *egyenlőség*, miként ez a felfogás a népmesékben is megnyilvánul. A „Gulyásné nevenapján“ együtt mulat a gazdag a szegénnyel, a szép királykisasszony a falusi bíróval, a libapásztorleány a gróffal, a csillagruhas hercegnő a nagykalapu tóttal.

A verseken az együgyü világfelfogás mellett a gyermeki kedély *vidám derűje* ömlik el. Egymást követik a játékok, vidám tréfák, mókák és kacagató leírások. Szinte halljuk néha a gyermek kacagását, látjuk mosolygó arcát, nevető szemét, hófehér kis fogait, tapsikoló kezeit. A vers elején néha sír, búsul a gyermek, a végén már gondtalanul kacag. Az élet súlyos helyzetei nem hiányzanak ugyan a Pósa verseiből, de ezek is csak érintik kedélyvilágát, de nem semmisítik meg ártatlan vidámságát.

Azonban tévednénk, ha azt hinnők, hogy Pósa az ő verseivel csak pillanatnyi hatásra és mulattatásra törekszik. A tréfás leírások és történetek is mély *emberi és erkölcsi motívumokat* rejtenek. Alig van az ember erkölcsi életének olyan mozgató eleme, amely a versekben nem szerepelne. Pósa egyetlen versében sem téveszti szeme elől, hogy mulattatva is a nagy igazságokat kell szolgálnia. A hiúság, kapzsiság, kegyetlenség, hűség, bátorság, jószívűség, barátság, hencegés, bátortalanság, nagyravágyás, a nagylelkűség, hősiesség mind szerepelnek a versekben, de mindig úgy, hogy a gonoszság megkapja büntetését s a jó elnyeri jutalmát. A helyzetek legtöbbször egyszerűek és világosak s a jónak és igaznak diadala mindig elkövetkezik, amint azt a gyermek optimizmusa megkívánja. Sőt Pósa a gyermekverseknek ezen erkölcsi hatását annyira fontosnak tartja, hogy a versbe szedett népmesék valamennyiét átdolgozta ebből a szempontból. Éppen erkölcsi tartalmuknál fogva Pósa verseinek mélyreható pedagógiai hatásuk van, de e hatások a természetes úton észrevétlenül lopózkodnak a gyermek lelkébe.

A különböző erkölcsi motívumok közül legtöbb szerepe van a Pósa verseiben a *családi* és a *nemzeti* érzésnek. A családi érzést festő versek a legsikerültebbek. Ezeknek tartalma, hangja s nyelvezete oly nemes, egyszerű és közvetlen, hogy lehetetlen e verseket megindulás nélkül olvasni. E versek némelyike a magyar irodalom remekei közé tartozik.

A nemzeti hatás pedig főképen a Pósa verseinek hamisítatlan magyarságából származik. A nyelvezet zamatos magyarsága, az eredeti magyar észjárás, az egészséges magyar humor igen értékes és szembe-tűnő sajátosságai a Pósa verseinek. E versekben mindenféle állatok, bogarak, tyúkok, macskák, kecskék s vadállatok szerepelnek, de érezzük, hogy az ő cselekedeteikben, mulatozásaikban a magyar nép természetessége, őszintesége, büszkesége, apró furfangjai s népszokásai vannak megírva. Nagy a magyar nép szeretete, a magyaros beszéd és észjárás az egész országban, az „új magyarok“ között is gyökeret vert, ebben igen nagy érdeme van Pósnak.

III.

Pósa gyermekverseinek eddig megjelent három kötetéből az első kettő a *meséket*, a harmadik az *apró történeteket* és *életképeket* tartalmazza. Mind a meséknek, mind az életképeknek a sorrendje olyan, hogy foko-

zatosan nagyobb gyermekek számára szolgálnak. A nagyobb mesék leginkább eredeti magyar népmesék átdolgozásai. A kisebb mesék Pósának saját szerzeményei. Az átdolgozások általában sokat nyertek erkölcsi tartalomban, azonban a mesélés menetét itt-ott nehézkessé teszik a közbeszótt leírások és lírai részletek. A kisebb tréfás mesék közül különösen szépek: Lakzi a konyhában; Fel is út, le is út; A kis prűcsök; Csali mese; Volt egyszer egy baba; Szöcske úrfi; Mese a cipős, csizmás nyulakról; A cica bajusza; A hős cincér stb. A nagyobb mesék közül a legszebbek: A nagyravágyó halászné; Mese a csiga-bigáról; A kis balta; A gulyásné nevenapja; A kis gidó; Abroszka, báránka, botocska. A Bandi álmában klasszikusan szép a tiszavidéki alföld leírása. A második kötetben: Mese a kis kanászról; Az egyszeri királyfi; A kis kakas meg a török császár; Kutya-macska hivatal; Három kis pillangó; Egérgyűlés; Nyúlvitézek; A hamis furulya; A kiszurkált kecske; A tizenkét fekete varjú.

A harmadik kötetben (apró történetek, éleletképek) vannak össze- gyűjtve Pósának leggyönyörűbb gyermekversei. Az apró babától kezdve a felcseperedő gyermekkorig vannak itt együtt megírva a gyermek és a család életének apró eseményei. Ezekben a versekben módja van Pósának a maga költői erejét teljesen kifejezni. Egy pár kevésbbé sikerült darab kivételével mesteri hűséggel és természetességgel s magasztos költői felfogással festi a gyermek életét, jelenségeit, a család víg és szomorú eseményeit. Gyönyörű darabok: Esik a hó; Bandi karikása: A kis Peti; A Ferike temetése; Apa és leánya; Felfordult a kocsi; Fecskefiók meg Palika; Anyó meséje; A kis Ilona; A kis Rózsi; A nagy cipő; A pille; Nagyapó sípja; Mocskos Pál; Országúton; A hős Domokos; Levél; A szántóvető stb.

Csak általánosan óhajtottam Pósa gyermekvers-költészetét méltatni. Akik részletesen meg akarnak ismerkedni e költészettel, azok forduljanak magukhoz a kötetekhez. De van-e magyar tanító, aki Pósat nem ismerné? Azonban nem elég az ő nevét emlegetnünk s néhány költeményét tanítványainknak betaníttatnunk. Nekünk, tanítóknak komolyan kell érdeklődnünk Pósa költészete iránt, mert *e költészet a leggazdagabb és legértékesebb segédessköze a magyar tanító nevelő munkájának*. Nemcsak a gyermek kedély- és erkölcsvilága válhatik gazdagabbá a Pósa gyermekverseivel, hanem maguk a szülők és tanítók is szellemet és irányt meríthetnek belőlük. A Pósa költeményeinek tanulmányozása kitűnő iskolája a tanító s nevelő pedagógiai önképzésének is. Aki e három kötetet elolvassa, lehetetlen, hogy lelke tiszta, nemes, fenkölt érzelmekkel ne teljen meg s rabjává ne legyen a Pósa világnak: *a gyermekvilágnak*.

(Budapest.)

Nagy László.

Az egészséges és beteg idegek és szellem hygiénéje.

Dr. Forel Ágosttól.

Bevezetés.

Az agy és a pszichológia ismeretének hiányai igen káros hatással vannak az egyéni és a szociális ideg- és szellemi élet jelenségeinek helyes megítélésére. A normális és beteges lelki jelenségek félreértése nagyban zavarja úgy a szűk családi körben, valamint a tágabb társadalmi érintkezésben szükséges egyetértést. Az ember értelmi és erkölcsi értékének megítélésénél a legdurvább hibákat szokás elkövetni, ami pedig ártalmára van úgy az egyénnek, mint az egész társadalomnak. A bíró p. o. pszichológiai tudás nélkül képtelen igazságosan ítélni, mert nem tudja a tettet igazán értékelni. Az orvos, ha nem fogta fel az agynak és a pszichológiának az emberi élethez való viszonyát, ahhoz a munkáshoz hasonlít, aki a sodronyokat toldozza-foldozza, a központi akkumulátor szerkezetét és működését azonban nem ismeri. A tanítónak, hivatalnoknak stb. is értenie kell a pszichológiához.

Így tehát kivált a társadalmi ideggyiénye mélyen belenyúl az ember társadalmi életének gépezetébe. Észszerű szociális ideggyiénye nélkül nincs is egészséges fejlődés az emberi társadalomban. Így már érthető, hogy messze kell kezdenünk. Majdnem túlságos merészség tőlünk, ha ennyire korlátolt téren oly rengeteg tárggyal — még hozzá népies modorban — akarunk megbirkózni. Ha mégis megkisértjük, ezt azért tesszük, mert bensőnkben meg vagyunk győződve arról, hogy ezzel valószínű hiányt pótolunk. Ez nem frázis és reméljük, erről meg fog győződni maga az olvasó is, akitől feladatunk különös nehézségei sok elnézést, türelmet és igen figyelmes olvasást kívánnak.

ELSŐ RÉSZ.

A lélek, az agy és az idegek rendes (normális) állapota.

I. fejezet.

Pszichológia (lélektan). Mi a szellem, mi a lélek?

Ideg, agy, szellem, lélek oly szók, amelyekkel manapság úton-útfélen dobálódzunk, holott legtöbbször nem ismerjük valódi értelmüket. Igaz, hogy a szellem és lélek lényegének és fogalmának s az agyhoz való viszonyának tisztázása még mindig a filozófia sokat vitatott problémái közé tartozik. De ha legalább hozzáfutóleg meg nem értjük, mi a lélektan és mi az agy, mik az idegek, akkor a fennforgó tárgyat sem értjük meg és pusztá szavak játéka lép az értelem helyébe. Arra kérjük tehát az olvasót, értse meg jól a normális lelki- és idegületről és az agy s az idegek normális szerkezetéről szóló alábbi vázlatokat.

Kezdjük annak tisztázásával, hogy mi a pszichológia tárgya vagyis lelkünk tartalma.

Tegyük fel, ön háza közelében egy réten heverész, a kék eget és egy repülő madarat szemlélvén. E pillanatban önre nézve látszólag két dolog létezik: egyfelől a kék ég és a madár és másfelől az ön „énje“, amely szemléli a kék eget és a madarat.¹⁾ Az eget a madárral együtt ön a maga énjén kívül a távolban látja, énjét pedig saját magában.

A következő pillanatban ön orrcsiklandozást érez és hirtelen a hálósobájára gondol, ahol zsebkendőjét felejtette, amely pedig most kellene. Világosan maga előtt látja a hálósoba és a zsebkendő képét, mint *emlékezeti képeket*. Amint tudomást szerzett orrának csiklandozó érzéséről, úgy érzi belsőleg hálósobájának képzetét, mint saját énjének gondolatát. De ezekhez még egyéb lelki folyamatok egész sora is csatlakozik: először a nyugalmanak megzavarása miatt támadó kedvetlenség érzelme; másodsor egy keletkező *öszton*, amely arra az elhatározásra vezet, hogy ön a szobába menjen a zsebkendőjéért; harmadszor a véghezviendő cselekvés (a szobába menés) mozgásképzete.

Már e rövid sorozatban is a legbensőbb kapcsolatban együtt találjuk, vagy amint pszichológiai műszóval mondjuk: egymással *asszociálva* látjuk a lelkiélet három legfőbb mezején, u. m. a megismerés, az *érzelem* és az akarat mezején előforduló jelenségeket, ezeket fogjuk alább elemezni.

