



MÁNY



Dr. Dienes Valéria előadása a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak az 1916. évi december hó 4-én tartott budapesti nyilvános értekezletén.

A gyermektanulmányozás nagyon kiterjedt és sok felé ágazó tartományának ma egy aránylag szűk területén maradunk vizsgálatainkkal s a kora gyermekség, szorosabban az egy éven aluli gyermeklélektanával foglalkozunk. A laikus azt hiszi, hogy az egy éven aluli gyermekről lélektanilag alig lehet valamit mondani, de a szakember tudja, hogy ebben az első rövid életszakaszban nagyon fontos lélektani tünetemények játszódnak le, melyekhez a későbbi korban többé hozzá nem férhetünk és az egy éven aluli gyermek szorgos és módszeres megfigyelésének fontos és szükséges volta ma úgyszólván a gyermektudomány közhelyei közé tartozik. Ebben a korban történik meg érzékeink adatainak és mozgásainknak koordinációja, azok a lassú összetanulások, amelyek későbbi tetteink öntudatlan elemeivé lesznek s amelyeket akkorára úgy begyakorolunk, hogy eredetüket elfelejtjük. Itt költözik mozdulatainkba, gesztusainkba és tagolt hangjainkba az eszméleti jelentés, lélektani tartalom az üresen váró fiziológiai öltözetbe. És itt kezdődik az a megújulás, mely később egyéni viselkedés-rendszerünknek vezetője lesz, a jelentések uralomra jutása a mozgások automatizmusa fölött, az irányító szerep átszarmazása mozgásaink formájából azok tartalmába, a lelki élet súlypontjának áttevődése a pusztá viselkedéstánból az eszmélettanba. Tehát mind élettani, mind elemző lélektani, mind pedig általános fejlődéstani szempontból egyaránt súlyos dolgokat tartalmaz az ember életének ez a legelső rövid szakasza, melyre ma mondani

valóinkat korlátozzuk s melynek az eddigieknél jobb megvilágítása végett ma egy saját megfigyeléseinkből leszűrt módszertani elvet s egyszersmind munka-hipotézist óhajtunk a Gyermektanulmányi Társaság elé terjeszteni. Ezt az első bemutatást vázlatosnak tervezük abban a reményben, hogy készülöben levő könyvünkben alkalmunk lesz az itt mondandóknak kimerítő és végleges tárgyalását adni.

Az újszülött gyermek pompás kis önmagát regeneráló készülék valószínűleg nagyon halványan derengő eszmélettel, ha az eszmélés legalsó fokát ott kezdjük feltételezni, ahol a mozgások önkényessége (spontanitása) kezdődik. Két egészen ellentétes szempontból kínálkozik tehát megfigyeléseink tárgyaúl: mint látható, érzékelhető test és mint e testhez kötött eszmélet. Arról azonban, hogy rajta eszmélettani vizsgálatokat végezhesünk, egyelőre szó sem lehet, mert ha gondolunk is testi megnyilvánulásaihoz valami eszméleti jelentést, az ennek igazolására szükséges értelmező munkának itt se kiindulópontja, se támasztéka nincs. A csecsemőről egyelőre csak azt állíthatjuk, amit látunk s ez az álláspont egyenesen reflexéinek vizsgálatára utal bennünket. Csak e reflexek hosszas és kimerítő tanulmányozása után mehetünk át fokozatosan azok eszméleti jelentésére s az első hónapokba eső megfigyeléseknek főfeladatává kell tennünk a szigorú értelemben vett reflextan és jelentéstan szélsőségeinek áthidalását. Mielőtt az e célra szolgáló munka-hipotézisunkat formulázhatnók, a használandó kifejezések értelmének tisztázása kedvéért vázoljuk néhány szóval a szoros értelemben vett reflextudomány elemeit.

A modern reflextudomány főtételei.

Mi a reflex? Kölcsönhatás a külvilág és az idegrendszer vagy az élőszerzet és az idegrendszer között oly módon, hogy a fizikai vagy fiziológiai inger az érzékszervek közvetítésével idegfolyamatot indít meg, mely útját az idegrendszerben megjárva vagy a külső világba vagy a szervezetbe eső visszahatásban végződik. Ennek az újabban Pavlow¹⁾ és Bechterew²⁾ által formulázott, de már Richet³⁾ által is az objektív lélektani vizsgálódás kiindulópontjául választott

¹⁾ Pavlow. *Les sciences naturelles et le cerveau. Journal de Psychologie Normale et Pathologique* 1912. No. 1. (4. 1.) és *L'inhibition des reflex conditionnels. Ibid.* 1913. No. 1. (1—15.)

²⁾ Bechterew. *La psychologie objective.* Paris. Alcan. 1913.

³⁾ Richet. *Essai de psychologie générale.* Paris. Alcan. 1886.

reflex-fogalomnak felhasználásával a következőkben foglalhatjuk össze a modern reflextudomány főpontjait.

1. A lelki élet testi megnyilatkozása reflex-ívek alakjában játszódik le. A teljes reflex-ív három szakaszból áll: a felfogás, a társítás és a visszahatás szakaszából. (Receptív, asszociatív és reaktív szakasz.) Világos, hogy a reflex-ív nem a morfológiai, hanem a funkcionális leírás eleme.

2. Minden reflex-ív teljesen lejátszódik, legfeljebb ideiglenes, esetleg igen hosszú, letiltást vagy behelyettesítést szenved középső szakaszán.

3. Vannak gépies (automatikus) és lelki (pszichikai) reflexek. Másik használatos elnevezésük föltétlen és föltételes vagy ideiglenes reflexek. Amazok az idegrendszer kész mechanizmusainak művei, emezek egyéni szerzemények. A megégetett újj visszarántása automatikus reflex, a fegyvertelen ember menekülése a vadállattól pszichikai reflex.

4. A reflex-ív felfogó szakasza az érzékszervekben játszódik le. Ezek energia-transzformátorok, melyek fizikai és kémiai energiákat alakítanak át idegárammá. Felvevő készülékeik öt részre osztják a test felületét: a külső bőr, a száj nyákhártyája, a Schneider-féle felület, a retina és a dobüreg.

5. A reflex-ív társító szakaszának felelnek meg a „pszichikai“-nak nevezett „lelki“ jelenségek.

6. A reflex-ív visszaható szakasza az emberi szervezet önkényes mozgásaiban és szervi módosulásaiban jut érvényre és újabb reflex-ívek alakulására szolgálhat ingerül.

7. A szervi reakciók visszahatása a neuropszichikus folyamatokra az, amit általában affektív állapotnak, érzelemnek, indulatnak nevezünk.

8. A reflex-ív minden egyes lefolyása könnyíti a következőt, mert a már átment idegáram csökkenti a pálya ellenállását hasonló árammal szemben.

9. Az idegélet folyamán a reflex-ívek összetartozó seregekké verődnek. Az együttesen lejátszódni hajlandó reflex-ívek egyidejű csoportja a reflexnyaláb. Az egymásutánná kapcsolódott reflex-ívek sora, melyek mindenkének reaktív szakasza a következőnek receptív szakaszává válik, a reflexlánc. Reflexnyalábok és reflexláncok összetartozó együttese a reflex-rendszer. A reflex-rendszerek három főosztálya a mimikai (kifejező), a szimbolikus (beszéd) és a perszonális (személyes) reflexek.

10. Az eszméleti élet testi megnyilatkozása a maga teljességében nem más, mint reflex-ívek létért való küzdelme. Valamely reflex-ív vagy azért nem játszódik le, mert más reflex-ív szorította ki az idegrendszer munkateréről, ez a letiltás (inhibíció); vagy azért nem folytatódik, mert külső feltételei hiányosak, ilyenkor a szervezet pótlásul állít helyébe más reflexet, ez a behelyettesítés (substitúció).

11. A letiltás és behelyettesítés nem csupán egy reflex-íven belül, hanem reflexseregeken is lehetséges, mihelyt azoknak összefüggése vagy legördülésbeli tehetetlensége oly szoros, mintha egyetlen reflex-ív összetartozó szakaszai volnának.

12. A reflex-ív fogalma egy energetikai alapon formulázott reflex tudomány, reflexológia tudományos egysége és reá nézve állanak mindazok a társítási szabályok és lélektani törvények, melyeket egy asszociációs lélektan az érzeteknek és képzeteknek nevezett fikciókra vonatkozólag megállapított.

A reflextan és eszmélettan kapcsolata.

A gyermek első tevékenységét tehát reflex-ívekben fogjuk kifejezni. Ezzel elsősorban szervezetét, működésének berendezését írjuk le. De a gyermek más is, mint külső hatásokra felelős önmagát folyton megújító gépezet. A gyermek, ha eleinte nagyon homályosan is, de kezdettől fogva eszmél. Ezt nem látjuk, ezt föltételezzük, következtetjük abból, amit látunk. Bármennyire idegen és intuitive átláthatatlan is az az eszméleti állapot, amit a gyermekben sejtünk, mégsem tekinthetjük nem levőnek csak azért, mert hozzáférhetetlen. És ha egyelőre kénytelenek is vagyunk tisztán reflextan vizsgálatokra szorítkozni, ez az álláspont nem maradhat végleges, mert a gyermek fejlődésének minden lépése jobban és jobban előtérbe tolja mozgásainak jelentését s ezzel egyenesen felhív arra, hogy a gyermekeken eszmélettan vizsgálatokat végezzünk. S míg egy tisztán eszmélettan kutatás a korai gyermekség lélektanában nem ad egyebet, mint bizonyíthatatlan lelkiállapotok egészen illuzórius természetrajzát, viszont egy tisztán viselkedéstan, vagyis reflexvizsgálat eszmélettan következtetések támogatása nélkül értelmetlen mozgás-soroknak topográfiai tárgyalásává szegényednek. E két szélsőséges és kizárólagos álláspont egyike sem lévén elegendő önmagának, vizsgálatainkat a kettő együttes alkalmazásával kell kezdenünk. A látott reflexjelenségeket nem fizikai mivoltukban elszigetelve, hanem

egy bizonyos, egyelőre szorosan meg nem határozandó, jelentéssel terhelve fogadjuk el, kifejezőknek tekintjük őket ezzel tényleg átlépjük velük a pusztá élettan határát, hogy véglegesen a lélektan mezején üssünk tanyát. A kifejezés ténye ugyanis kettős jelenség. Formája reflexívekben lejátszódó mozdulat-sereg, tartalma az ehhez fűződő eszméleti jelentés. Ha tehát az egész jelenséget a maga konkrét voltában akarjuk tanulmányozni, akkor a lélektan két ellentétes álláspontjából egyszerre kell őt szemügyre vennünk és első kérdésül tűzni ki ezt: milyen objektíve észlelhető alakban adódnak a reflextünetmények első jelentései, vagy röviden: milyen a kifejezés reflexológiai formája?