*

I. A megismerés mezeje. Az ég kékségének és az orrcsiklandozásnak érzete aránylag egyszerű látási illetőleg tapintási érzet. A repülő madár képe ellenben már az alak, a szín és mozgás különböző érzelmeinek összetétele. Ez a kép önben fogalmat ébreszt, vagy jobban mondva: általános képzetet t. i. a madárról. Élete folyamán ön azzal szerezte meg a madár általános képzetét, hogy igen sok madarat látott. A madárnak ön előtt való megjelenése volt az, amit a pszichológiában *észrevételnek* neveznek. Az észrevétel ennél fogva nem csak különböző érzetek összetétele, hanem ezeken kívül benne van a tudat háttérében történő (l. alább) visszaemlékezés számos korábbi hasonló észrevételre, vagyis az, amit *képzetnek* nevezünk. Az észrevétel tehát már logikai következtetéseket is tartalmaz, mert amikor azt mondom: „madarat látok“, ez annyit tesz: az a kép, amely most szemem előtt lebeg, igen sok oly régebbi képhez hasonlít, amelyeket a „madár“ szóval szoktam jelölni.

De mi már most az ön hálósobájának és zsebkendőjének a képe? Mindakettő lényegileg rokona a madár és az ég képének; de ön tudja, hogy amazok önben vannak, nem pedig önön kívül. Az ilyfajta képet a léktanban *belső képzetnek* mondjuk, még pedig ez esetben úgynevezett konkrét vagy tárgyi képzetnek. Ily képzet nem keletkezhetnék önben, ha nem latta volna azelőtt a maga hálósobáját és zsebkendőjét; ön mindkettőt „lelki szemével“ látja, tehát ez a képzet megfelel a hálósobára

¹⁾ A valóságban önre nézve még sok egyéb is létezik, p. o. tapintóérzékének, hátbőrének nyomási érzetei, zsigerérzések, a homályos tudása annak, hol hever és miért stb. Mindez azonban a tudat háttérében van és nem szabad a dolgot mindjárt az elején oly nagyon összebonyolítanunk. A valóságban minden az én-nek tartozéka.

vonatkozó régebbi észrevételekről való megemlékezésnek stb. A mostani ennél fogva csak ama régebbi észrevétel belső ismétlődésének egy neme, ez ismétlődés eszköze pedig az a folyamat, amelynek emlékezet a neve; a képet tehát emlékezeti képnek is nevezhetjük. Hát vajjon van-e elvi különbség az észrevétel és a belső képzet között? Ön azt fogja mondani: „Van, mert bizonyára egészen más az, ha én valamit valóban látok és más, ha arra csak visszaemlékezem.“ És a laikus azonnal azt fogja erre felelni: „Ha a valóságban látok valamit, ez attól van, hogy fény-sugarak érték szememet, ez pedig bizonyára nem történik az emlékezésnél. Ennél fogva a belső képzet alapján véve különbözik az észrevételtől.“

Amily világosnak látszik ez a nézet, ép oly hibás. Közönségesen igaz, hogy amikor madarat látunk, zenét hallunk, követ tapintunk, ibolyát szagolunk vagy cukrot izlelünk, akkor a madár, zene, kő, az ibolya, a cukor a külső világban valósággal meg is vannak. De a dolog *nem mindig* áll így. Már álmunkban is látunk, tapintunk, hallunk stb. sokféle oly dolgot, amelyek nincsenek meg a valóságban rajtunk kívül, hanem a valóságnak csak látszatát öltik magukra. Még inkább szembe ötlik a dolog az úgynevezett *hallucinációknál* és *illuzióknál* vagy csaló észrevételeknél, amikor is teljesen éber állapotban mindenféle nem valószínű dolgot veszünk észre, amelyeknek a külső világban vagy semmi sem felel meg, vagy egészen más valami. Akit még ez sem győzött meg, az intézzen kérdést oly emberhez, akinek nem rég vágta le a fél karját vagy fél lábát. Mert ebben az eltávolított tagról mindenféle észrevételek szoktak keletkezni: érzi az ujjait s a bennök lüktető fájdalmat stb. habár az illető tagját rég elvesztette.

Ezen tények tüzetes tanulmányozása azt bizonyítja, hogy úgy az észrevétel, mint a képzet folyamata tisztán saját magunkban megy végbe és hogy a kettő közelebbi rokona egymásnak, mintsem közönségesen gondolnók. Természetesen lehetetlen az észrevétel, ha elemei előzetesen nem jutottak érzékeink útján agyunkba. De ez történik a képzetnél is, amire nemsokára visszatérünk.

Mig azonban ön az említett érzéseket, észrevételeket és képzeteket egymással társítja (asszociálja), az a gondolata támad, hogy rövid idő (mondjuk egy perc) alatt eljuthat alig 50 méternyire eső hálószobájába, hogy az óhajtott zsebkendőt elhozza. Miféle gondolatok ezek: perc, 50 méteres távolság? Önmagukban véve a perc és az 50 méter nem tárgyak, hanem elvont idő- és térfogalmak. Mig szobánk képét — habár csak lelkünkben, tehát bensőleg — pontosan észrevesszük térbelileg is, a perc és az 50 méter képét nem tudjuk közvetlenül magunk elé állítani, hanem csak közvetve, amikor t. i. tárgyi képzeteket (óra, mérő szalag) társítunk (asszociálunk) velök. Régente azt hitték, hogy az elvont fogalmakat pusztán lelki tevékenységgel is meg lehet alkotni, ez azonban tévedés volt, mert nevezett fogalmaink az emberi élet folyamán csupa tárgyi képzetekből alakultak ki. Az 50 méter fogalma úgy keletkezett, hogy életünkben számtalanszor jártunk a térben s így megtanultuk a különböző távolságokat százféle módon megbecsülni és értékelni. Végre bizonyos konvencionális mértékek (amilyen a méter is) jöttek divatba.

hogy kényelmesebben és pontosabban végezhesük a tér megmérését, ehhez a konvencióhoz aztán lassan-lassan hozzá szoktunk, miután azt először konkrét alakban ismertük meg, p. o. mint famértéket. Ugyanaz áll az időről. Az idő fogalma csupán képzeink egymást követő számos sorainak elvonása, 2 perc pedig oly konvenciók időmérték, amelyet óramű segítségével könnyen meg lehet határozni. Ezt a kérdést itt nem taglaljuk tovább, csak azt akarjuk megállapítani, hogy összes elvont fogalmaink, s ezek élén az egész mennyiségben, fokokonként alakultak ki és pedig csakis a konkrét tárgyi észrevételek és tárgyi képzetek összehasonlítása útján. Jegyezzük meg azonban az elvonás három legfőbb fajtáját, amelyekre a külső világ tüneményei jellemző tulajdonságaiknál fogva oszlanak:

1. *A minőleges (qualitativ) különbség.* Megkülönböztetjük a kéket a pirostól, a látási érzetet a hangtól, ez utóbbit a keménynek vagy melegnek érzetétől, emezeket viszont az ibolyaillattól, az ibolyaillatot az édes íztől s i. t. Az egész külső világban megtaláljuk ezt a minőleges különbséget. Közvetlenül, azaz lélektanilag nem tudjuk az egyik minőséget mássá átalakítani, ott sem, ahol ez közvetve, tehát tudományosan valóban lehetséges. Pszichológiailag p. o. nem vagyunk képesek a meleget erővé (azaz a melegnek az érzetét mozgási érzetté) átalakítani, holott fizikailag a hő egész határozottan erővé változtatható és viszont az erő hővé. Ép oly kevésbé lehet pszichológiailag a fehérnek az érzetét az ő színrészeire fejbontani, pedig mi sem könnyebb ennél a természetben prizma segítségével.

2. *Az idő vagyis a tünemények egymásutánja.*

3. *A tér vagyis a különböző tüneményeknek egyidejű egymasmellettisége.*

Minden, akár bennünk létezzék az, akár rajtunk kívül, ha egyáltalán ismerjük, vagy minőleges különbséget, vagy idő, vagy térbeli viszonyt mutat.

*

2. *Az érzelem meseje.* Amikor ön tudatára ébredt az orrcsiklandozásnak és a felkelés szükséges voltának, elkedvetlenedett. Ezt hívják *érzelemnek*. Sokkal nehezebb a lélektanban az *érzelmeiket* mint érzeteket és észrevételeket elemezni. Ezeknél nincs térbeli kiterjedés, elfoglalják egész valónkat, lassan és bizonytalanul követik egymást és csak kevés minőleges különbséget mutatnak, mindenekelőtt kedvet és kedvetlenséget, az előbbi eszünk általános megkönnyebbülésének és előmozdításának, az utóbbit egyéniségünk általános akadályozásának és nehezítésének érzelmével. Az érzéseket nem lehet egyenesen tárgyi képzetekből vagy általában képzeletekből leszármaztatni. A pszichológus és filozófus Wundt kimutatta, hogy ellentétkül nem csupán kedv és kedvetlenség tekintendők, hanem van izgatató és csillapító érzelem, valamint feszültség és könnyebbülés érzelmé is, amit *Vogt Osskár*nak hponotizáltakon végzett vizsgálatai is megerősítettek.

Általában véve az érzelmek függetlenek lehetnek az észrevételektől és képzetektől, mindazonáltal lelkünkben emezekkel állandóan társulnak.

Egy emlék, egy sürgöny szövegének észrevése, tartalma szerint, kedvet vagy kedvetlenséget, izgatottságot vagy csillapodást, feszültséget vagy feloldást idézhet elő. Viszont a borús hangulat borús képzeteket idéz fel stb. Az érzelmek ezen kívül összefüggnek a test közérzetével, betegségével, egészségével, elfáradásával s í t.

Csak finomabb és bonyolódottabb képzetekkel való kapcsolódásuk útján finomodnak és emelkednek az érzelmek is s ezt legteljesebb mértékben az ethikánál (morál) és az esztetikánál szemlélhetjük. A minőségileg különösen színezett érzelmek, mint a féltékenység, szégyen, megbotránkozás, csodálat, vágyódás, részvét, kötelesség érzelmei stb. azok, amelyeket ismereti elemekkel való bonyolódott társulásuk következtében — gyakran ugyancsak ösztönszerűen — bizonyos öröklött hajlamok alapján (lásd ezeket) *másodlagosaknak mondunk*. Ezek gyakran a kedv és kedvetlenség keverékét mutatják. Népek, szokások, nevelés stb. szerint ezek más és más tárgyakkal (ismereti elemekkel) vannak összekötve. Így p. o. az európai nő szégyeli a lábát mutatni, a keleti ellenben az arcát s í t.

Vannak aztán úgynevezett testi, jobban mondva zsigerérzelmek, amelyek többé-kevésbé bizonytalan helyhez vannak kötve, ilyen p. o. a nemi érzelem, a félelem, éhség érzelme stb. Az érzelmek ezen fajta testünkben bizonytalan lokalizációt mutat. Ezek nem fűződnek bizonyos érzékszervekhez, de nincsenek is annyira általánosítva, mint p. o. a kedv és kedvetlenség, végre átmenetül szolgálhatnak az érzékek működése (ismeret) és az általános érzés vagy kedély mezeje közt. Az érzelmek ezen fajtája bensőleg kapcsolatos az ösztönökkel. Némely zsigerérzelmek, amilyen a test egyensúlyának, teltségének stb. érzelme, kevésbé élesen vannak lokalizálva, mint a magasabbrendű érzékekből származók s így az általános zsigerérzelmekkel mutatnak rokonságot.

*

3. *Az akarat mezeje.* Miután az orrcsiklandozás önben kedvetlenséget ébresztett s szobájának valamint zsebkendőjének képzete — idő és tértársulás segítségével — annak a lehetőségét mutatta meg önnek, hogy a kedvetlenségnek cselekvés által végét veheti: belsejében létrejött a megfelelő társított mozgási képzet és az úgynevezett elhatározás, hogy cselekvését végre is hajtja. Az eféle elhatározásokat *akaratnak* nevezzük. Ezek mindig jövődöbéli cselekvések képzeteivel kapcsolatosak. Végrehajtásukkor testünket az izmok mozgásba hozzák.

Mihelyt azonban az ön testét az izmok mozgatni kezdik, megváltozik összes érzékszerveinek helyzete s ezzel együtt azon ingereké is, amelyek a szerveket érik. Szándékát keresztül viendő ön felkelt. A madár már előbb elhagyta az ön látási mezejét. Most ön maga fordít hátat a kék égnek és mialatt szobája felé siet, egymást érik a zöld rét, fak, ház, ajtó, lépcső látási képei. Ön hallja a kutya ugatását, saját lépteinek zaját. Érzi a pázsitot és kavicsot lábai alatt, a levegő illatokat hoz feléje. Érzi saját mozgásait, ezeknek gyorsaságát és irányát, úgyszinté teste egyensúlyának összes változásait, szóval az ön időben egymás mellé sorakozó érzéseinek, egymás mellett sorjában fellépő térérzeteinek,

az ön megfigyelése részére erővel kínálkozó sokszerű különbségek száma önnek a helyváltoztatása által — előbbi szemlélődő nyugvó állapotához viszonyítva — megszázsorozódik.

Már e rövid megfigyelés is azt mutatja, mily óriási mértékben képes a testi mozgás az ön szellemi életét fokozni és gazdagítani. Tudatának tartalma azonban nemcsak gazdagodott, hanem a tér- és időbeli tünemények gyors változása önnek a különböző érzéki észrevételek eredményeinek sokszerű összehasonlítására is módot nyújt. Ha lát valamit, ahhoz hozzá nyúlhat, hogy meggyőződjék, milyen tapintású ez a bizonyos valami. Ha hall valamit, futhat a zaj felé, hogy látási és tapintási érzéke útján megállapítsa a zaj forrását stb.

A mozgás teszi eszerint önnek lehetővé, hogy az egyik érzékminőség eredményeit a többi érzékek segítségével megvizsgálja és az esetleges tévedéseket helyre igazítsa. Ha p. o. önnek az egyik érzéke hallucinált vagy legalább is nem elég pontos észrevételt tett, akkor a másik jóvá teszi a hibát.

A mozgás azonban további érzelmeket és akaratnyilvánulásokat is von maga után. Ha a dolognak *jobban utána nézünk*, hamar észreveszünk, hogy — egész testünk helyváltoztatása nélkül is — legtöbb sőt minden érzésünket és általában szellemi ténykedéseinknek nagy részét vagy testrészeink eltolódása vagy legalább is az érzékeinket érintő ingerek (p. o. a madár repülése) változása idézi elő. Ülés közben is mozgatjuk szemünket, nyelvünket, kezünket s i. t. Testünk alig lehet teljes mozdulatlanságban és már egy bizonyos viszonylagos nyugalom — mint tudjuk — nagyban egyengeti útját az álomnak. De itt egyéb is történik Minden érzés, amely minőségének változtatása nélkül hosszabb ideig változatlan maradt, lassan-lassan megszűnik, azaz az inger változatlan intenzitása mellett az érzése addig fogy, amíg végre egészen eltűnik. Általános törvény: változás nélkül nincs érzés.

Azt látjuk tehát, hogy egyfelől elhatározásainkat és ezek nyomában mozgásainkat a képzetek és érzések idézik elő és hogy másfelől képzeleteinket és érzéseinket a mozgás oly hathatósan mozditja elő, hogy ez utóbbi nélkül az ő játékuk és változásuk alig lenne lehetséges. És tényleg, ha tudunk is teljes (ágyban való) pihenés közben serényen gondolkozni, még sem szabad elfelejtenünk, hogy ezen gondolataink tartalma előbbi mozgásokkal függ össze, annyira, hogy ezek nélkül alig tudnók azokat elgondolni. Képtelenek vagyunk elgondolni annak az embernek a lelki életét, aki születése óta fa módjára lett volna mozdulatlanságra kárhoztatva. A puszta gondolkozásnál is egy magunkban végbemenő mozgást vélünk érezni, — gondolataink úgyszólván bensőnkben *vándorolnak*.

Az életből vett fentebbi példa által a pszichológia kellő közepébe jutottunk s megismertük ennek három nagy mezejét; ezek: 1. a megismerés mezeje, eszközeink a kívülről jövő érzékingerek; 2. a közérzés és a kedély mezeje mint általános kifejezője lelkünk központi, térhez nem kötött érzelmének; 3. az akarat és mozgás mezeje, amelynek erejénél fogva lelkünk feldolgozott ingerei és állapotai kifelé cselekvések alakjában nyilvánulnak. Azonnal látjuk, hogy az első mező centripetalis

(azaz a lélekközponthoz vezető), kívülről származó elemeket foglal magában, míg a második majdnem tisztán centrálisnak mondható; a harmadik ellenben centrifugális (vagyis a lélekközpontból kifelé irányuló) hatásokat mutat.

Térjünk át most néhány más pszichológiai kifejezés rövid aforisztikus meghatározására.

*

4. *Ítélet és okviszony.* Ha lelkünknek jelen avagy elmúlt állapotaiból egyéb jelen, múlt vagy jövő jelenségekre „következtetünk“, akkor *logikai ítélet* származik. Ítéleteink lehetnek helyesek, helytelenek vagy részben helyesek. illetőleg találóak. Hogy a jelen és jövő (sőt még a múlt nagy részének) helyes megítélése az emberre nézve kiváló fontosságú, abban senki sem kételkedik. Ítéletünk összefügg az úgynevezett oksági törvényvel, amely szerint: „nincs hatás megelőző ok nélkül.“ Az oksági törvény maga pedig voltaképpen egy az erő (energia) törvényével, amely így szól: A tüneményeknek előtünk ismeretes világában a semmiből semmi sem lesz és nem vész el az energiának egyetlen egy atomja, szikrája sem. Ennélfogva, amikor valami látszólag eltűnik vagy keletkezik, tulajdonképpen csak helyváltoztatásról (mozgás), vagy minőségi változásról lehet szó. Minden energia-alak aktió és reakció által másikba megy át, vagy másikból keletkezik. Az előbbit oknak nevezzük, az utóbbit okozatnak (eredménynek); ok és okozat helyett tehát egész helyesen aktiót és reakciókat is mondhatunk. Ítélni kétféleképpen szoktunk: induktió és deduktio útján.

Az induktív vagy analog következtetésnél bizonyos jelenségeknek gyakori találkozásából vagy sajátos egybekapcsolódásából azoknak bensőbb, okozati összefüggésére következtetünk. Példák: Számtalanszor láttuk, hogy az almafa tavasszal virágzik, hogy ezekből a virágokból apró almák fejlődnek, amelyek ősszel megérnek. Mindezekből azt következtetjük, hogy az alma az almafáról származik s nem p. o. a fenyőfáról, dacára annak, hogy esetleg a karácsonyfán függ, — és amikor almafát ültetünk, arra számítunk, hogy idővel almát fog teremni számunkra. — Ha valaki éveken át naponta hazudott, ebből arra következtetünk, hogy ezentúl is fog hazudni és nem bízunk benne s több más. Azonban mindjárt meg kell jegyeznünk, hogy az analógia útján való következtetés először igen különböző értékű és csak legnagyobb óvatosság és a legapróbb részletekre kiterjedő pontosság alkalmazása mellett juttat el minket a bizonyossággal határos valószínűséghez, — másodsor hogy tudatunk háttérben tömegesen jön létre, amennyiben töméntelen érzéki tapasztalatokat raktározunk el lelkünkben s ezeket látszólag elfelejtjük, de későbbi életünkben „ösztonszerűleg“ (tudattalanul) mégis felhasználjuk analog következtetések alkotásánál. Így járunk gondolatban erdőn, bozótban, hegyen-völgyön és vizeken át, anélkül, hogy elesnénk, megbotlanánk, befuladnánk, mert haladás közben azon következtetések útján, amelyeket tudattalanul régebbi tapasztalatainkból vonunk, kerüljük a veszedelmes tárgyakat és mozgásokat. Annak a megítélése, hogy mit kell tennünk és mit kerülnünk, ilyenkor a hosszas

gyakorlat folytán majdnem gépiesen automatikussá és látszólag tudatalanná lett.

A *deduktív következtetés* ellenben két vagy több úgynevezett *prämísszának*, azaz absolute helyeseknek tartott tételnek szükségszerűen bealó egymásutánja. A következtetés tulajdonképpen emezekben benne foglaltatik s addig érvényes, amíg ők állanak. Ha azt mondom; 1. minden embernek van gyomra; 2. ön ember; 3. tehát önnek is van gyomra: akkor ez régi skolasztikus modorban alkotott *szillogizmus* vagy deduktív következtetés. Szerencsére a rákbetaeket újabban azzal tudják kigyógyítani, hogy eltávolítják gyomrukat. Tehát ez a szillogizmus ma már nem igaz, mert van gyomor nélküli ember is, úgy hogy a *prämísszák* egyike érvényét veszttette. De különben is a deduktiókkal való okoskodás tényleg majdnem csak a mennyiségtanra nézve bír igazi értékkel, mert csak itt tudunk absolute helyes *prämísszák*kal dolgozni. Éppen a fentebbi példában a deduktio csak színleges, mert maga a két *prämíssa* is csak induktio következtetésen alapszik. Mivel én minden boncolásnál gyomorra találok, ebből azt következtetem, hogy minden embernek van gyomra és mert önben meg van mindazon tulajdonság, mely az embert emberré teszi, ebből arra indukálok, hogy ön ember. A következtetés aztán egészen magától jön létre, mert a gyomor hozzátartozik az ember tulajdonságaihoz, habár közvetlenül nem látom is. És mégis hibás lehet az egész deduktiozkodás, amint fentebb kimutattuk. Igaz másfelől, hogy deduktio nélkül nem igen boldogulunk. Ezek azonban ott, ahol a *prämísszák* feltétlenül helyesek, többnyire annyira maguktól értetődnek, hogy inkább játékszamba mennek. Ha ellenben a *prämísszák* bizonytalanok, akkor hibás következtetésekhez jutunk. Éppen ezért a bonyolódott s csupán deduktiokra emelt épületeknek többnyire nincs értékük, mert egyetlenegy hibás *előzmény (feltétel, prämíssa)* elegendő az egész kártyavár romba döntésére. A tiszta mennyiségtanon kívül alkalmazva azonban a következtetés ezen neme az emberi szellemet *sophistikára*, azaz arra neveli, hogy nagy exaktság színében tündöklő szóépítményekkel takargassa a hibás következtetéseket. Holott a mennyiségtanban, ahol az egyenletek, mértékek és súlyok feltétlen helyességgel dicsekedhetnek, a deduktio az egésznek a vezető fonala. Ha azt mondom: „1. Bármely négyszög szögeinek összege négy derékszöggel egyenlő. 2. A trapez négyszög. 3. Tehát a trapez szögeinek összege is négy derékszöggel egyenlő“, akkor ez meg nem támadható, feltétlenül helyes deduktív következtetés. És így vagyunk az összes komplikált matematikai következtetésekkel, amelyek mind teljes tartalmukkal benne vannak az ő absolut helyességű *prämísszáik*ban. A deduktio tehát a tisztán absztrakt gondolkodásnak, vagyis a tiszta mennyiségtannak a logikája, az induktio ellenben a konkrét tudományoké. Sok tudományágban azonban a kettő segíti és kiegészíti egymást, ilyenek a természettan, vegytan stb.