Ha a teljes reflexív vagy megalakult reflexsereg akadálytalanul lefoly, pl. az emlő érintését a bimbó megragadása, szívás, nyelés, emésztés követi, erre a tünetenyre nem mondhatjuk, hogy kifejez valamit. Egyetlen elszigetelt jelenség nem lehet kifejező, az lejár, lejátssza önmagát; a kifejezés ott kezdődik, ahol valamely jelenség más valamire mutat, mint ő maga. A felnőtt embernél ezt a mást, a kifejezendőt, eszméleti jelenségnek mondjuk, és kifejező mozgás eszerint az a mozgás lesz, mely az egyén „belső” világából, „lelki” életéből valamit elárul. Ezt a lelki tartalmat a felnőttekben megállapíthatjuk közelítőleg egyrészt, mert ott magunkkal hasonló fejlettségű egyénről van szó, kinek eszméleti állapotai nagy valószínűséggel olyan rangúak, mint a mieink, másrészt azért, mert ezen a fejlettségi fokon az emberek között egy többé-kevésbé egyértelmű mimikai és szimbolikus reflexseregekből álló jelrendszer alakult ki, melynek jeleit „értjük” s így alkalmas kiindulópontul vehetjük őket a hozzájuk fűződő eszméleti állapotok föltételes megállapításához. A csecsemőnél e két körülmény egyike sem jön segítségünkre: sem vele közös kifejezőkészletünk, sem vele rokon eszméleti állapotaink nincsenek, a csecsemő viselkedéséből tehát a kifejezés jelenségének tisztán reflexegységekben formulázható szerkezetét kell elsősorban kiolvasnunk. Ebben a munkában a reflexbehelyettesítésnek a leltiltásokkal szemben eddig egészen elhanyagolt fogalmát akarjuk felhasználni.

A behelyettesítés (szubstitúció) fogalma.

Mondottuk, hogy egyetlen reflexív vagy reflexsereg szabad lepergése nem adhat kifejező mozdulatot, vagy viselkedéselemet. Ha azonban valamely megkezdődött reflexív vagy reflexsereg nem járhat le szabadon, hanem megkezdődvén, valahol akadályoztatást

szenved, akkor az idegrendszerben annak további folytatódására halmozódó energiakészletnek másnemű felhasználása válik szükségessé. Az a tevékenység, ami ennek a fölöslegnek elköltésével megy végbe, az kifejező, más valamire mutat, mint ő maga, arra az eredeti tevékenységre, melynek energiakészletét felhasználta. Pl. a gyermek gyomra kiürült, megkezdődik a fölös gyomorsav és nyálkiválasztás, mely megindítja a táplálék fölvételére irányuló reflexláncolatot s e láncolat végigjátszására az idegrendszert energetikailag készenlétbe helyezi. A táplálék fölvétele azonban nem történik meg. A kialakult energetikai készenlét lejárására valaminek történnie kell. Ez a valami a normális folytatás helyébe kerülő idegen mozgás, mely a folyton újrainduló, de folytatódni nem tudó reflexsereg energiakészletéből táplálkozik: a gyermek sír. A sírás nem egyéb, mint egy megindult és fizikai feltételek híján legördülni nem tudó reflexsereg behelyettesítése egy mindég résen álló mozgáskészenléttel: reflexszubstitúció. Ebben a behelyettesítésben (szubsztituálásban) rejlik minden kifejező ereje. Kifejezi azt az állapotot, melynek helyettesítő folytatásául szegődött, jelen esetben az éhséget. A kifejezés ténye tehát reflexekben formulázva behelyettesítés, a kifejező mozgás a helyettesítő vagy szubsztituens, a kifejezett tartalom pedig a szubsztituált.

Hogy a kifejezésnek ez az ősfarmája, azt már annak a közönséges ténynek is el kell árulnia, hogy az első kifejezések mindég valami hiányról számolnak be, valami megindult szükségességről, aminek a környező feltételek egy vagy más okból nem tesznek eleget. A szervezet ezt a hiányt azzal az erőköltéssel jelzi, amit a hiány pótlásához való cselekvés végett készenlétbe helyezett s amit most e pótlásra felhasználni nem tudván, az úgynevezett kifejező mozgásokba önt. Hogy a szubsztituens mozgás tényleg a behelyettesített mozgás erőköltéséből él, azt az a tény is illusztrálja, hogy a helyettesítő mozgás azonnal megszűnik mihelyt a megindított reflexképlet természetes folytatása, példánkban a szopás, megkezdődik. Ez a megszűnés gyökeres. Anyák, akik szoptattak, mind tudják, hogy az emlő megragadásának pillanatában a csecsemő egész teste majdnem mozdulatlaná válik, a kezek a mellen ökölbe szorulnak, vagy a szopás kezdésekor felvett helyzetben megállanak, szóval minden más tevékenység megszüntetésével az eredeti reflexor természetes folytatása lesz úrrá a szervezeten. Ez a visszahelyettesítés, tehát nem egyéb, mint az eredeti szubsztituens-

nek letiltása, mely a kifejezni valót és kifejezését egyszerre szünteti meg.

*

Vegyünk most néhány közönséges tény a gyermek életéből. Gida fiamról másfél hónapos korában ezt írtam fel. „Valószínűleg ismeri a dada karra vevési módját. Mert, amint a dajka felemeli, álmában vagy csukott szemmel is, azonnal keresi a bimbót és ha nem kapja meg, 5—20 mp. mulva sírásba fog.“ Mit jelent az, hogy ismeri? A hat hetes gyermeknél nem jelenthet mást, mint hogy azok a speciális tapintó és mozgás érzetek, melyek akkor érik, mikor a dada veszi fel, asszociatív úton a táplálkozási reflexíveket indítják meg s ezeknek hiányzó folytatását a szervezet előbb a „kereséssel“, majd a sírással helyettesíti. Hasonló jelenséget látok most 4 hónapos Zoltán fiamon, akit magam táplálok. Ha étkezése idejének közeledtekor meglát, nyugtalan lesz, gyorsabban lélezkzik, karjaival csapkod és szájával szopó mozgásokat végez. Néhány másodperc mulva belefog az első számú sírásba (panaszos köhentések).

Ha nincs itt még a kellő idő, a szoptatást behelyettesíthetem mosolygó beszélgetéssel, amire ő hangos, nevető, de sírással küzdő gögicséléssel felel; vagy a karácsonyfa vagy egyéb fényes, színes mozgó tárgy bámultatásával, amikor hangos fejhángú sikoltásokba és karlebegtetésbe megy át; vagy súlyosabb esetben, mikor már a második számú sírás (hosszú lélekzetű kiáltások) is megjelent, a koci enyhe ringatásával, mire ő abbahagyott sírását Aa! Aa! Aa! hangokkal helyettesíti, melyeknek dallama mind kevésbé panaszos, amint a ringatás folytatódik. A nyolc hónapos Gida játszik a fürdőben a mosdókezyűvel. Magasra emeli a víz fölé és gyönyörködik a lecsurgó vízsugarakban. Kiveszem a kezéből, hogy megmossa vele az arcát. Kiabál és csapkod felém. A dajka azt mondja: haragszik. Bizonyos, hogy nincs olyan eszméleti állapotban, mint mi, mikor haragszunk. Mozdulata a további játszásnak behelyettesítése, mert annak folytatására idegrendszerében az energiakészlet felhalmozva várt s ezt a játszás megakasztásakor azonnal el kell valamire költenie: ezért kiabál és csapkod. Háromtól hat hónapos koráig az arca erősen piros és viszketeg az ekcemától. Még tetrakezyűbe burkolt kezeivel is sok kárt tesz benne. Gummiszopókát kap és sokkal ritkábban dörzsöli az arcát. A viszketés érzet által kiváltott vakarás-reflex enyhébb esetekben a szopó mozgásokkal helyettesítődik; erősebb viszketésről gyorsabb szopógatással ad hírt; a szopóka

behelyettesíti a legtöbb sírást, a csörgőjátékot, az apát-mamát stb. A szopóka, mint általános szubsztituens, a gyermek nyugalmát jelen-
tekenyen előmozdítja. A „leszoktatás“ annak idején nagyon egy-
szerű feladat.

A szubsztituensek minőségbeli és erősségbeli változásai.

Láttuk, hogy ha a megakasztott reflex vagy reflexsereg helyébe mi nem nyújtunk alkalmat a gyermeknek más tevékenységre, akkor a gyermek maga szubsztituál valamely kifejező mozgással, melyek közül leggyakoribb a sírás. A sírás azonban nem mindig egy és ugyanaz a folyamat. Rendkívül sok változata van, melyek mind erejükben, mind ritmusokban és dallamukban különböznek. El lehet mondani, hogy nincsen két esetben két egészen azonos sírásvers, hogy ez az első kifejező eszköz a figyelmes hallgató előtt valóságos primitív nyelv finomságával kíséri a gyermek mondanivalóit. Azért nem tanulja meg mindenki a gyermekétől, mert kizárólagos használatának kora, az élet első hónapjai, hamar lejárnak és jobb kifejező eszközök lépnek helyébe. Mégis sikerült Gidánál 8 féle különböző sírástípust megkülönböztetnem, melyek 2 hónapos kora előtt már kialakultak s melyekről nagy megközelítéssel mindég meg tudtam itélni, hogy mi a gyermek kívánsága. Négy hónapos korában viszkető arcát és homlokát simogatva sírásának és nyöszörgésének hullámzásából megítéltem a legérzékenyebb helyeket, melyeknek legnagyobb igényük volt az enyhítésre. A behelyettesítő reflex vagy reflexelem minőségileg változik aszerint, hogy mit kell behelyettesítenie. A szubsztituensek minőségének különbségei tehát az élet első percétől fogva készítik az utat a kifejezés mind teljesebb pontossága felé. Ez az alapja annak, hogy későbben is, a kifejezésnek a legfinomabb árnyalatú mimikává és beszéddé tökéletesedésével, a kifejezés eszköze egyre bensőbbben simul a kifejezendőhöz s hogy ennek a tökéletesedésnek nincsen határa.

A szubsztituensek minőségbelileg különböző sokasága erősségük szerint is sorozható. Egyenlő erők azok a szubsztituensek, melyek egymás helyett szerepelhetnek. Különböző erejűek, melyek egymást nem helyettesíthetik és ha A szubsztituens helyébe B-t téve, még marad behelyettesíteni való, azaz spontán behelyettesítés is lép fel, akkor B kisebb erejű A-nál, mert nem képes munkában tartani azt az energiakészletet, amit A még lekötött. A szubsztituens

„ereje“ tehát nem egyéb, mint annak energetikai rangja. Adjunk erre például reflex-rendszereket. A gyermeknek minden ismerős személy egy bizonyos reflex-rendszert jelent, mely az illető személlyel szemben tanusítható magatartások, vele eljátszható cselekvések seregét foglalja magában. Pl. egyenrangú reflex-rendszerek apa-mama. Másik egyenrangú pár Kati-Anna (a két cseléd). Apát mamával, Katit Annával be lehet helyettesíteni minden zavar nélkül. De ha apát Katival, vagy mamát Annával helyettesítem be, akkor a csere miatt fenmaradó energiakészlet hangos sírásra fordítódik s Katinak vagy Annának nagy tevékenységet kell kifejtenie, hogy ezt a substituenst letilthassa. Hogy az Anna-mama reflexpár tényleg kisebb-nagyobb viszonyban áll egymással, azt a fordított kísérlet is igazolja. Ha Gida nyugodtan és jól játszik Annával az asztalkánál és mama belép, azonnal a „mama“ reflex-rendszernek megfelelő nagyobb energiakészlet lép munkába s ez a behelyettesítés nagy „mama“ kiabálásban, sikoltozásban, csapkodásban és szembetűnően fokozódó hevességű játszásban nyilvánul. Nem egyszer találok jegyzeteimben oly időből, mikor még a jelen szubstitúciós elv nem is volt megformulázva, hogy milyen meglepően heves lesz a játszás, mihelyt apa odaguggol az asztalka mellé. Az építőkövek nagy zajjal dübörögnek az asztalon, gyorsabb menetben épül és rombolódik minden; ha állatok szerepelnek a játékban, akkor a gyermek nagy hangon sorban megnevezi, fölöslegesen emelgeti, rakogatja, dobálja őket és a gesztusokat hangos beszéddel, kiabálással kíséri. Ilyen pillanatban sok új lépés történik, az első parancsoló mód pl. így lép fel egy többé nem nyikogó kutyával szemben: „Nik! Kuta!“ s az egész testi-lelki élet emeltebb nivóra lép, intenzitásában magasabb és kvalitásban értékesebb szolgáltatásokba megy át.

A behelyettesítő mozdulatok megterhelődése eszméleti tartalommal.

Mondjunk le most a fájdalom és öröm kifejezésének szubstitúciós magyarázatáról, aminek ezen a helyen kellene megtörténnie, fogadjuk el ideiglenesen, hogy megadható, és térjünk át a szubstitúens jelentésének taglalására, amint az a mimika és a beszéd kifejlődésében mutatkozik.

A mimika jelentésének értelmezése végett szolgáljon illusztráció gyanánt a tíz hónapos Gida gyászmozdulata. Egy eset a sok

közül, mikor alkalmazta. Szájába veszi a játékát, intem, hogy vegye ki; nem veszi ki, újra intem komolyabban, hogy vegye ki; erre messze hajítja a játékot s a szőnyegen ültében homlokát lehajítja a földre halk panaszos síránkozással: őseberi gyászmozdulat, amit sohasem látott, tehát nem utánozza, hanem a helyzethez alkalmazva találta ki a szervezete. A mozdulat szubsztituál, a megakasztott kellemes munkát, a szopogatást helyettesíti. Ebben a szerepében kifejezi egy szívesen végzett cselekvés megakasztását, aminek eszméleti visszhangját később sajnálkozásnak, szomorúságnak fogjuk nevezni. Most még alig szomorúság. Ezzel a lélektani tartalommal majd a használat fogja megterhelni, a használat, melynek folyamán a lelki élet lényeges vonásának, a mult felhalmozódásának hatása alatt e gesztussal együttjárt elemi eszmélések integrálódnak s azzá a nyomasztó lelki tartalomká válnak, amit szomorúságnak nevezünk. Ezek az elemi eszmélések minőséges mivoltukban, mint generikus érzések¹⁾, bizonyára hasonlítanak a mi szomorúságunkhoz, azonban, mint lélektani tapasztalat-egészek, mégis egészen mások, mert elszigeteltek, nincsenek egy önmagával minden ízében összefonódott lelki világba iktatva, hanem egy időben alig egységesült és még egyéni lélekké nem szerveződött eszméletnek lazán kapcsolt és kevésbé önállósult elemei. Pontos tartalmukat ismernünk vagy elképzelnünk azonban fölösleges, elég tudnunk róluk azt, hogy azok közé az ősi élményelemek közé tartoznak, melyeknek egyre megújuló s a lélek egészéhez mind több szállal kapcsolódó példányaiból a nekünk ismerős, nagymúltú, terhelt és számtalan vonatkozású szomorúság állapot származott. Egy-egy ily elemi állapot előteremtője mindég a mozdulat, mely szubsztitúciós célokból jelenik meg és hordja egymásra az eszméleti színeket, amelyek a majdani felnőtt érzelmeinek lesznek elemi, de a maguk önállóságában soha többé nem érvényesülő színei. Így telik meg a mozdulat, az eszméletnek automatikus, önmagát megtartó és mindég egységgé olvasztó munkájának hatása alatt, jelentéssel és lesz az eszméletileg majdnem tartalmatlan vagy csak infinitezimális jelentésű mozdulattól lélektanilag terhelt mozdulat, kifejezés. Ez a mozdulat eredetileg csak egy kellemes reflex-tevékenység megakasztását fejezte ki, most e

¹⁾ Abramowski. La résistance de l'oublié et les sentiments génériques. *Journal de psychologie normale et pathologique*. 1910. A generikus érzés a képzetekhez tartozó s azokkal az emlékezés és felismerés tényeiben egyenrangú szerepet játszó érzelmi ekvivalens, egyenérték, a képzettársításnak valószínűleg főirányítója.

megakasztással járó eszméleti elemek integrálódása folytán kifejezi a szomorúságot.

De míg a gyermeknél a megakasztott reflex-tevékenység eszméleti visszaverődése a szomorúság fejlett érzelmének lesz alapanyaga, addig a felnőttek bonyolult szomorúsága idegrendszerbeli lejárataban viszont nem más, mint reflexseregek megakasztása. A kedves hozzátartozóját gyászoló egyén sírása annak az óriási kiterjedésű és idegrendszerének minden pályáját használó reflexrendszernek mindörökre való megakasztásából származik, ami a szeretett személyhez tartozott, és valóban olyan, mint egy pszihikai amputáció. Nem idegpályákat operál ki a gyászolóból, hanem idegpályák bejárhatási módjainak egész seregét, az elhalt személyben saját idegmunkáinknak elszegényedését síratjuk, egy soha többé játékba lépni nem tudó, halálra-ítelt reflex-rendszerünket szubstituáljuk. Ennek megfelelőleg a felnőtt ember szomorúság-mimikája is komplikálódik, behatol az arcizmok legfinomabb módosulásaiba, az egész test, a mozdulatok, a járás, a hanghordozás mikéntjébe s ez a sok új mozdulat mind az elítelt reflexsereg behelyettesítésére születik. E két szélsőség között a gyermek fejlődésében minden fokozatot meg lehet találni. Gida ezt az ősi egyszerűségű gyászmozdulatot addig használta, míg járni nem tudott, a járás megtanulásával járó fokozott tevékenysége közben egy időre elmaradt. Most két éves korában újra megvan, de erőszakos földrevetődés előzi meg és a kezek a lebukott homlok védelmére sietnek. Most nem a szopó mozgásoknak, hanem az apa-mama reflex-rendszereknek helyettesítője s mert egész rendszert helyettesít, ellenállóbb. Amott azonnal engedett az újabb behelyettesítésnek, elég volt egy színes kocka, egy guruló labda, most sokszor nehéz, majdnem lehetetlen megfelelő szubstituenst találni, hacsak valami lélektani brutalitást nem akarunk elkövetni. De erről előadásunk végén, mikor a behelyettesítések művészetéről, a korai nevelésről akarunk néhány szót szólani.

Az első beszédelemek (szavak) jelentése.

Az érzelmi jelentések kialakulásának magyarázata után, az érzelmileg közömbös jelentések fejlődését kell hipotézisunkkal megvilágítanunk. Lélektani fogalmazásban: az affektív (megindító) állapotok után a reprezentatív (megjelenítő) állapotok kialakulásait kell vizsgálódásunk tárgyává tennünk. Ez a feladat a kifejezés-rendszereknek legnagyobb és legváltozatosabb osztályát, a beszédet, helyezi figyelmünk mezejébe.

Mit jelent reflextani szempontból az a tény, hogy a gyermek elnevez valamit s hogy ezzel a névvel azt a dolgot ki akarja fejezni? Aki figyelemmel nézi végig, hogyan kezdődik a megnevezés ténye a gyermek életében, nem fog kételkedni e tény reflextani formájában. Szembeszökő ugyanis, hogy a gögicselésben már kifejlesztett artikulációs hullámsárait eleinte a szervezeti állapotok játéka kormányozza, a dolgok megnevezésére a kereső, kívánó mimika behelyettesítői gyanánt térnek át.

A megfigyelésem alatt álló gyermeknél a szóbeli kifejezések használatát egy lélektanilag rendkívül tevékeny korszak előzte meg, melyben a gyermek felfedezte, hogy a külvilágnak nevezett nagy tarkaság csupa mozgékony elemekből áll és bizonyos konturokat onnan ki lehet emelni.