Sajnos, az emberek meggyőződéseik a valóságban sokkal ritkábban alapszanak logikai következtetéseken, semmint egészen más dolgokon, mindenek előtt érzéseken, hangulatokon, mások vak imadásán és utánzásán. De itt nem terjeszkedhetünk ki részletesebben a logikára, hanem áttérünk egyéb pszichológiai kifejezések magyarázatára.

5. *Az emlékezet* fontos pszichológiai fogalom és három jelenségből áll:

a) Valamely érzet, észrevétel, következtetés, érzelem, akaratelhatározás vagy egy véghezvitt cselekvés rugói mint nyomok vagy úgynevezett emlékezeti képek megmaradnak lelkünkben, agyunkban. Hogy mi módon és mi ez a megmaradás? az még talány. Az ilyen nyom alig maradhat meg úgy az élő agyprotoplazmában mint valami merev fénykép. Vajjon nem a molekularezgések avagy a molekuláretegződés könnyű változásainak gyengített komplexuma-e az emlékezet, nem tudjuk. Ez a kérdés egyébiránt nem is ide való, hanem a tulajdonképpeni pszichológiába. De tény az, hogy lelkünk mindenik jelensége *emlékezeti nyomot* vagyis *emlékképet* hagy hátra.

b) *Az emlékezeti nyom újraéledése.* Ez a gondolatársulás (képzetek, észrevételek, érzelmek, elhatározások stb. társulása) jelensége útján történik. Társulásnak két vagy több lelki állapot élő kapcsolódását nevezük. Ha hirtelen megpillantom valamely ismerősömet, eszembe jut a neve. Az ismerősre vonatkozó látási érzet asszociáció útján előhívta nevének emlékezeti képét. A név (mondjuk: Nagy István) pedig főleg hang illetőleg hallási kép (hallási emlék). Nagy István barátomnak látásom útján történt észrevételezése tehát gondolatársulás segítségével felélesztette a „Nagy István“ névnek tudattalanul bennem szunnyadó hallási emlékképét, s én őt nevével szólítva üdvözlöm. Azt mondhatjuk, hogy a szunnyadó emlékképek társulás által hirtelenül újraélednek és újra erősödnek s így megint emlékezetünk előterébe lépnek.

c) *A ráismerés* annak az észrevevése, hogy az újraéledt emlékezeti kép azonos a régivel. Az adott esetben Nagy Istvánban régi ismerősömré találok. A ráismerés azonban ki is maradhat; felmerülhet ugyanis valamely emlék úgy, hogy nem tudjuk honnan, sem azt, hogy a mostani valamelyik korábbival azonos. Ez természetesen pszichológiailag véve nem emlék, mert az alany nem ismer rá mint ilyenre. Közvetve azonban kimutatható, hogy ez is az emlékezet jelenségei közé tartozik. Így leír némely szerző bizonyos mondatokat vagy dallamokat, őket saját szellemi tulajdonának tartván, holott a valóságban ezek olvasott vagy hallott idegen munkákból származnak, ezt azonban már ő nem ismeri fel rajtuk.

a) és b) nélkül nincsen emlékezés; c) azonban hiányozhatik. Most még az emlékezésnek következő tényeit illetőleg törvényeit kell leszögeznünk.

Az emlékezet sohasem ismétli egész pontosan a régi képet, sőt ez utóbbin mindig van, habár minimális mértékben, hamisítás azaz változtatás. Némely vonás elvész s újak jönnek helyébe. Ezen változások leginkább onnan erednek, hogy az emlékezeti képek igen sokféle társulásban élednek újra, minden új társulás pedig valami újat tesz hozzá, a régeből ellenben elhagy valamit. Az emlékezet ezen hamisítása bizonyos esetekben és kivált némely embereknél odáig mehet, hogy az emlékezeti képeket a felismerhetetlenségig eltorzíja, sőt soha át nem élt dolgokat emlékekül tüntet fel. Ezt emlékhamisításnak mondjuk, amely részlegesen minden embernél előfordul túlzás stb. alakjában és régente kelleténél sokkal kevesebb figyelemben részesült. Az emlékezet hűsége egyénekenként

rendkívül változó. Az érzetek, észrevételek, képzetek, érzelmek kapcsolását asszociáció (társulás), az efféle társított alakzatok szétszakítását disszociáció néven emlegetjük. A gyakori együttes ismétlődés által kapcsolódnak igazán szorosán össze a társult lelki jelenségek, s a végen másodrendű egységekké vagy halmazokká (aggregat, H. Spencer) válnak. Valamely korábbi különbözőség később lélektani egységgé alakul át, amely mint ilyen külön minőségre is tesz szert (p. o. valamely szó észrevevése gyors olvasás közben). Keverékérzetek (p. o. valamely hangzat keverékhangja) egy érzetté olvadnak össze. A másodrendű egységekre vezető jelenségeket *Wundt-tal áthasonulásnak (asszimiláció)* mondhatjuk. Az *összebonnyolítás* (komplikáció) pedig ugyanazon szerző szerint benső (többnyire a tudat háttérében végbemenő) kapcsolódása külön-nemű lelki alakulatoknak, amilyenek p. o. „a kutya” fogalma s vele szemben egy bizonyos kutya látási képe, ugatása, a „kutya” szónak szó-és írásbeli képe stb.

Az emlékkép annál állandóbb lesz, mennél erősebb és mennél többször ismétlődik ez a lelki folyamat. Az azonos lelki folyamatok gyakori ismétlődése aztán annyira megkönnyíti nekik az egymással és másokkal való társulást, hogy a lélekre történt behatás fokonkint veszít erejéből s végre oly gyöngévé s egyúttal gépiessé (amint mondják: automatikussá, megszokottá) válik, hogy a figyelmet már fel sem költi és eltűnik a rendes ébrenlét (nappali rendes lelki állapot) tudatából. Visszavonul (*látészólag*) tudatunk *háttérébe*. Mondanunk sem kell, hogy mozgásaink összes akaratbeli indítékait szintén megőrizzük mint emlékezeti képeket, emlékezeti nyomokat. A mozgások képei azonban többnyire a tudat küszöbén kívül maradnak.

Azt látjuk tehát, hogy az emlékezet jelenségei talán minden egyéb lelki jelenségnél világosabban mutatnak rá arra, hogy annak, amit mi lelki állapotnak nevezünk, agyunkban oly energiák és mozgások felelnek meg, amelyeknek nagy része tudatunk küszöbe alatt (tudatunk háttérében) rejtőzik el előlünk. A jó emlékezőtehetség sok nyomot őriz meg, könnyen új életre kelti őket társítás által és könnyen rájuk ismer.

(Folyt. köv.)

I R O D A L O M.

Könyvismertetések.

Az ókori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából írta *dr. Findácsy Ernő*, a budapesti kir. tud. egyetemen a pedagógia nyilv. rendes tanára, Budapest, *Hornyánszky Viktor* könyvkiadóhivatala. 1906. Ára 6 korona. Egy kötet, 307 lap.

Ha külön, egyetemi hallgatók számára készült is e munka, egyformán üdvözli minden magyar pedagógus, annál inkább, mert önálló

kutatásokon, gondolkozáson alapuló magyar pedagógiai munka ritkán jelenik meg; neveléstörténeti pedig éppen legkevésbé.

E munka sem éppen mindenben eredeti kutatásnak eredménye, ami a különböző ókori népek nevelésének majdnem hozzáférhetetlen, közvetlen forrásait illetőleg, minden irányban majdnem lehetetlen is, de lehetetlen letagadni erre való törekvését s az anyag világos, eredeti, bár fordított citatumokkal erősített, szabatos előadását.

S valljuk meg, egy ily szabású neveléstörténeti munka pedagógiai irodalmunkban valóságos esemény-számba megy; csakhogy ez első kötetet a következők, s napjaink felé közeledők aztán tényleg követnék is.

Az ember figyelmét mindjárt megragadja az 1—4 lapra terjedő *Bevezetés* is, amely röviden a neveléstörténet megindulásáról, kezdetéről szólván, a neveléstörténet helyes meghatározását keresi, s meg is találja. Legértékesebb e fejtegetésben az, hogy „az igazi neveléstörténet a korok nevelésének nemcsak állapotrajza, hanem a tényekben rejlő elvi alapot is kifejti, t. i. ha az intézményeket és eljárásokat összefüggésbe hozza a tudományos elmélettel, a kor irányával, szellemi törekvésekkel, amint azok a politikai, művelődési és filozófiai történetben jelentkeznek.“

Mi volt egyes korok pedagógiai eszménye, ha a tényekkel nem voltak megelégedve? . . .

Ez nehéz feladat; adat sincs rá elég.

„Fontos a neveléstörténet a tanárjelöltekre, tanítókra, de mindenkire, mert az emberiség fokozatos erkölcsödésének útját is jelöli,“ stb. stb. igen jó világítások, főképp olyan ember számára, akinek a neveléstörténet tanulmányozása hivatásához tartozik.

A munka beosztása a következő.

Az *I. rész a keleti népekkel* foglalkozik, amely hat ponton keresztül fejtegeti tárgyát. Jellemzi elől az ősidők emberét, akinek a gyengeség és függés érzései Ég felé emelik tekintetét; akinek nevelése csak gépies szoktatás, amelyben az ember csak befogad, utánoz és másol.

Ez állapotból a *perzsák* már kiválnak; a zsidók meg e szempontból magukban állanak.

A kínaiak nevelését, mint az eszményi cél nélkül megmerevedett művelődés képét és eredményét, igen érdekesen, röviden és értékesen rajzolja. S e karakterisztikus vonás mellé azt állítja, hogy mégis legelőször a kínaiaknál volt szervezett nevelés s ez volt a külső célokra (sok vizsgálat) szolgáló legtisztább nevelési típus.

Aki részleteiben elolvassa, igen sok érdekeset, felvilágosítót, tanulságost talál benne, annyival is inkább, mert tőlünk térbelileg, eszmeileg ilyen messze eső népről magyarul ritkán olvasunk rövid, de ily kimerítő ismertét.

A személy elpusztíthatatlan voltába helyezett bizalomból fakad az *egyiptomiak* művelődésének kötöttsége, merevsége. Megkötöttség van náluk a nevelésben is, amelynek célja: megtartani azt, ami van.

A *hindúk*-nál a kasztrendszer szüli a kizárólagosságot. Ehez járul a vallás, amely spiritualisztikus és fantasztikus. Ma is a vallásos szent könyvek olvasása náluk a fő.