A neki tetsző színes vagy fényes tárgyakat, a villanykörtét, a hőmérőt, egy selyemből utánzott tükrös mézeskalácsszívet, apró üvegeket, celluloid-játékokat. Sorra próbálta ezeket kezével hatalmába keríteni s amint karon ültetve körülhordoztuk a szobában, útja valóságos felfedező körút volt folyton megújuló, lelkendező ujjongással. Most erre, most arra nyult karjaival testét utánadobva, a kívánt tárgy felé tárt újjait többször zárva és nyitva egymásután és valóságos prédára leső lihegéssel „há-há“-t kiáltott.

Ez a felfedező korszak a 7-dik hónap végén kezdődött, mikor először próbálta rakosgatni maga körül a tárgyakat. Először 0; 6; 2 korában¹⁾ jegyzem fel, hogy szándékosan ejti le a labdát, ügyetlenül nyitva ki beszorított kis tenyerét és nagy ujjongással jelzi a labda leesését. Játéka majdnem kizárólag a kezétügyébe eső tárgyak felmarkolásából és letevéséből áll, itt-ott közbeiktatott szopogatással. Ez a munka kimondhatatlanul érdeklő és egy havi gyakorlat után 0; 7; 2 korában már kialakult a minden tárgy kiragadhatóságának indukciója s lelkendező „há-há!“ hangok kíséretében megkezdődik a konturokra vadászás. Három hét múlva (0; 8; 1) apró vonalakat rajzol körül 1—2 cm. hosszúságban a mutatóujjával; még egy hét múlva (0; 8; 2) hallom az első határozott megnevezést a lámpára „hámpa“ módosulásban utána-mondással és még ugyanezen a héten az első spontán megnevezést, apa ruhájának gombjára nagy mutogatással ilyen variációkban: gn, bn, gnbn, gnb. Azonnal tovább alkalmazza a fiókok rézfogóira

¹⁾ 0; 6; 2 = 0 éves, 6 hónapos, 2 hetes. Stern W. jelzés módja. Időjelzéseimben én is ezt fogom követni.

és a gyöngyházból való paplangombokra ilyen változatokban: gnb, gbmb. A dolgok körvonalainak, kiemelhetőségének észrevezését, tehát azok megkivánása, megragadó mozdulatok és végül az első szóbeli elnevezések követték.

Ehhez hasonló elszórt megnevezésekkel párhuzamosan tart fokozatos lanyhulással a „há-há“ gesztusok korszaka és abban az arányban gyengül, amint az egyes érdekes világdarabok elneveződnek. A differenciálatlan megragadó mozdulatot és szótagot lassankint az illető tárgy neve helyettesíti. Az ezzel járó alkalmazkodó munka levon a megragadás-gesztusok erejéből, általában nem terjednek ki többé az egész izomzatra, hanem a karra s a kézre szorítkoznak. Az elnevezés tehát a megfogásnak részleges és ideiglenes behelyettesítője és eleinte azért azonos minden tárgyra, („háhá“ vagy „addide“), mert maga a kívánság gesztus is mindig azonos. De, amint a gyakori tényleges megfogások vagy ehhez tartozó érzékelések elvariálták a kívánással megindult kérő gesztusok reflexívének lejátszódását, az ezeket behelyettesítő szótagolások is változatosabbakká lettek, szókisérletek születtek, melyeknek eredeti jelentése nem volt egyéb, mint az a mozdulat, melynek elvégzése helyett alakultak.

A befejezetlen megragadó-gesztust a gyermek a tárgy nevének kimondásával fogja behelyettesíteni, mert asszociatív közelsége miatt ez a név van elsősorban kéznél. Az eddig csak „hallott“ név belső utánzása most külső utánzássá válik s ez a megnövekedett energiafogyasztás a megragadó és részletesen érzékelő-gesztusok rovására lehetséges. Az érdekes, a kívánatos tárgyak kapnak legelőször nevet s ennek a régi tapasztalatnak egyetlenegy fiziológiai leírás sem adja meg oly teljességgel az okát, mint a mienk, mely a nevet a megragadás-gesztusok teljes vagy részleges behelyettesítése gyanánt fogja fel.

Mi lesz már most a gyermekre nézve az elnevezés tartalma? A mi felfogásunk az első szójelentések tartalmának sokat vitatott kérdését¹⁾, nagyon határozottan dönti el. A szubstituens eredeti jelentése a szubstituált, az amit behelyettesít. A szavak első jelentése tehát sem képzet, sem érzelem, hanem m o z d u l a t. A labda azokat

¹⁾ Ament. *Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde*. Leipzig. Engelmann. 1899.

Stern. *Die Kindersprache*. Leipzig. Barth. 1907.

Meumann. *Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde*. Leipzig. Engelmann. 1908. (5. 1.)

az újj és csuklómozgásokat jelenti, melyekre alkalmat át, tehát a gummiszopóka neve, a „dudi“, a szopómozgásokat és azok természetes folytatásait jelenti és ezekhez a mozgásokhoz csak itt-ott kapcsolódnak egyéb érzékletek képszerű emlékei. Ez a mozgás-tartalom soká marad egyeduralkodó a szó jelentésében. A két éves Gida szavaiban még dominál. Mit rajzolsz? kérdem. „Nagy babát“, felel és kezével, papírra, asztalra vagy akár a levegőben is, köröket húz. A „nagy baba“ ezt a mozdulatot és egyelőre csak ezt a mozdulatot jelenti és a gyermek mindent el fog nevezni nagy babának, ami néki erre a mozdulatra alkalmat ad. Nem a mozdulat útja, a kész vonalkarika, nem ez a nagy baba, hanem maga az aktivitás, amivel rajzolja. Ezt különösen a gyermek saját rajzolása és rajzainak elnevezése igazolja. „Itt a baba“, mondja, „szeme, orra, szája“ és a körbe vagy azonkívül akárhova odabök két pontot, meg két vonalat. Ezt a tényt mindenki látta, aki apró gyermekkel rajzoltatott. Mihelyt a mozdulatot elvégezte, már megcsinálta a babát, az orrát, a száját, a szemét; meg se nézi, hogy mit rajzolt, csak dolgozik tovább, ráfirkál, új témába fog s ha erőltetve kérdem egy régi rajzáról, hogy az mi, kedvetlenül fordul el, nem felel, nem ismer rá még ha rajzolás közben élénk megnevezésekkel kísérte is munkáját. A kész rajz idegen neki, csak a mozdulat az ismerőse. Az én rajzomat azért ismeri fel, mert az valamivel hívebb, mint az övé s így kihívja benne ugyanazokat a mozdulatelemeket, melyek szavainak tartalmát képezik. A korai gyermekrajz legtöbb képzeltségének rövid és egységes magyarázatát kapjuk ebben a fel fogásban.

Az elnevezések szubstitúciós voltának és mozdulat-tartalmának sokszoros igazolását találtam a korai játékokban is. Az első játék voltaképp nem egyéb, mint az, amit totális percepciónak, teljes érzékelésnek nevezhetnénk és abban áll, hogy a játékszerű szolgáló tárgy az összes rendelkezésre álló szervekkel érzékeltetik. Az első játékszer a száraz gummiszopóka, a közismert „dudli“ vagy „cucli“. Tapintás és mozgásgyakorlat a gyermek szájizmai számára. A gyermeknek első heteiben csak száj-, nyelvizmai vannak hatalmában, többi izmainak mozgása akaratával szemben esetleges. Ezekkel az izmokkal tanulmányozza ki legelőször a szopókát. Később hatalmába kerül a keze, kiveszi, beteszi a szopókát, forgatja, nézi, szóval teljesen érzékeli, totálisan percipálja. Eleinte minden észrehevés e teljesség felé tart. A háhá-korszakban minden látásból tapintás akar lenni, innen a sok megragadó gesz-

tus. De minden hallás látássá is próbál kiegészülni s ez újból tapintássá. A mama énekel a szomszéd szobában, Gida húzza a dajkát nem az ajtó, hanem a fűtőrés felé, ahol átjön a hang; tehát még nem tapasztalati alapon nyugvó keresés, csak a közvetlen érzéklet irányadatának követése (0; 8; 0). A kielégítetlenség pillanatai alatt mamát kiált. Ez a szó nem csupán a mamát, hanem épenúgy apát és még sok kívánatos dolgot jelent.

Az első szavak az észrevevés totalizálásának megakadályozásakor jelennek meg. Megkezdett, de folytatódni nem tudó reflexeit helyettesíti be velük a gyermek s mikor a teljes érzékelés elkövetkezett, rendszeren elhallgat, a szubstituens szó fölöslegessé vált, már cselekszik. A cselekvésben elmélyedt gyermek némasága oly banális megfigyelés, hogy ilyen vázlatos fejtegetésben fölösleges dátumozott eseteket hozni fel támogatásul. Hogy a szók a totalizálás rovására lépnek fel, azt a játék ezen első fázisának tanulmányozása minden lépten-nyomon igazolja. E passzív reflex-játék korában hosszú fölvételeket készítettem Gida játszásairól s a megnevezés, sőt már a nem megnevezés igényű gógicsélés is rendszeren olyankor lépett fel, midőn valamely megindított reflex nem járhatta meg szabadon az útját.

Az első szavak eszméleti jelentése.

Ezekből a megjelenési alkalmakból tevődik össze a szónak későbbi eszméleti jelentése. A mozgástartalmaknak megvan a maguk eszméleti visszhangja s ezeknek a mult megmaradásából folyó minőséges összeolvadásából és képszerüségének egymásra halmozódásából adódik, természetesen sokkal szegényebben, mintha elemeinek aritmetikai összege volna, a szónak eszméleti tartalma, és mindezeknek a jelentéselemeknek a mozgások a hordozóik. A szók mozgás értelméből válik csak érthetővé azok általánosító ereje. A gomba képe után gomba lesz az esernyő és végül minden nyeles dolog, rajzban minden zárt görbe, aminek alul szára van, mintázásban minden agyaggombóc, amit botra szúrunk; (1; 0; 0) korban ez az általánosítás kész. Ugyanilyen mozgástartalom magyarázza a korai képzeletnek bizonyos egészen valószínűtlen tényeit. Hogy a gyermek egy kockasort elfogad vonatnak, négy körberakott kockát vagy egy közepén felakasztott párnát ringispilnek, egy dereka közé csavart zsinórt köténynek, a tipikus gyerekrajz-sémákat embernek, állatnak, ez csakis úgy lehet, hogy e szók tartalmának súlya a kör-

vonalat utánzó mozgás ábrázolásában van s ez az elem ezekben az utázatokban ép oly sértetlen, mint az eredetiben.

Az első és második évben nyomon követhetjük az eredetileg mozgást jelentő behelyettesítéseknek eszmélettani jelentésű kifejezésekké történő kialakulását és így fokozatosan lépünk vizsgálatainkkal az eszmélettan területére. Ennek az átmenetnek egy fontos fejlődéstani törvényét akarjuk itt felemlíteni, melyet filozófiai megvilágításban másutt¹⁾ már bemutattunk. Az eszmélettani fejlődés metafórátörvényének nevezhetnők, mert abban áll, hogy előbb eljártsszuk a „lelki“ jelenségeket, csak azután „eszméljük“ őket. Így az első életévben minden szellemi műveletnek megtalálhatnók a metaforikus előpostáját, a szimbolizálandó tartalmak őstét, magát a szimbolumot s a gyermektanulmányozásnak egyik legfontosabb feladata volna ezekét a szálakat felkeresni. Abból a meggyőződésből, kiindulva, hogy előbb hosszasan játsszuk szellemi műveleteink allegóriáit, mielőtt gondolni tudnók őket, a gyermeki tevékenységek közt ki lehetne keresni a későbbi logikai funkciók gyökereit.

Adjunk egy példát világosság kedvéért. Nézzük Gida első reflex-indukcióját 5 hónapos korából. A lapos, kerek dudlisüveg eltörött és hosszú keskeny szoxlethüveget kap, melyen a régi csontkarikás szopóka helyett hosszúkás, karika nélküli szopóka van; a szopóka piros, holott a régi fekete volt. Az új impresszió egyetlenegy látási adatban sem egyezik meg a régivel. Gida az új szopóüveg láttára mégis pontosan a régi üveghez készült mozdulatokat végzi. Új érzéketeket régi reflex folytatásokkal fogad, ugyanazt a mimikát alkalmazza két színben és formában egészen különböző szopókára. Ez a mimika a két különböző tárgyból kielemez egy azonosságot: egyformán szophatók. Szopnivalók, általánosítaná szóval, ha beszélne. Ebben a cselekedetben lappangó, latens indukció van, mely eszméletileg nem formuláztatott, de a szopás tette lejátszsa. A lekoptatott csúcsban végződő valami szopni való, ez az első latens premissza; a második premissza: ez koptatott csúcsú holmi; és a konklúzió: tehát ez szopnivaló, a megragadás és szopás tényében rejtőzik. Ez a cselekvés próbát tett a természetben és sikert aratott: lejátszotta a helyes indukciók kísérleti formáját. Ugyanezt fogja végezni később a tudós előleges eszméleti indukciók hatása alatt. Egyik sem csalhatatlan művelet, sem a tudósé, sem Gidaé. Gida is szopni akarja a sakkfigurát és a tudós is indukál

¹⁾ Dr. Dienes Valéria: Az indukció problémája. *Athenacum*, 1916.

hamisan. Addig azonban, míg Gida eljut a tudós indukciójáig, e latens indukciók millióinak kell lejátszódnia, hogy induktív művelete előbb eszméleti élménnyé majd formulázott szellemi műveletté tisztuljon. Ezeknek a játékoknak eszméleti kísérője halmozódik egymásra, hogy ebből az eszméleti retouche-sorozatból a szellemi művelet, az, amiről tudunk, kialakuljon. Ezek a reflexindukciók érlelik meg az elnevező szubsztitúcióknak, a dolgok neveinek jelentését, mert minden egyes névalkalmazás ily lappangó indukció keretében játszódik le. Innen van a szó általánosító ereje: sok egyforma mozdulatot szubsztituál, mindazokat, melyeknek utánzásai között nincs lényeges különbség. Ezek a szubsztitúciók lassankint teljesen beülnek a behelyettesített mozdulatelemek helyébe és így észrevételeink „érzéki“ elemeit, azok konkrét tartalmát szegényítik s a verbalizmus eljuthat odáig, hogy a szó „jelentése“, amit szubsztituált, majdnem teljesen kiszorul. Szellemi működéseink ezzel könnyedebbekké lesznek, mert a szó maga veszi vállaira az utánzó mozgások által felhalmozott eszméleti tartalmat s ez a belső utánzás, mint fölösleg, a minimumra redukálódik, vagy mint közbeeső fölösleges tag, melynek csak az eszméleti tartalom kiképzése volt a feladata, kiesik. Ez az „abstrakt“ gondolkodás reflexitani feltétele. További fejlődése már az eszmélettani vizsgálatok közé tartozik.

Az eszmélet fejlődésének fő-tünetei.

Az első eszmélettani vizsgálatokban, melyekhez reflexitanilag így eljutottunk, alapelvünk a következő:

Aminek előállításához idő kell, ami az idővel jelentékenyen gyarapodik, annak minimumát fogjuk a gyermek eszméletében feltételezni. Az eszmélet fejlettségét legjobban jellemző eszmélettani tény, egymagában elegendő arra, hogy az önálló eszmélettan szükségességét igazolja, az amit az idő összefogásának, egy időritmus hosszának, vagy a konkrét jelen terjedelmének nevezhetnénk. Ennek a birtokolt időnek hosszával órákban és percekben lehet megadni a gyermek eszméleti fejlettségének fokozatát, az az idő ez, amit a gyermek egyetlen cselekvésbe, egyetlen reflexívbe képes befoglalni. A 2 éves Gidáé most maximálisan néhány órára terjed. A cukrot ígérő mamát 3 óra múlva hazavárja. Zolti ideje, aki 4 hónapos, csak néhány másodpercre terjed, míg a kiesett bimbóhoz sietve visszafordul. A másfél éves Gidáé még nem volt több 10 percnél, míg a hóna alá kapott levelet a postaládáig elvitte, ami a

házig látszott. A felnőttekké évekre terjed. Ezzel a fejlődéssel párhuzamos a meghódított tér növekedése, ami négyzet és köbméterekben adja meg a gyermek lélektani nivóját. Ez a két fejlődési mérték egyformán a mozgások ajándéka, ugyanazoké a mozgásoké, melyek a szók értelméhez juttattak bennünket, eszméletileg az időt, anyagilag a teret adták kezünkbe. Ennek a tudásnak mindkét részről a minimumát kell a csecsemőben feltételeznünk s ez a főjellemezője az ő derengő eszméleti világának. Az eszméleti fejlődés lényege a környező időnek és térnek folytonos növekedésében és részleteződésében áll.

Ha most az időritmus hosszának és a birtokolt tér terjedelmének minimumát tételezzük fel a gyermekben, akkor első évében körülbelül a következőképen jellemezhetjük eszméleti állapotát. A gyermek eszmélése intenzív és szűk. A közelmúlt s a közeljövő nem iktatódik jelenébe úgy, mint a felnőtteknél, hol azzal egy pszihikai testet alkot. A közvetlenül elmúlt eseményről hiába kérdezzük, nagy benyomások után hasztalan vallatjuk, hallgat vagy félreért és mást felel. A közvetlen jövőt nem tudja megteremteni tetteivel, megbizatosokat, vidd el, hozd ide, tedd ezt vagy azt, csak igen korlátolt mértékben vagy egyáltalán nem képes elvégezni. Saját tetteit is nyomban elfelejti, új tettekre nehéz ráirányítani. Időben is, térben is tájékozatlan és szüntelenül eltéved. Cselekvései csupa elejtett gyöngyszemek, melyeket nem talál és helyettük újakat szed fel, melyeken véletlenül botlott meg. Eszméleti egység helyett csak reflextani kapcsok fűzik egygyé viselkedését. Emlékezése pusztán reflexfolytatódás, várásai, készülő tettei mind passzív engedések külső vagy szervezeti ingereknek. Eszméletileg annyira szétesik, hogy az emlékezés a csodálat és megdöbbenés mimikáját hívja ki arcán és az olyan egyszerű összefüggés, mint a kézből elbocsátott labda kiesése, ujjongó sikoltozásra bírja, minden csapkodása, dobálása elragadja. Másrészt minden élménye az egyetlenség intenzitásával látszik birni: oly eszmélet élményei mind, mely egész figyelemmel arra az egyetlen tényre borul, ami elfoglalja. Bőkezű, színes, de széthulló világ s ha saját tapasztalataink közt analogonját kellene keresnünk, legjobban az álom előtti, hipnagogikus állapotainkat kellene hozzá hasonlítani.

Az eszmélettani következtetések számára azonban csak az első éven felül nyílnak tágabb lehetőségek s azért ezen a helyen befoglaljuk érné ezzel a rövid utalással.

Neveléstani következtetések.

Záradékul néhány neveléstani következtetést óhajtunk adni. Alapelvül jelentjük ki a következőt: az egy éven aluli gyermek még nem morális lény, nevelése nem etikai probléma. Az egy éven aluli gyermek művésziessen összeállított, fiziológiai, de eszmélő szerkezet s a mi feladatunk ezen a szerkezeten művészileg játszani. A probléma: a gyermek viselkedésének szabályozása helyes szubstitúciókkal.

A nem kívánatos reflexeket be fogjuk helyettesíteni. Melyek lesznek a helyes szubstituensek? Azok, amelyek tényleg letiltják a kiküszöbölendő spontán behelyettesítést pl. sírást, verekedést, újszopást, játéktárgyak szopogatását, a fehérnemű beszennyezését stb. De ilyen hatékony reflexet indíthatunk minden alkalommal számosat. Melyiket fogjuk választani? A hatékonyak közül azt, amelynek legkisebb az energetikai rangja. Pl. Zolti meglát a kocsija mellett elhaladni, társítással megindulnak a szopóreflexek, de kielégítetlenül maradnak és helyettesítésül beáll a II. számú sírás. Ha láthatatlanul meghúzzgálom a kocsiját, azonnal elhallgat. De nem fogom ezt az erős szubstituenst alkalmazni, amivel a III. számú sírásból is elcsendesíthetem, hanem elébe akasztom a csengőjét, vagy odatolom a karácsonyfa elé, hogy a kisebb rangú szubstituens tiltsa le a sírást és helyettesítse be a mama közeledtével megindított reflex-tevékenységet.