Érdekes összehasonlítás a következő.

A *hindú* sorsa a felsőbb kasztba beleszületés eshetőségeitől függ; a kínaié egyéni fáradozás dolga. Emez a földi boldogulást keresi, az a földi életen túlra gondol. Az a bölcselkedő megismerés, emez a józan cselekvés. Egyikből hiányzik az eszmény, a másik nem szilárd alapzatú.

A *perzsák* — a zsidók kivételével — egyedüli nép keleten, amely magasabb erkölcsi szabályoknak hódolt. Nevelésük Spártára emlékeztet, a test gyakorlásával: lovaglás, parittyázás, férfiaság, és az erények gyakorlásával. A szellemi képzés azonban itt is csak a papoké.

A II. rész a *görögök* nevelésével foglalkozik. Az I. fejezet szépen jellemzi a görög népet és görög szellemet.

Nem tény, hogy a görög egész kulturáját maga teremtette, de genialitás, hogy annyira nemzetivé tette azt, mintha semmit sem kölcsönzött volna.

A II. fejezet a görög nevelés *korszakai*-ról szól.

A régi görög nevelést a képzőművészet alkotásai (pl. vázák) és irodalmi művek mutatják. A klasszikusokban is sok munkában van szó a nevelésről.

S itt jegyezzük meg, hogy az egész görög nevelés tárgyalásán keresztül nagy ereje szerzőnek, hogy kitűnő filologus. Maga is fordít szemelvényeket s közöl másoktól is, sőt mintha ez az erő itt túltengene, s a neveléstörténet igen filológiai szempontú lenne. E pont azért itt-ott, amint a francia mondja, a gazdagság zavarának látszik, t. i. filológiai jártasságban.

A görög nevelés I. korszaka a *homérikor*, amelyben szervezett társadalmi intézmények nincsenek. A családias élet meghittsége, (Hektor, Andromache, Astyanax) s más erkölcsi irányzat jellemzi. A fő nevelő eszköz az élő példa. A nő hivatása a családi körre szorítkozik. A lánynevelés célja házias erények.

A *homéri kortól a perzsa háborúig* a II. nyugalmasabb kor, a *régi nevelés kora* következik.

A *perzsa háborúktól* — Perikles tetőponttal — Kr. e. IV. század második felében a *III., az új nevelés korszaka*.

Érdekes közlemény itt *Arany F.* „Aristophanes“-éből az *Igaz beszéd* és *Hamis beszéd* bemutatása; előbbi a kemény, férfias nevelést kívánja, az utóbbi a szofisztikus irányt.

A korszaklelem változása legelőbb a házi nevelésen látszott meg.

Az apai joghatóság enyhült; a régi tisztas fegyelem meglazult. A szülők helyébe áll a *dajka* s a *pedagógus*.

Érdekes *Sokrates* és a *szofisták* kapcsolata, összehasonlítása. Sokrates szerint az erény tanítható, mert az erény a tudás folyománya. Aki tudja a jót, cselekszi is. Ezt a tételt az egyéni érdek és boldogulás szempontjából tekintették.

A szofisták szerint minden relativ; Sokrates szerint a sokféle relativitás abszolút igazságokra visszavezethető.

Sokrates a megalapítója azon oktatásnak, amely a tanító és tanítvány közös szellemi munkásságán alapszik.

A szofisták egyik vonása az ifjúság filozófikus nevelése, a másik pedig a retorikai nevelés.

A grammatika, retorika, filozófia a szabadelvű nevelésnek ama tanfolyama, amelyet a III. korszak kifejlesztett. A továbbit az a szellem irányítja, melynek ősforrása a szofisztika. Az állampolgárságra és katonaságra való nevelés helyet enged a diagogikus nevelés egy nemének, melynek a IV. sz.-tól kezdve súlypontja az elmélkedés.

Az V. században *ephébia* a katonai szolgálatot jelentette, míg a IV. században csak az ifjúság java volt ebben. Azonban a katonai szolgálat mellett az idő főrésze szellemi nevelésre fordítottatik.

A görög függetlenség vesztével, amikor a szellem világában kerestek kárpótlást, beáll az utolsó, a *kozmpolitikus* korszak, melynek csak az a célja, hogy hellenizáljon. Ez 338-ban indul meg s 527-ig tart, amikor *Justinianus* császár bezáratta az *athéni* egyetemet.

A hellenisztikus kor tudományos középpontja *Alexandria* volt.

A 3. fejezet a dór nevelés ismertetése, aminek forrása Plutarchos. A fő itt Lykurgos pedagógiája, mint a dór nevelés típusa. A *ión* nevelés típusaként meg a 4. fejezetben az *athéni* nevelés van feltüntetve.

Az előbbiben az állam minden, az utóbbiba az állam az *ephébián* kívül nem szól bele. Spárta háborura nevel, a ionok a társadalomnak, de az előbbire is van gondjuk.

E helyen igen érdekes összemérések fordulnak elő. S minthogy a dór nevelésről több a közismeretű tudás, különösen az athéni nevelés fejtegetésére hívom fel a figyelmet, amelyből igen sok téves felfogás is helyre igazodhatik.

Az 5. fejezet a görög nevelés elmélkedőiről szól.

Kezdi *Xenophon*-on, aki ötletszerű vázlatokat nyújt *Kyropaidea*-*Kyros* nevelése c. művében. *Xenophon* nevelési eszményképe a spártai mintákból alakult ki. *Sokrates*-ről az a fő a tárgyalásban, hogy *Xenophon*-ból ismerjük, de nem tudható, hogy ebben mi a *Xenophon*-é s mi a *Sokrates*-é.

Platon politikai szempontokból, de majdnem összes dialogusaiban szól a pedagógiához. Sorra kerül az *Állam* 10 könyvben, 195 fejezetben vázolva, továbbá a *Törvények* c. mű ismertetése.

Aristoteles tudományos pedagógiai elmélet alapjára törekszik. Fiához, *Nikomachos*-hoz írt ethika alapproblemája a boldogság. Erkölcsi erények szoktatás segítségével, szellemiek oktatás által keletkeznek. A *Politika* az állam elmélete; az állam három viszonylaton nyugszik: férfi és nő, atya és gyermek, úr és rabszolga kölcsönös viszonyán. Ennek V. pontja a nevelésről szól.

A görögökről általában azt mondja, hogy ott a nevelés és művelődés szabad s a nevelésben a jó állampolgár és jó ember eszményképei összeolvadnak.

A III. rész a *Rómaiak nevelését* tárgyalja. Ennek első korszaka a királyság idejébe és köztársaság első éveibe esik. Mikor Róma az egész Itáliát birtokába vette, ez a második korszak. Ekkor alakulnak ki és tagozódnak az iskolai intézmények. Megvilágítja, miként jönnek létre a *grammatikai* és *retorikai* iskolák.

Görögország meghódításától (196.), a nyugat-római császárság bukásáig (476. Kr. u.) a *hellenizált harmadik korszak* következik.

A császárság korát így jellemzi. Eddig a tudományos képzés magánvállalkozás dolga; most az állami hatalom is iskoláz és az életpálya kérdése előtérbe lépven, első sorba nyomul a római jog.

A III. fejezet a római nevelés rendje; a IV. fejezet a *római nevelés elmékedői*. Itt sorban fordulnak elő *Cato, Terrentius, Varro, Cicero, Seneca, Quintilianus* s mindegyik, különösen az utolsó világos, kellő ismertetésben részesül, neveléstörténeti súlya szerint.

*

Ez ismertetésben decrescendo haladtam. A tartalomból többet adtam az elején, mint a végén és vége felé. Azon veszem észre magam, hogy az ismertetés nem mehet még inkább bele a tartalomba, melyet a hűség kedvéért többnyire szerző szavaival igyekeztem vázolni.

Itt egy érdemes műről van szó. Ezzel minden tanítóképző-intézeti tanárnak meg kell ismerkednie, főkép a pedagógiai szakon levőknek.

Sok okulást, tanulságot, érdekeset — jó magyar nyelven írva — fog benne találni mindenki.

(Budapest.)

Dr. Baló Fózsef.

Népszerű egészségtan. Egészségügyi irodalmunk szegénysége közepett szinte hezagpótlónak tekinthető *Dr. Barabás Fózsef* középiskolai egészségtanár és iskolaorvos most megjelent Népszerű egészségтана. Ez a kis munka valóban az, aminek a címében vallja magát: az egészségtanak népszerű, világos áttekinthető feldolgozása. Nem száraz rendszerbe foglalva tanítja meg az olvasót legtöbbször érthetetlen orvosi fogalmakra, hanem teljesen gyakorlati szempontokat tartva szem előtt, szabatosan és érthetően felvilágosítást nyújt arról, hogyan kell élnünk, laknunk, ruházkodnunk és dolgoznunk, továbbá mi a teendők orvos hiányában, ha fertőző bajokkal vagy balesetekkel kerülünk szembe. Egyszerűen tájékoztat röviden mindenről, amit tudnunk kell, hogy egészségünket tőlünk telhetően óvhassuk és ápolhassuk. A munka főbb fejezetei a következők: A talaj; a lakás; világítás és fűtés; a levegő; ruházat; táplálkozás; a víz; a munka; a gyermek és iskola; fertőző betegségek; első segély. Minden fejezet végén rövid összefoglalását adja a szerző a főbb szabályoknak, úgy hogy munkája rendkívül alkalmas iskolai célokra is. A hasznos kis könyv a *Stampfel-féle Tudományos Zsebkönyvtárban* jelent meg.

KÜLÖNFÉLÉK.

Miklós Gergely.

Igaz érzelmeiktől áthatott, bensőséges ünnepet ült f. évi november hó 24-én a budapesti állami tanítóképző-intézet. Ez évben érte el ugyanis az intézetnek érdemes és kiváló tanára, *Miklós Gergely* tanári szolgálatának huszonöt éves fordulóját s ennek ünneplésére vonultak fel az ünnepeltnek tisztelő, közelebbi és távolabbi kartársai, jelenlegi és volt tanítványai, barátai és jó ismerősei. De sőt megszólalt az emelkedett ünnepségen a legmagasabb elismerés hangja is, amennyiben a jubiláris ünnep alkalmából Ő Felsége, a király, Miklós Gergelynek, a tanügy terén szerzett érdemeinek elismerésül, az elemi iskolai tanítóképző-intézeti igazgatói címet adományozta.

A külsőségek nélkül való, de annál bensőségesebb ünnepet, mely az intézet tornatermében folyt le, *Mosdóssy Imre* kir. tanácsos székesfővárosi kir. tanfelügyelő nyitotta meg az ünnepelt érdemeit klasszikus tömörséggel méltató, szép beszéddel. Majd *dr. Baló József* az intézet nevében üdvözölte a jubilánst. *Dr. Kiss Áron* kir. tanácsos a polgáriskolai tanítóképző, *dr. Vangel Jenő* az Országos Tanszermuzeum, *Peres Sándor* a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesülete, *Lád Károly* a Polgári Iskolai Tanárok Országos Egyesülete, *dr. Katonáné-Thuránszky Irén* a II. kerületi tanítónőképző, *dr. Málnai Mihály* az izraelita tanítóképző, *Nagy Adorján* a jelenlegi, *Augusztiny Oszkár* a volt tanítványok s *Laszcik Ernő* a tanítóképző-intézeti tanárok kollegiuma nevében ünnepelték Miklós Gergelyt.

Az elhangzó tartalmas beszédek együtteséből szépen emelkedett ki a folyton munkálkodó, sokoldalú, minden szép és nemes ügyért lelkesülő, áldott jószívű, kollegáit, barátait, tanítványait szerető férfinak szimpatikus egyénisége. S kitűnt, hogy alig van a népoktatásnak olyan ágazata, melyen a Miklós Gergely jól ismert nevével ne találkozánk. Volt elemi iskolai néptanító, szeretetházi családfő, polgári iskolai tanár; nagy érdemeket szerzett mint az Országos Tanszermuzeum titkára, mint az Egyesület választmányának agilis tagja, mint iskolai kézikönyv író. De érdemeket szerzett ő mint a Magyar Tanítóképző munkatársa is, számos alkalommal világítván meg eleven tollával, világos előadásával egy-egy napirenden lévő kérdést. Ez írói működés révén siet feléje, bár egy kissé későn, a Magyar Tanítóképző szerkesztősége is, kívánván, hogy őt a jó Isten családjának, barátjainak, tanítványainak öröme, a közoktatásügy és a haza javára, soká, soká éltesse!

Diszoklevél-átadás.

A mult évi közgyűlés, mint az az Egyesület tagjai előtt ismeretes, Nagy Lászlót az Egyesület életében jelentékenyen számottevő érdemeinek elismerésül tiszteletbeli tagjává választotta. A közgyűlés ezen

határozatát magában foglaló tiszteletbeli tagsági oklevelet *Peres Sándor* elnök több választmányi tag jelenlétében nov. 18-án d. e. 10 órakor nyújtotta át. A szónok közvetlen, bensőséggel teli beszédében hangsúlyozta, hogy az Egyesület részéről a legnagyobb elismerést hozza, amit az Egyesületnek módjában van nyújtani. Maga részéről két tiszteletre és becsülésre méltó tulajdonságát emeli ki az ünnepeltnek: nemes lelkesedését és férfias nyíltságát, melyet soha semmi körülmények között fel nem adott. Kéri, hogy lelkes szeretetével és nagy ügybuzgalmával támogassa továbbra is az Egyesületet. *Nagy László* megilletődve köszöni meg az elismerést. Örömmel tekint az Egyesület érdekében eltöltött munkásságára s noha a vezető állástól megvált, érzésében, törekvéseiben mindenkor lelkiismeretbeli kötelességének tartja egész erejével szolgálni az Egyesület érdekét.

R. E.

OKIRATTÁR.

Felhívás a tanterv-módosítás ügyében.

A m. kir. vallás- és közokt. miniszter f. évi nov. 17-én 101304 sz. a. kelt s a tanítóképző-intézeti tanárok orsz. Egyesületéhez intézett rendeletének mása:

Az 1902. évi 40181. számú itteni rendelettel kiadott tanítóképző-intézeti új tanterv most már a IV. évfolyamon is a gyakorlati kivitel stadiumába jutott. Rövid időn belül elkészülnek a tanterv végrehajtására vonatkozó „*Utasítások*“ is.

A tanterv életbeléptetése óta eltelt négy év alatt a gyakorlati kivitelben a tanterv egyes részeinek oly fogyatkozásai derültek ki, amelyek még a legkiválóbb szakembernek is csak tapasztalati alapon tűnhetnek fel, még a legbehatóbb olvasás közben is elkerülik a figyelmet. Mielőtt az „*Utasítások*“-at kibocsájtanám és ezzel együtt az új tantervet is véglegesen életbeléptetném, a fentebb jelzett fogyatkozásokat orvosolni óhajtom. Reményilem, hogy ha ezen javító munka a négyesztendei gyakorlat és tapasztalat, nem túlhaltott, hanem gondos és körültekintő alkalmazása mellett fog eszközöltetni, akkor a tanítóképző-intézet oly tantervet fog nyerni, mely erős és kipróbált alapra helyezve, a tanítóképzés intézményének jó időre biztosítani fogja a nyugalmas és eredményes munkásságnak a gyümölcseit.

Külön és nyomatékosan figyelmeztetem az Egyesületet, hogy a jelen esetben nem a tanterv átdolgozásáról van szó, hanem csak egyes részleteknek esetleges módosításáról. A teendő javaslatok tehát csak erre terjeszkedjenek ki. Ezen alkalomból pedig felhívom az Egyesület figyelmét arra is, hogy a tantervben az egészségtannak mint külön tantárgynak és bizonyos fokig a sociológiai ismeretek tanításának is helyet kívánok juttatni; nemkülönben a módszertani részben előkelő hely biztosítandó a magyarnyelv tanításának a nem magyar tannyelvű iskolákban.

A gazdasági oktatást illetően a mindkét nembeli gazdasági ismétlő iskola tanterve szem előtt tartandó és a tanítónőképző-intézet tananyagába, többek között, minthogy megfelelő berendezésről és felszerelésről időközben már gondoskodás történt, a főzés is felveendő.

Felhivom tehát az Egyesületet, hogy az állami tanító- és tanítónőképző-intézetek tanártestületeinek, mint a legilletékesebb tényezőknak a véleményeit kérje ki; ennek meghallgatása és figyelembevétele mellett behatóan foglalkozzék ezen kérdésekkel és 1907. évi január hó 15-ig terjesszen ide részletesen indokolt javaslatot.

Könyvkitiltás.

A m. kir. vallás és közokt. miniszter a „Manual de istoria bisereasca pentru tinerinea de confesiunea grecoorienta la diu scolele medii si comerciale. De dr. Ilarion Puscariu Archimandrit vicar archiepiscopés. Editiunea II. Sibiu Tipografia Archiepiscopala 1901. c. tankönyv“ I. és II. részét, továbbá a „Limba materna. Curs metodice de gramatica romaneasca pentru institutete pedagogice si scolale poporale romane, de dr. Ilarion Puscariu archimandrit. Editiunea III. Sibiu. Proprietatea si aditura tipografica archiepiscopala. 1904.“; továbbá a „Cunoscinte diu constitutia patriei siu diu drepturile si datorintele cetatenesci peutu scolele poporale de Joan Popovici. Carte aprobata de Preaveu. Sinod archiepiscopau in sedinta diu 2 14 Maiu 1894. sub Nr. prot. 110. Sibiu, Tipariul tipografic archiepiscopau. 1902.“ az „Adaos la istoria pedagogiei (date diu istoria scoalelor romane pentru preparandii scoale normale) de dr. Petru Pipos profesor Editia a Doua. Arad 1903. Editura Antorului“ és végül pedig az „Istoria Bisericeasca III. Carte de Religione pentru scolalele medii Editia IV. Caransebes. 1903. Editia si Tipariul Tipografic si librarietate diocesane. Pretul 1 cor.“ című tankönyvet, mivel súlyos tárgyi hibákat, közjogi botlásokat és az orsz. törvényekkel szemben tiszteletlenséget tartalmaznak, a hazai tanítóképző intézetekben való használatlót eltiltotta.

EGYESÜLETI ÉLET.

Választmányi ülés jegyzőkönyve.

Jegyzőkönyv.

Felvétetett a Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesületének f. évi december hó 3-án d. u. 5 órakor tartott választmányi üléséről.

Jelen vannak: Peres Sándor elnökle alatt: Katonáné Thuránszky Irén, dr. Baló József, Bittenbinder Miklós, Farkas Sándor, Fülöp Áronné, Hegedüs János (Kassa), Horvay Ede, Kolumbán Samu, Lubinszky Emília,

dr. Málnai Mihály, Miklós Gergely, Mohar József (Csurgó), Nagy László, Sztankó Béla, Stepankó Albert, Quint József, Ribiczey Erzsébet jegyző.

1. Elnök üdvözlí a választmánynak egybegyűlt tagjait, tudomásukra hozza, hogy az utolsó közgyűlés határozata értelmében a választmányi tagok és kollegák jelenlétében f. év nov. hó 18 án d. e. 10 órakor átadta Nagy Lászlónak a tiszteletbeli tagsági oklevelet; továbbá, hogy az Egyesület nevében nov. hó 24-én üdvözölte Miklós Gergelyt 25 éves tanári működése alkalmából.

2. Elnök a jelen gyűlés jegyzőkönyvének hitelesítésére felkéri Lubinsky Emília és Kolumbán Samu tagokat.

3. Stepankó Albert főtítkár jelenti:

a) hogy az Egyesület köriratban kérte fel a tanítóképzőket a létesítendő kolozsvári szoba-alap ügyének buzgóbb felkarolására. Tudomásul van.

b) A múlt választmányi gyűlés határozata értelmében ugyancsak körirattal kereste meg az Egyesület a vidéki képző-intézeteket a célból, hogy az érvényben lévő új tantervre vonatkozó tapasztalatuk eredményét közöljék az Egyesülettel, hogy az Egyesületnek módjában legyen a tapasztalatokat a tanterv-revizió alkalmával érvényesíteni. Tudomásul van.

c) Ugyancsak a múlt választmányi gyűlés határozata alapján, az utóbbi kineveztetések alkalmával mellőzött gyakorló iskolai tanítók kineveztetése érdekében szerkesztett felterjesztés felküldetett. Tudomásul van.

d) A hazai népművelési kongresszus előkészítő bizottságába főtítkár küldetett ki az Egyesület részéről. Tudomásul van.

e) Láng Mihály indítványt terjesztett be: A magyar nyelv tanítása az idegen ajku népiskolában. Nevezett indítvánnyal a választmány a tantervmódosítás alkalmával fog foglalkozni.

f) Felolvassa a tantervmódosítás tárgyában kiadott 1906. évi 101,304. sz. az Egyesülethez intézett min. rendeletet, (mely szerint nem a tanterv átdolgozásáról, hanem csak egyes részleteknek esetleges módosításáról lehet szó. Bővül az anyag: egészségtannal, sociológiai ismeretekkel, a módszertan: a magyar nyelv tanításának nem magyar tannyelvű iskolákban való tanítási módszerével, főzéssel, a gazdasági oktatásban a gazdasági ismétlő iskola tanterve tartandó szem előtt. A tanári testületek véleménye a jelzett irányokban kikérendő s ennek alapján az Egyesületnek részletesen indokolt javaslata 1907. jan. 15. felterjesztendő. Elnökség a terminus meghosszabbítását kérte február 15.) Tudomásul van.

g) Kiléptek az Egyesületből: Rohn József, Angyal Dezső, Staab Lenard. Tudomásul van.

4. Elnök felkéri Stepankó főtítkárt, hogy a múlt választmányi gyűlés határozata alapján a tanítóknak a tanítógyűléseken való továbbképzésére vonatkozó javaslatát adja elő. A választmány hozzájárul a következő javaslatokhoz:

1. A választmány örömmel üdvözlí a szóban forgó rendeletet, a tanítógyűléseken tartandó tudományos előadásokra, amennyiben erre felszólítatnak, szívesen vállalkoznak a tanítóképző tanárok.

2. Az előadásra szánt tételeket minden képző és a hozzá beosztott megyék tanítótestületei közösen állapítják meg.

3. Az előadások eredményének biztosítása céljából kérelem intézendő a miniszteriumhoz az iránt, hogy a *Néptanítók Lapja* a tanítóság igényeinek megfelelő tudományos folyóirattá alakíttassék át s szerkesztése bizassék a T. K. I. T. O. Egyesületére.