Ez az elv, mely ellen az egy éven aluli gyermek nevelésében a legtöbbet vétünk, a minimális szubstitúciók elve. A szigorú s a kényeztető szülő egyformán vét ellene. Az utóbbi azal, hogy a gyors hatás kedvéért vagy megfigyelés híjján mindég fölös behelyettesítéseket alkalmaz, pl. végig kocsikáztatja a gyermeket a szobán nagy sebességgel, vagy karra veszi, (egy éven alul ez a legerősebb szubstituens). E behelyettesítéseknek a megszokás csökkenti a rangját és így mind kevesebb ható eszköz marad a szülő kezében. Az ilyen elnevelés után gyakori, hogy nem marad más hátra, mint az aszténikus (leverő, lesujtó) hatások alkalmazása, a szigorú szülők szubstituens eszköze.

Ezek a lesujtó szubstituensek az elvből szigorú szülőknél korán megjelennek, tudok eseteket, hol az egy éven aluli gyermeket verték, hogy ne sírjon. Ez is szubstitúció, mert a sírás fentartására használt idegenergia a leverő hatásnak megfelelő, főleg

vasomotorikus változások előállítására tevődik át, de brutális és fölösleges. Csak a felnőtt kényelme okadatolja, aki gyorsan akar végezni a gyermekkel. Tényleg gyorsan végez és később a felnőtt látása elég, hogy a reflxtársítások rekurrens törvénye alapján¹⁾ maga megakadályozza a sírást és így kényelmes is. Azonban eltekintve embertelenségétől, nagy hátránya van. Az, hogy az így gyártott jó gyermek csak lesujtó állapottól való féltében jó, azaz csak oly hatások jelenlétében, melyek a lesujtó hatás megindításával már behelyettesítik a „rosszalkodás“-reflexeket. Ez a nevelés tehát azonnal talajt veszít, mielőtt a gyermek a lesujtó hatás félelmetől megszabadul.

A nevelésnek szerintünk nem ez a fájdalomdresszúra a célja, ami alig különbözik a cirkuszosok ostorhegyes módszerétől. A nevelésnek a mi terminusainkban az a célja, hogy a minimális szubsztitúciók rendszeres alkalmazásával a gyermekeket lassankint arra szoktassa, hogy maga szubsztituáljon. Ezt a célt köznyelven úgy hívják, hogy önfegyelmzés, és fiziológiai lényege minden kisküszöbölendő tevékenység központi eredetű behelyettesítése.

Az önfegyelmzésre való szoktatás könnyen megy, ha állandóan kellemes behelyettesítőkkal dolgozunk. A gyermek, aki megütötte magát, lassankint önként viszi kezét a megütött helyre megdörzsölni, még könnyel a szemében „nem baj“-t kiált és törli a lepergő könnyeket zsebkendőjével, ha ezekkel a mozgásokkal gyakran tiltottuk le vagy előztük meg a fájdalom-szubsztituáló sírást. A 22 hónapos Gida, aki hasztalanul rángatja fiókját, nem tudja kinyitni s emiatt sírásba fog, a kezeügyébe csempészett zsebkendőt hirtelen megragadja és teljes gőzzel végig dörzsöli vele az arcát, szemét, aztán nevetve fog játékba. Egyik első kísérletünk volt ez a spontán behelyettesítés előidézésére.

Annak azonban sok hiba van, hogy az efféle kísérlet mindég sikerüljön. A behelyettesítések nehézségei a fejlődéssel növekednek. Ennek az az oka, hogy reflex-rendszerek a fejlődés folyamán mind bonyolultabbakká lesznek s emiatt mindég nehezebb idegen kézből szubsztituálni, mely a kérdéses egyén reflexhálózatait közvetlen észmélésből nem ismeri.

A szokásos kitétel, hogy a „gyermeknél a sírás és nevetés egy zsákban van“, abban leli magyarázatát, hogy benne a reflex-csoportok még szervezetlenek, az asszociáció, a rekurrencia és a

¹⁾ Hachet-Souplet. *La genèse des instincts*. Paris, Flammarion.

behelyettesítés még nem csatolta őket szoros és egymással is bonyolult kapcsolatokba. Elszigetelten vagy laza seregekben jelennek meg és külön-külön lehet őket behelyettesíteni. Ezért könnyű a gyermek sírást előállítani. A felnőtt sírása óriási reflexhálózat megbénításakor áll elő, legtipikusabb okozója a gyász. Hozzá tartozóink elvesztése oly szövevényes reflex-rendszerek behelyettesítését kívánja, hogy az így származó sírást csak az egyén centrális eredetű szubsztitúciói, a lassú önfegyelmzés tilthatja le.

Ennek az alapjait kell megvetnünk a gyermek első évében a minimális behelyettesítések ésszerű gyakorlásával s ezzel idegéletteni alapot teremteni a későbbi erkölcsi indítékú behelyettesítések számára. Az idegrendszernek első bejárása ez, aminek egészséges véghezvitelétől a későbbi gyermekkor s a felnőttkor nagyon sok cselekedete függ, számos idegéleti rendellenességnek lelki traumatizmusoknak idáig megy vissza az eredete, úgy hogy nem hangsúlyozhatjuk eléggé a korai gyermekévekbe eső nevelő hatások fontosságát.

Évégből azonban nem hagyhatom szó nélkül, mennyire fontosnak tartanám az anyák lélektani képzését. Még alaposabban kellene tudniok a lélektan főbb eredményeit, mint a testi egészség megőrzésében segítő tudományokat, a higiénia főszabályait, az első segélynyújtás módjait s a főbb gyermekbetegségek kezdő tüneteit. Az orvost el lehet hívni és látogatásaival az ellenőrizheti a gyermek egészségi állapotát, ha aggodalom forogna fenn szervezeti épségére vonatkozólag. Lélektani hatásokat azonban nem lehet látogatásokkal elintézni. Neveléstani bonyodalmakat nem lehet elszigetelt hatásokkal megoldani. A lelkiekben folytonos megfigyelésekre és folytonos hatásokra van szükség. Egy elrontott pillanat kiszámíthatatlan következményekkel járhat. A gyermekének lélektani alkatát nem ismerő anya hibát hibára halmoz és gyakran megesisik, hogy mikor a gyermek rátermett nevelő kezébe kerül, annak hosszú elrontott multtal kell megküzdenie, mert a lelki nevelésnek nem az iskolával, hanem az élet első percével kellene kezdődnie. A lélektani alapismereteknek az anyák képzésének abécéjéhez kellene tartozniok.



PEDAGÓGIAI TÖREKVÉSEK.

Új zenetanítás.

Irta s felolvasta a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak az 1916. november 4-én Budapesten tartott nyilvános értekezletén **Ságody Otmár**, zenetanár.

A tanítás főelve általában.

Miért kell új zenetanítás? Mert a mai a modern pedagógiai belátás szerint elhibázott utat követ. A művészet a nemes öröm kultusza. A köznapi életkörülmények profán hatásaitól lenyűgözött léleknek valami felemelő, valami szabadító érzés után való vágyakozását van hivatva kielégíteni.

A művészetnek, a művészeti munkának ez a rendeltetése. És ennek tudata, ennek átérése kell, hogy mindenkinek lelkét eltöltse, aki vele foglalkozik. Azért is, aki tanulja. Úgy, hogy annak nem szabad megtörténnie, hogy a kedvetlenségnek, az unalomnak, a boszúságnak érzései kapcsolódjanak a zenetanulás munkájához. A mester részéről se, de még kevésbé a növendék részéről.

És mit tapasztalunk ezzel szemben ma? A zenét tanulók nagy többsége, kivált a kezdők, unalmasnak, kellemetlenül vesződségesnek tapasztalja a zenetanulást. Súlyos vétke ez a ma divó zenetanításnak! Mert a diák tanulási szenvedését vajmi kevésbé enyhíti az a biztatás, hogy majd amikor már jól fog tudni zongorázni, hegedülni, vagy énekelni, akkor öröme fog telni benne. A gyermek és az ifjú korban ugyanis, a lélektan megállapítása meg a köztapasztalat szerint is, hasonlíthatatlanul intenzívebb az aktuális, a jelenben átélt örömezzetek buzgóságra serkentő ereje, mint a közelebbi-távolabbi jövőben elérhető örömezzetek elképzelése.

Elég baj, hogy ma még, részben elhárítható, de nagyjából részben elháríthatatlan okok miatt, az iskolai tanulás munkája se

nyujt annyi örömet a diáknak, mint amennyit a fiatalság természetes életkedvének csorbitatlansága érdekében, joggal igényel. Pedig ez az egészséges testi-lelki fejlődésnek alapfeltétele. Mert az öröm, kivéve természetesen a káros utóhatásúakat, a testi és lelki képességek gyarodását mindenkor kedvezően befolyásolja, míg az unalom, a kedvetlenség, a rossz hangulat mindenkor kedvezőtlenül.