5. Elnök felkéri Hegedüs Jánost a felekezeti képzőknel működő tanárok fizetésének kiegészítése tárgyában készített javaslatának előadására.

Főtitkár felolvassa ugyanezen tárgyban az Egyesülethez érkezett indítványokat: a) a soproni ág. ev. tanítóképző intézet s b) a debreceni ev. ref. tanítóképző-intézet igazgatóságáét.

Hozzászólnak a szóban forgó indítványokhoz a választmány tagjai közül Miklós, Kolumbán, Mohar, dr. Baló, Nagy, Farkas, Sztankó.

Elnök köszönetet mond Hegedüsnek, úgyszintén az indítványt küldő igazgatóságoknak s a hozzászólások alapján megállapítja, hogy Hegedüs indítványához a választmány hozzájárul s hogy az e tárgyban a kormányhoz intézendő felterjesztésben a választmány kiemelendőnek tartja a felekezeti képzőknek az államiakkal való paritását, magától értetődően csak azon felekezeti képzőknek, melyek nemzeti életünk kialakítását, erősebbé tételét tartják feladatuknak. Erre való biztosíték szempontjából pld. megkívánandó a tanerőktől a magyar honpolgárság, magyar tanítási nyelv s a jövőre vonatkozólag, az állami képzőknel működő erőknél képesítéséhez hasonló, azaz azonos képesítés.

6. Elnök felkéri Farkas Sándort *A tantervmódosítás főbb elvei* c. javaslatának előadására.

Elnök előadónak a választmány nevében köszönetét fejezi, jelen alkalommal, az idő előrehaladottsága miatt, a választmány nem bocsátkozik a javaslat tárgyalásába. Mohar József vidéki tag fölszólalásához, hogy a tanterv-revizió alkalmával szem előtt tartandó a növendék szellemi ereje és befogadó képessége, a választmány hozzájárul.

K. m. f.

Ribiczey Erzsébet
jegyző.

VEG YESEK.

Címadományozás. Vallás- és közoktatásügyi magyar miniszterem előterjesztésére *Miklós Gergely* budapesti I. ker. állami elemi iskolai tanítóképző-intézeti tanárnak a tanügy terén szerzett érdemei elismerésül az elemi iskolai tanítóképző intézeti igazgatói címet adományozom.

Kelt Bécsben, 1906. évi november hó 3-án. *Ferencz József* s. k. *Apponyi Albert* s. k.

Kinevezések. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter kinevezte *dr. Vásony Lajos* áll. felső ipariskolai tanárt a budapesti Erzsébet Nőiskola áll. felső nép és polgári iskolai tanítónőkészítő-intézetéhez a VIII. fizetési osztályba

rendes tanárrá; — *dr. Berecz Sándor* szentesi áll. főgymnásiumi tanárt a budapesti Erzsébet Nőiskola áll. felső nép és polgári iskolai tanítónőképző-intézetének történeti tanszékére a VIII. fizetési osztályba rendes tanárrá. — *Buday Jolán* okl. polgári iskolai tanítónőt az Erzsébet Nőiskola áll. felsőbb leányiskolájához a XI. fizetési osztályba nevelőnővé.

A felekezeti tanítóképző-intézetek ügye. *Halász* Ferenc miniszteri tanácsos a «*Népművelés*» f. é. 9—10. számában szó- és betűszerint a következőket írta:

«A **hitfelekezeti** tanítóképezdekben tanítói képesítést nyert ifjuság **nagy része** sem készültség, sem hivatás, sem pedig **hazafias megbízhatóság tekintetében** nem állja ki a versenyt az állami képző-intézetekből kikerült tanítói karral.»

«Népoktatásunknak, különösen az iskolák belső életében megnyilatkozó fogyatékosága **nagyrészből a felekezeti** képzőkből kikerült, hiányosan képzett, **nem megbízható** tanítói kar működésére vezethető vissza.»

Ez világos beszéd és félreérthetetlen. Ebből minden írni és olvasni tudó ember *csak* azt és *kizárólagosan csak* azt olvashatja ki, hogy a *felekezetek*, még pedig *minden különbség és minden kivétel nélkül*, képzőikből hazafiasság tekintetében megbízhatatlan tanítókat bocsátanak ki.

Hogy ezen állítását jobban megtámogassa, *Halász* úr felvonultatja a statisztikát is. Hogyne volna az iskoláknak nagy a fogyatékosága, mikor *Halász* úr szerint, a megbízható tanítókat képző 27 állami képző-intézettel szemben áll, hazafiasság tekintetében meg nem bízható tanítókat kibocsátó 60 felekezeti képző-intézet! Ha *Halász* úr nem általánosságban akarta volna vádját a felekezeti képző-intézetekre alkalmazni, akkor bizonyára alkalmazta volna a «*nemzetiségi felekezetek*» vagy a «*nem magyar tannyelvű*» kitételeket, melyek nem ismeretlenek előtte, mert hiszen ugyanezen cikkében ismételten is használja ezen kifejezéseket; már t. i. ott, ahol használni akarja. No meg aztán, ha nem általánosságban, hanem *csak* a nem magyar tannyelvű képző-intézetekre értette volna állítását, hiszen akkor nem beszélhetett volna ismételten a tanítók meg az iskolák „*nagy részéről*“, mert 89 tanítóképző-intézetnek 7 képző-intézet, tudvalevőleg, nem a „*nagy része*“, és Magyarország 30,000 főnyi tanítóseregének a 7 nem magyar tannyelvű tanítóképző-intézetből kikerült tanítói szintén nem a „*nagy része*“.

Szavakat lehet csűrni-csavarni és magyarázgatni, de a számok igazságának ereje megdönthetetlen.

A fentebbi kézzelfoghatóan és megdönthetetlenül nyilvánvaló tényekkel szemben, a legutóbbi számunkban megjelent fölszólalásra, *Halász* úr egy cirkulárét bocsátott ki, melyben minden bizonyítás nélkül egész egyszerűen tagadja, hogy ő a hazafiasság tekintetében való megbízhatatlanság vádját általánosságban használta volna a felekezeti képző-intézetekre.

Helyes. Nagyon jól van. Mi ezt is elfogadjuk; mert hiszen minapi felszólalásunknak semmi egyéb célja nem volt, nem is lehetett, csupán csak az, hogy a *felekezeti* képző-intézeteken ne száradjon rajta az a vád, amelyet *Halász* úr a hazafiasság tekintetében való megbízhatatlanság állításával *minden, de minden alap nélkül* meggondolatlanul reájuk dobott.

A kérdésnek ez a része rendben volna tehát.

Halász úr fentisztelet cirkuláréjában azonban azt is mondja, hogy «*tanulmányát*» az egész sajtó az ügyszó méltó figyelemmel fogadta; csak az aradi *Tribuna* és a *Magyar Tanítóképző* támadták meg. — Tagadhatatlan tényekre

alapozott állításainkat pedig, cirkulárjában nagyon magas hangon «ráfogás»-nak tiszteli.

A *Halász* urra és az ő dolgaira vonatkozó *méltató* hirlapi közlemények keletkezési módozatainak e helyen való megállapítása nem tartozván tárgyunkra, nem kívánunk vele foglalkozni; de *Halász* úr cirkulárja által felhívátván figyelmünk, betekintést szereztünk a *Tribuna* 14. számába és konstatáljuk, hogy ez az az alap, amelyre helyezkedve a *Tribuna* támadja *Halász* urat s ez alap amilyen módfelett hízelgő *Halász* urra nézve, másrészt éppen olyan oktondi és nevetséges is. A *Tribuna* azt írja ugyanis:

«*Apponyi* Albert gróf a pénzügyi bizottságban kijelentette, hogy kulturpolitikai programját nem itt, hanem a *Házban* fogja előadni. De hogy a politikai világot programjáról mégis tájékoztassa, megbízta *Halász* Ferenc miniszteri tanácsost, hogy helyette adjon ő programmot. *Halász* meg is felelt ezen megbízatásnak, amennyiben «*Nemzeti állam és népoktatás*» címen egy tanulmányt tett közzé.»

Ez a képtelenül nevetséges beszéd megfelelő korrekcióban részesült a Képviselőháznak november 24-diki gyűlésében.

A *Tribuna* azután folytatólag egyebek között még a következőket írja *Halász* urról: «Ezt az embert az a rögeszme vezérli, hogy ő híressé legyen»... «Vigéceji útján folytonosan elhelyez cikkeket a budapesti lapokban, hogy a magyar közvéleményt magának megnyerje»... «Most megint éppen egészen úgy tesz, mint tett a *Berzeviczy*-féle javaslat beterjesztése előtt»... «A *Berzeviczy*-féle javaslatnak a szerzője is ő volt»... «*Halász* ügyosztálya és a budapesti hirlapok között például, formális összeköttetés van, és bátran állíthatjuk, hogy e téren a budapesti hirlapokban megjelent cikkeket mind a *Halász* vezetése alatt álló egyik hivatalnok írta»... «*Halász* úr most sokkal vakmerőbb, mert hivatalos hangon nyilatkozik.»

A magunk részünkről a *Halász* úr cirkulárjára legvégül még csak azt jegyezzük meg, hogy az, aki az ügy ismeretének hiánya mellett nekimegy tekintélyes Egyházak kulturintézményeinek és azokat minden, de minden alap nélkül, a világon a legsúlyosabb váddal illeti: az ne vállalkozzék arra, hogy akár cirkulárban, akár más hasonló előkelő irodalmi műfajban elmefuttatást írjon arról, hogy a jó izléssel mi ellenkezik merőben és mi nem.

*

Ez ügygel kapcsolatban a következő levelet vettük: Tekintetes Szerkesztőség *Halász* Ferenc, miniszteri tanácsos «*Nemzeti állam és népoktatás*» című tanulmányában minden szükséges különböztetés és megszorítás nélkül egy kalap alá foglalván a hazai felekezeti tanítóképzőket, azok hazafias működéséről, tanítási eredményéről, tanárainak képezéséről, a bennök nevelt tanítóság készültégéről, hivatásáról és hazafias megbízhatóságáról olyan kicsinylően, olyan sértő módon nyilatkozik, mely nemcsak a jó izléssel és a szükséges tapintattal, hanem a tényekkel, az igazsággal és a magyar felekezeti képzők történeti multjával is homlokegyenest ellenkezik. Csekélységem is, a kath. képzők többi tanárai is tolyton tiltakozunk az ellen, hogy bennünket a felekezeti jelleg és elnevezés ürügye alatt a nemzetiségi képzőkkel azonosítsanak, gyanúsítsanak és sértsenek. E tiltakozást minden igazságszerető embernek méltányolnia kell, különösen minden illetékes tényezőnek. Vezető állásban lévő férfinak pedig illik ismernie a multat és a jelent. *Ép ezért a vezetésem alatt álló érseki tanítóképző nevében tiltakozom Halász Ferenc, miniszteri tanácsos indokolatlan és az igazságnak meg*

nem felelő kijelentései ellen. Egyben mély tisztelettel tolmácsolom intézetünk halás köszönetét a Magyar Tanítóképző tekintetes Szerkesztőségének, hogy a hit-felekezeti tanítóképzők ellen elhangzott és főntebb jelzett támadásokat a magyar felekezeti képzőket illetőleg bátran és nyíltan elítélte és visszautasította.