Ugyanez a gondolatmenet fejeződik ki Ostermann-nak az érdeklődés problémájáról írt terjedelmes monografiájában, melyben a gyermeknek tanulási boldogságáról így elmélkedik:

„Ne csak művelt emberré neveljük a gyermeket, hanem boldog emberré is. És pedig már iskolás diák korában. Nem csupán távolabbi jövője idejére. Az emberiség elvében gyökerező elvitázhatatlan joga ez az ifjúságnak, amit azonban gyakran félreismertek a múltban és amit gyakran félreismernek a jelenben is. Az ifjúkornak ez a boldogsága természetesen nem a szenzuális élvezeteknek bőségében, a teljesen korlátozatlan cselekvésben, avagy minden komolyabb erőfeszítésnek elkerülésében rejlik, hanem abban a vidámságban, abban a kedélyderűben, amit a gyermeknek az ő testi-lelki képességeinek akadályozatlan és eredményes foglalkoztatása okoz. Hogy az ifjúság ezt a boldogságot elérhesse, arra nem csupán magáért a boldogság örömeért kell a nevelőnek törekednie, hanem még azért is, mert elengedhetetlen föltétele ez minden nemesebb irányú érdeklődésnek.“¹⁾

De nem csupán a fejlődő, azaz képességeinek kibontakozási korát élő ember természetes boldogság-igényének méltányolása és nem csupán a művészet hivatása teszi hovatovább halaszthatatlanná a zenetanítás reformját, hanem még egy harmadik, szintén igen fontos ok: a tanulási energia kímélésének érdeke. A szellemi munka megtakarításának problémája napjainkban mind jobban előtérbe lép amiatt, hogy folyton-folyvást halmozódik az elsajátítandó ösmeretek és ügyességek mennyisége. Igaz, hogy ennek a nehézségnek a leküzdésében a természet is segítségére van az embernek. Minden újabb generáció fejlettebb dispoziációt hoz magával a világra mindenféle tudás számára. Csakhogy a követelmények gyarodásának tempója valamivel mindig gyorsabb, mint a testi-lelki dispozicióknak megfelelő gyarodása. Úgy, hogy elkerülhetetlenül szükségessé válik a természet helyreépítő törekvését azzal egészíteni ki, hogy a

¹⁾ D. W. Ostermann: Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzenwendungen. 3 kiadás. 1895. Oldenburg és Leipzig.

pedagógiai tudomány állapítsa meg azokat a módokat és feltételeket, amelyek mellett a lehető legkisebb tanulási erőkifejtéssel a legnagyobb tanulási eredményt éri el a diák.

Tudományos kifejezést használva: a legnagyobb hatás elvének alkalmazása ez. Régebben csak a gépmunkában értékesítették ezt az elvet, de az utóbbi években a testi munka terén is tért hódított. Amióta Taylor, a világhírű amerikai mérnök, a testi munkás munkateljesítményének tudományos vizsgálatával számos kísérlet alapján megállapította, hogy a munkások a fölösleges mozdulatokra pazarolt erőkifejtés miatt lényegesen kisebb, olykor csak félakkora munkaeredményt érnek el, mint amennyit ezeknek a fölösleges mozdulatoknak mellőzésével teljesíthetnének.

A kísérleti lélektanban folytatott kutatások következtében mind határozottabban bontakozik ki a legnagyobb hatás elvének érvényesége a szellemi munka terén is. Mindinkább igazolódik, hogy alkalmazása ezen a téren is beválik. Mert miként a testi munkában, úgy itt is értékes reformok számára mutat út.

E tanulmányban pedagógiai reformról lévén szó, természetesen csak a tanulás munkájára vonatkoztatva vizsgáljuk a legnagyobb hatás elvének alkalmazását. A tanulásnak kétségkívül az a módja a legtökéletesebb, helyesebben mondva, a legértékesebb a diák számára, amelynek révén tanulnivalóját rövid idő alatt tartós eredménnyel sajátítja el. Rövid idő alatt értve az ő képességeihez mérten legrövidebb időt, szemben azzal a többé-kevésbé hosszabb idővel, amire a tanulás bármily más módjánál szüksége lenne. Tartós eredmény viszont az olyan tanulási eredmény, amelyet a diák viszonylag leghosszabb ideig tart meg. Azaz amit sokáig nem felejt el.

Minél nagyobb a tanuláskor a figyelem intenzitása, annál tartósabb az eredmény és annál rövidebb idő alatt érhető el. Ezt a közismert tapasztalatot erősítették meg a lélektani kísérletek is.

A figyelem intenzitása viszont az érdeklődés intenzitásától függ. Tehát a köznapi tapasztalat meg a tudományos vizsgálat egyaránt arra az eredményre vezetnek, hogy intenzív érdeklődés mellett végzi a diák tanulási munkáját a legnagyobb hatással. Ellenben, ha tanulnivalója többé-kevésbé untatja a diákot, akkor csak szándékosan tudja figyelmét a tanulási munkára irányítani. Ez azonban hamar fáraszt.

Hogy egyébként a modern pedagógia eszmekörében már egyre világosabban dereng a tanulási munka maximális hatásának

gondolata, arra érdekes példát szolgáltat az alábbi idézet, ami Görögné Beke Margitnak a gyermeki lélek subjektivizmusáról írt értekezéséből való és amelyet a „Magyar Pedagógia“ közölt az 1916. évi júniusi számában: „A gyermek mohón akar tanulni. Az újat annyira szereti, hogy érte kellemetlen következményeket is (mint amilyen pl. a zenetanulásnál a gondos gyakorlás veszélye) könnyen elvisel. A tanulás soha sem oly tökéletes, mint amikor még rendszertelen“. Tehát akkor, amikor a rendszernek merev sémája helyett az egyéni érdeklődésnek eleven fonálát követi!

A maximális hatású tanulás problémája megoldásának kulcsa tehát az érdeklődés. Ezért az érdeklődés természetének megismerése a modern pedagógia legfontosabb feladata. Igen jól jellemzi az érdeklődésnek ezt a fundamentális pedagógiai jelentőségét Ostermann, előbb említett művében:

„Minél inkább hangsúlyozza a modern pedagógia az egyéniség kialakításának jelentőségét, annál fontosabbá válik a nevelés egész munkája számára az érdeklődésnek fogalma. Mert minden ösmeret, minden tudás csak akkor válik vérvé a gyermeknek, azaz csak akkor lesz a gyermeki egyéniségnek szerves tartozékává, ha a tudást vagy ösmeretet az ő személyi érdeklődése révén sajátítja'el. Amit ellenben e nélkül tanul meg, bármily jól érti, mégsem gyarapítja semmi valódi értékkel az ő egyéniségét. És összekötő kapocs gyanánt sem szolgál semmi újabb ösmeret számára az ilyen tudás. Minélfogva a gyermek tovább-fejlődésének szempontjából sincsen értéke“.

Mint látnivaló, e sorokban is az a meggyőződés nyilvánul meg, hogy az egyéniség összhangzatos kialakítása szempontjából — pedig ez a modern pedagógia cél ideálja! — semmi értéke nincsen az olyan tanulásnak, még akkor sem, ha eredményes, ami nem kapcsolódik a tanuló természetes érdeklődéséhez. Amit csupán azért tanul, mert „kötelező tárgy“.

Mi következik ebből? Az, hogy igazi belső értéke a diák számára csakis annak a tanulási munkának és annak a tanulási eredménynek van, amelynél a tanítás valamennyi fokon és valamennyi fázisában a diák természetes, azaz önként adódó érdeklődéséhez alkalmazkodik.

Hogy ezt az elvet az iskolai tanításban oly mértékben követhessük, mint ahogyan az kívánatos, annak, sajnos, ma még ezer

akadálya van. Az akadályozásnak okai részint a mai iskolatípusban, részint a mai társadalmi berendezkedésben, részint pedig az érdeklődés természetének ma még kissé hiányos és egynémely tekintetben hibás ösmeretében rejlenek.

A mai iskola a mai társadalomnak, a jelenkori kulturának érdekeit szolgálja. Vagy legalább is azt veszi alapul a tanítás anyagának és módjának megállapításában. A ma társadalma azonban még vajmi sok álértéknek tulajdonít valódi becset. Ha már most a fiatalság az iskolai neveltetése és oktatása révén ezeket a közkeletű álértékeket nem fogadná valóságos értékek gyanánt, nem tudna beleilleszkedni a társadalom aktuális kereteibe. Elégedetlen, forradalmi szellemű emberré nevelődnek az ifjúság, ami ugyan talán javára válnék a mai, sokban beteg társadalmi berendezés annyira kívánatos megváltozásának, de az ő számára a köznapi értelemben vett boldogulásnak lehetőségét lényegesen megnehezítené, sőt esetleg teljesen megakadályozná.

A munkának, kiváltképen a szellemi munkának, kezdetleges szervezettsége miatt, valamint társadalmi osztályelölitéletek és egyéb hasonló okok miatt ma még vajmi gyakori eset, hogy kedvtelenül, unalommal kényszerül dolgozni a felnőtt. Nos, ebbe a sorsba könnyebben belenyugszik az, akit már ifjú korában többé-kevésbé hozzászoktattak a kedvetlen munkához a kényszerű iskolai tanulás révén. Nagy Sándornak, a kitűnő festőnek és művészeti írónak, szavai szerint: „Ugyanavval a mosolytalan, fanyar képpel megy az ifjúság az iskolába, mint a hivatalnok az ő hivatalába. Örömtelen kötelességérzettel hordják ugyanazt az igát, amit talán vigasztalásul a kultura velejáró sulyának hisznek”.¹⁾ Az egyéni boldogulás szempontjából ennél fogva ma még bizonyos fokig kívánatos, hogy már diákéveinkben némi gyakorlatot szerezzünk a kényszerű munka béketűrő elviselésében.

Ez a társadalmi főoka annak, miért lehetetlen napjainkban az érdeklődés elvének következetes keresztülvitele az iskolai tanításban.

A mai iskolatípusban rejlő főoka az, hogy az osztályonkénti csoporttanításban a csoportok összeállítása csupán az életkor alapján történik. Holott egy-egy osztály diákságának csaknem 50%-ánál tér el az intelligenciakor az életkortól, amint azt a magyar diákságra vonatkozólag *Éltes* Mátyás számos intelligencia-mérés

¹⁾ Nagy Sándor: Az úgynevezett művészi rajzoktatásról. Népművelés, 1916. szeptember.

alapján statisztikailag megállapította. Ezeknek a fejlettségi foka vagy meghaladja az átlagot, vagy pedig alatta marad. Az iskola a tanulók értelmiségében fennálló ezen nagy különbséget az osztályrendszerében nem veszi számba. Ennek a hibás csoport összeállításnak természetes következménye, hogy a diákságnak majdnem felét többé-kevésbé unatja. ahelyett, hogy érdekelné az átlagnak felfogási képességéhez szabott tanítás.

Az érdeklődés természetének hiányos ösmerete szintén akadályul szolgál a tanítás ezirányú reformja számára. A kísérleti megfigyelések nem elég nagyszámúak ahhoz, hogy részletesen ösmernők az érdeklődésnek különböző típusait. Azaz az érdeklődésnek ama különféleségét, ami annak különböző tendenciájában és intenzitásában nyilvánul meg. Ellenben a gyermeki érdeklődés életkorok szerint megállapítható fejlődési fázisaira vonatkozólag már eléggé részletes eredményeket találunk Nagy Lászlónak nagyértékű munkájában „A gyermek érdeklődésének lélektaná”-ban; noha speciálisan a zenei érdeklődés fejlődésével keveset foglalkozik ez a munka is.