Köszönetünk nyilvánításában nem gátol, sőt buzdít azon körülmény, hogy Halász Ferenc, miniszteri tanácsos, a mult hó 20-án kelt és intézetünkhöz küldött nyilatkozatában igaztalan támadását a magyar felekezeti képzőkről elhárítani igyekszik és a Magyar Tanítóképző vezető cikkét tendenciózusnak mondja, ráfogásnak minősíti. Mi tudjuk és meg vagyunk győződve, hogy a miniszteri tanácsos úr magyarázó nyilatkozata a Magyar Tanítóképző igazságszerető, férfias fellépésének volt az eredménye; ép azért igen kedves kötelességet teljesíték, midőn a tekintetes Szerkesztőségnek ismételtén köszönetemet nyilvánítom. Esztergom, 1906. december 4. Kiváló tisztelettel *Guzsvenitz Vilmós* igazgató.

Felszines ítélet, felesleges jóakarát. Nem akarom folyóiratunk olvasóinak a türelmét próbára tenni s ezért most is csak röviden felelek Szöllösi István kartársamnak személyemet illető részére.

Mindenekelőtt kijelentem, hogy folyóiratunk júniusi számában megjelent *Feleletemet* májusban küldtem el a szerkesztőségnek s ha a májusi számban — technikai akadályok miatt — már nem lehetett közölni, annak — azt hiszem — nem egészen én vagyok az oka. Mielőtt tehát tisztelt kollégám ezt a vádat kimondotta, előbb az igazságról meg kellett volna győződnie.

Kijelentem másodszer az is, hogy bár nagyon szeretném, arra, hogy a vita elől bármikor is kitértem volna, sehogy sem tudok visszaemlékezni. De azt is bátran merem állítani, hogy ilyen esetet tisztelt kartársamnak sem sikerül fölfedeznie. Vagy a költői ihlet szállta meg tehát, mikor ezt az állítást útnak bocsátotta, vagy egyszerűen föltette valaki. Egy azonban így is bizonyos: aki így jár el, az önmaga mondott le ítéleteinek megbízhatóságáról. Mert engedelmet kérek, azt csak nem várja tőlem, hogy amit Láng Mihálynak mondott s amire Láng a feleletet meg is ígérte, arra én feleljek?

Annak magyarázatát, hogy tisztelt kartársam nem akart dicsekedni, köszönettel fogadom s ha csakugyan így van, akkor ebbeli nézetemet szíves örömmel megváltoztatom. Csak az a baj, hogy cikkében ilyen kifejezések is vannak: *«Erre mifelénk vitatkozni, véleményt mondani és véleményt állani verekedés nélkül szoktak a művelt társaságban.»* Tehát csak ott, (értsd: csak Szöllösi). Mert hát csak ő a bölcs, csak ő a művelt, csak ő tud verekedés nélkül véleményt állani. Ha ez nem dicsekvés, akkor valóban nem tudom, mi hát.

Végül még egyet! Tisztelt kartársam (a cikk befejező része szerint) mindenáron velem szeretne *«söpörni»*. Hát jó! Én ugyan szebb foglalkozást is ismerek a *söpöréssel*, de azért a kollégialitás kedvéért — Isten neki — ezt is megteszem. Velem lehet beszélni, mint Sipulusz mondja. Csak egy föltételem van. Mielőtt *«ketten söpörnénk»*, ígérje meg, hogy előbb önmagából *söpri* ki azt a tántorít-hatatlan hitet, hogy önnök okvetlenül *söpörni* kell.

Egyébként pedig béke velünk!

Sarudy Ottó.

*

A Magyar Tanítóképző szerkesztője alkalmat adott, hogy a főntebbi megjegyzésekre nyomban feleljek. Köszönöm a figyelmet, de nem használom fel. Minek ez ügyben többet írnom? Tudom, hogy e folyóirat olvasói segítség nélkül is megtalálják a Sarudy által elvi alap nélkül megindított szóváltásban a felületes ítéleteket és jól megkülönböztetik az igazságot a szócsavarástól. Annyira szerény pedig csakugyan nem vagyok, hogy Sarudy Ottónak írjak.

Szöllösi István.



Kimutatás

a f. évi november hó 30-áig befolyt tagsági díjakról

1905. II. félévre: Láng Mária, Haus Irma, Báter János, Sinay Vilmos (4—4 korona).

1906-ra: Gludovác Emma, Snasel Ferenc, Rucsinszki Lajos, Rohn József, Szt. Orsolyarendüek (Pozsony), Kun Alajos, Oheroly János, P. Pintér Rafael, Láng Mária, Beszterce-Naszódmegyei Ált. Tanítóegyesület, Ujvári Mihály, Sarudy Ottó, Karoliny Mihály, Haus Irma, Kárpáti Ernő, Kraft József, Bizell Margit, Lehoczky Róza, Watzesch Gizella, Watzesch Janka, Strauch Gyula, Menich Antal, Balázs Endre, Báter János, Nagy Vilmos, Heinrich Józsa, Nagy Iván, Gamauf György, Ferenczy Izabella, Herczegh Kamilla, Holczmann Ferenc, özv. Szarvas Gáborné, Papp József, Fliegl Kálmán, Ev. ref. tanítónőképző (Szatmár), Mocos Gyula, dr. Györi Tibor, Juhász Imre, Varga József, Nádas Sándor, Botos Imre, Orbók Mór, dr. Málnai Mihály, Elekes Lajos, Orosz István, Nagy József, Wagner János, Buday Tekla, Sennyei József, Arányi Antal (8—8 korona).

1906. I. félévre: Bognár Károly, Sinay Vilmos (4—4 korona).

1906. II. félévre: Hamar Gyula, Rónai Sándor, Zrinyi Károly, Grész Ernő, Makay Jenő, Kristófczak Lajos, Szőke Sándor, Margócsy Gyula, Révfy Géza, Bakajsza György (4—4 korona).

1907-re: P. Pintér Rafael, Mocos Gyula (8—8 korona).

1907. I. félévre: Bakajsza György (4 korona).

Horvay Ede,
egyes. pénztáros.

Személy hitel! Kezes és kezes nélkül katonatisztek-, papok-, lelkészek-, udvari-, állami-, megyei- és magán-tisztviselők, tanítók, kereskedők, iparosok, **nyugdíj jogosult hölgyek,** kereskedelmi alkalmazottak és magánosoknak $\frac{1}{4}$ —25 évig terjedő időre heti, havi, $\frac{1}{4}$ — $\frac{1}{2}$ és egész évi tőkekamat törlesztéssel!

KÜLÖNLEGESSÉG: A páris-bécsi enqueté értelmében tőkésítjük a jövedelmet.

 **4%** 

Jelzálog hitel! 300 koronától feljebb I. II. és III. helyre földek, városi és vidéki házak, nyaralók, **gyárak, fürdő épületek, malmok, ásványviz és egyéb források és kőbányákra** a becsérték $\frac{3}{4}$ részéig.

Építési hitel! Építéstélben levő ingatlanokra **2—3 részletben,** oly arányban, a mily arányban az építkezés előrehaladt.

Bank és magánadósságok konvertálása. Váltó és tárcahitel. Visszszámítás kereskedőknek.

Előnyösen, **szolid** alapon és **gyorsan** eszközöljük mindezen fenti műveleteket elsőrangú intézetek által.

Elsőrendű ajánlatok. Kérjen prospektust. Válaszbélyeg melléklendő.

MELLER L. EGYED, Budapest, V., Koháry-u. 19/B.



LEJOBBI LÉTEZŐ RAJZÁLLVÁNY AZ ÚJ RAJZMÓDSZERHEZ
 KÜLÖNFÉLE NAGYSÁGBAN. ♦ ÁRAJÁNLTATTAL SZOLGÁL

= MOIRET F. ÖDÖN =

PAPIRNEMÜGYÁRA BUDAPEST, V. KER., VÁCI-UT 74. SZÁM.

Biztos hatású és
ártalmatlan szer
szamarköhögés,
bronchial catar-
rhus és rekedt-
ség ellen.

CONTRATUSSIN
BAYER

Egy fél palack K 1.40, egy egész K 2.—
 Contratussin pastilla K 1.40

Biztos hatású és
ártalmatlan szer
szamarköhögés,
bronchial catar-
rhus és rekedt-
ség ellen.

VÖRÖS KERESZT Legtökéletesebb gyer-
 mekápó szerek:

BABY

SZAPPAN 1 doboz —.70 fillér.
CRÉME 1 tégely 1.40 fillér.
CRÉME 1 tubus —.70 fillér.
HINTÓPOR 1 doboz —.70 fillér.

Kaphatók:

Vörös Kereszt gyógytárban: **BAYER ANTAL** Budapesten, 84
 Andrassy-ut

AQUARELL és OLAJFESTÉKEKET

úgy iskolai, mint művészi használatra gyártanak elismert
jó minőségben MÜLLER TESTVÉREK, Budapesten.
Tinta, festék, tus, ragasztószer stb. vegyszeti gyára.

Zorn Mór

Elvállal mindennemű költözködések, butorszállításokat úgy helyben mint vidékre, vasutal vagy hajón, esasz. és kir. szabadalmazott butorkocsikkal. Minden kárért teljes felelősséget vállalok. Beraktározás száraz és tiszta raktárakban. • • • Csomag- és podgyász-szállítások elvállaltatnak. Egyesületi tagok 20 százalékos árengedményben részesülnek. Budapest Telefon. Bécs Telefon.

Butorszállítási és beraktározási vállalata Budapesten, VIII. József-körút 18.

MEGHÓDÍTOTTUK A VILÁGOT!



GEREBEN BÉLA KRISTÓF-TÉR 2.

A hajhullás oka és megakadályozása. =



A haj kihullásának sokféle oka lehet. Oka lehet: fertőző betegség, vérszegénység, idegesség. Leggyakoribb oka azonban a fejbőr megbetegedése. A fejbőrnek pedig különösen az a betegsége, melyet *korpászásnak* neveznek. A fölszaporodott korpá összenyomja, elsorvasztja a hajszálakat. A korpás fejbőrön azonfelül baktériumok is telepednek meg, melyek ugyancsak pusztítják a hajgyökerét. Ha tehát a haj kihullásának elejét akarjuk venni, fejkorpa képződését kell megakadályoznunk. Ha pedig a már megindult hajhullást meg akarjuk állítani, a korpától kell a fejbőrt megtisztítanunk. Legjobbnak bizonyult erre a célra **Petrol Egger**. Aki rendszeresen használja ezt a hajszeszt, annak soha fejkorpája nem lesz és így

nem is fog soha hullani a haja. Akinek pedig korpás a bőre és azért hull a haja, az csak dörzsölje be párszor a fejbőrét ezzel a szeszszel és rövidesen el fog tűnni fejről a korpá és el fog állani a hajának a hullása. A *Petrol Egger* minden más eredetű hajhullást is megszüntet, mert erősíti, edzi a fejbőrt és alkalmassá teszi arra, hogy új hajszálakat növeessen.

Petrol Egger a legalkalmasabb hajápolószer állandó használatra.

Ára 2 kor. 40 fill.

Készíti: Gyógyszertár a „Nádor“-hoz, Budapest, VI., Váci-körút 17. sz.