De a gyermeki érdeklődés típusainak vizsgálatára, amely típuskülönbségek főképpen a nem, a szociális életkörülmények, a származás, az egyéni temperamentum befolyása szerint alakulnak ki, még kevés gondot fordítottak a kutatók. Pedig hogy az izléstípus kialakulására a származás meg a nevelési környezet mily elhatározó hatást gyakorol, annak illusztrálására felemlíthetem egyik jónévű zeneszerzőnk öt éves fiacskájának példáját, akinek az édes apja a tömör, sűrű szövésű, a monumentális architektúrájú zenét kedveli és kultiválja inkább, mint a többi-fajta zenét. A gyermekek ily zsenge korban rendszerint még semmit nem érdeklődnek az akkordhangzások iránt. Csak az egyszólamú melodiácskák keltik fel figyelmüket. Azok is többnyire csupán az eleven ritmikájuk révén. Ennek a fiúcskának az izlése azonban a tömör akkordhangzásokat kedveli. Ha a zongorához jut, mindjárt öt-hat hangból összetevődő dur vagy moll akkordot szólaltat meg, mind a két kézzel együtt. Közbe-közbe persze egy-egy disszonnásabb hangzatot is. Megjegyzendő, hogy semmiféle zeneoktatásban nem részesül még, mert édes apja igen helyesen, fölöslegesnek sőt károsnak itéli, hogy ilyen korán kezdje meg taníttatását.

Az érdeklődés természetének hibás ösmeretére vall a gyakorlati pedagógiának újabb időben alkalmazott ama tanításmétódusa is, hogy ami magában véve nem érdekli a diákot, azt vele lényegileg össze nem függő, de mulatságos, szórakoztató járulékokkal hozzák

kapcsolatba és így mintegy ál-uton, pedagógiai fortély igénybevételel igyekeznek belecsempészni a tanulnivalót a kis diák érdeklődési körébe.

A tanulási munka maximális hatásának szempontjából hibás eljárás ez azért, mert fölöslegesen, elfelejteni valót is tanít a szükségességgel együtt. De a jellemképzés szempontjából is hibás eljárás, mert általa hozzászokik a tanuló, hogy a tanulás munkája szórakoztató foglalkozás. Ami pedig semmiesetre sem kívánatos eredmény. És könnyen el kerülhető, mert a természetes érdeklődés fölébredésekor annak hatása alatt a saját jószántából vállalja a gyermek a figyelés fokozottabb megfeszítését, szórakoztató tendenciájú járulékok nélkül.

Ilyesmire csupán akkor van szükség, ha idő előtt tanítunk valamit, ahelyett, hogy bevárnók a legkedvezőbb pszichikai konjunkturát, ami a gyermeki fejlődés során minden képesség számára előbb-utóbb elkövetkezik. Ezt a hibát követjük el, ha például hetnyolc éves korban tanítunk valamit, ami iránt a természetes érdeklődés átlag csak a 9—10 éves korban ébred fel. Ilyen esetben kétségkívül nem nélkülözhető a tanítás munkájában a fegyelmi szigor, vagy a szórakoztató járulékoknak módszere. Ennek eredménye azonban az, hogy noha fiatalabb korban, de jelentékenyen hosszabb idő alatt sajátítja el a diák az ösmeretet, vagy ügyességet és sokkal több vesződséggel. Már pedig ilyen áron juttatni a gyermeket valamely ösmeret birtokába: annak nincs értelme. Sőt nemcsak értelmetlen eljárás, hanem bűnösen könnyelmű gazdálkodás a gyermek tanulási energiájával.

Persze a szülői hiúságnak is része van abban, hogy erőszakolt tanulási eredményre törekszik a gyakorlati pedagógia. Kivált olyan téren áll ez, ahol nem a hatóság szabja meg a tananyagot meg a tanmenetet. Ha például valamely ösmerős családnak gyermeke már hét éves korában kotta után zongorázik, akkor röstelli a szülő, hogy az ő fia, noha 8 éves, még csak hallás után tanul zongorázni. De hogy az ő fia 9 éves korában negyedrészt annyi vesződséggel és tanítási szekatura nélkül fogja megtanulni a kotta írást és olvasást: erre az igen fontos körülményre nem gondol. Sem arra, hogy 12 éves korára már semmivel sem lesz haladottabb a másik gyermek, mint az övé, mert addigra a gyorsabb és könnyebb haladás révén kiegyenlítődik az előny.

Az érdeklődés természetének fogyatékos ösmeretére az a fel-fogás vall továbbá, hogy az érdeklődés nem eléggé megbizható

alapja az alapos és rendszeres tanulásnak. Tulságosan változékonyan tartják az érdeklődést ahhoz, hogy alapos ösmeretszerzés számára a figyelemnek huzamosabb koncentrációját idézhesse elő.

Akik így vélekednek, azok nem veszik számba azt a tapasztalatot, hogy mily bámulatos kitartással, mily meglepő állhatatossággal tud egészen kis gyermek is foglalatostkodni valamivel, ami őt igazán érdekli. Ami meg a rendszeres tanulást illeti: az ösmeretszerzés a dolog természete szerint csak magasabbfokon válhatik rendszeressé. Amikor már a nem rendszeres tanulás révén szerzett ösmeretanyagának elég nagy készlete van a növendék birtokában a rendszeres összefoglalás számára. Mindjárt kezdettől fogva rendszeres tanulásra kényszeríteni a növendéket: nem természetes eljárás. A tanulási munka, illetve a tanulási tevékenység lélektana is erre tanít. A rendszeresítésre való hajlam is csak abban a korban kezd kibontakozni a növendékben, amikorra elegendő mennyisége gyűlhetett már össze a rendszer nélkül azaz a gyermeki típusú természetes érdeklődés kapcsán szerzett ösmeretnek, résztudásnak.

Az érdeklődés elve a zenetanításban.

A dolog természete szerint a zenetanításban kevesebb konkrét akadálya van a természetes érdeklődés elve alkalmazásának, mint az iskolai tanításban. Csoporttanítás esetén a csoportokat nem életkor, hanem a haladottság foka szerint szokás összeállítani. Nincsen hatóságilag és osztályonként megszabott elvégzendő tananyagmennyiség, kivéve az elemi meg a polgári iskolai énektanítás s a tanítóképző-intézeti zeneoktatás tantervét. Azonban ezt sem kellett az eddigi gyakorlat szerint oly szigorúan követnie a tanítónak, mint a többi tantárgyak tanítóinak a magukét.

Ellenben fennállnak még a következő akadályai az új zenetanítás érvényre juthatásának:

a) Félreismerése annak, hogy az észszerű zenetanulás közvetlen és első célja a muzikalitásnak (zenei hallásnak), a zenei izlésnek nevelése, a tartalmas zene iránti fogékonyság fejlesztése és csak ennek eszközeképpen valamely hangszer kezelésének elsajátítása.

b) Az a hibás törekvés, hogy amint csak közepes tehetsége is mutatkozik valakinek a zenére, mindjárt kenyérkereső foglalkozás gyanánt is törekszik azt értékesíteni és már ezzel a szándékkal kezdi és folytatja a zenetanulást.

c) A zenepedagógusok részéről az az aggály, hogy az új

tanítás révén a tartalmas, nivós zenének művelése visszaesést szenvedne, mert a növendékek nagy részének tetszését és érdeklődését az ú. n. „könnyű“ zene foglalná le a maga számára.

Ez a három jelentékenyebb akadály a zenetanítás terén az érdeklődési elv alapján való reform keresztülvitelének. Figyelmen kívül hagytam azt az egészen más természetű negyedik akadályt, ami a céhbelieliek érdekeinek sérelme következményeképpen állhat elő. Azoknak a szakpedagógusoknak érdeksérelméről van szó, akik minden reformot előlegezett gyanakvással fogadnak, mert részint kényelemből, részint egészen a megcsontosodásig megszilárdult meggyőződésből rendületlenül ragaszkodnak a meglévőhöz.

Ez utóbbit leszámítva, az előbbi három akadály is elég makacs ellenállást fejt ki a tanítás reformja ellen, noha nincs kapcsolatban mélyreható társadalmi átalakulással, mint az iskolai tanításnak ily szellemű reformálása, hanem csupán a jobb belátásnak térfoglalását kívánja; azt, hogy a saját jobb meggyőződését kövesse a zenetanulás dolgában a növendék, illetve hozzátartozói, akik tanítatják, — és ne fogadják el bírálat nélkül a szokásosat, amelynek főcélja szakzenészek nevelése; zeneművésszé, zenetanárrá kiképzése a növendéknek; vagy erre a kiképzésre „előkészítése“.

Az kétségtelen, hogy akik művészi pályára készülnek, azoknak sok, alapos és rendszeres gyakorlásra van szükségük. Bár helyesebb methodussal még nekik is lényegesen kevesebbre, mint jelenleg. Erre a nagy munkára azonban a saját jószántából se türelme, se kitartása nincsen a kisebb tehetségű zenekedvelőnek. Ő csak több-kevesebb nyomás hatása alatt vállalkozik rá. Ha szülői, vagy tanítói szigorúság buzdítja. Ha az ambícióját, a hiúságát csigázzák fel ragyogó művészi sikerek reményének táplálásával. Ha a versengés vágyát egészségtelenül nagyra nevelik benne tehetségének mértékével és az elért eredménnyel arányban nem álló elismeréssel, tulságos jutalmazással; azzal a biztatással, hogy jól jövedelmező életpályához jut, ha megszerzi a zenetanári oklevelet.

Ilyen és ehhez hasonló mesterséges eszközökkel érik el azt az áleredményt, amivel a mai zenetanítás büszkélkedik és amit a jóhiszemű közönség önálló ítélkezéshez nem szokott része, tehát a zöme, összetéveszt az igazi eredménnyel. Azzal, amelynek belső értéke van; amelyik szervesen kapcsolódik a növendék egyéniségéhez, illetve annak fejlődési korához; aminek elérése a növendék számára munkaközben is jóleső, konkrét örömezzésekkel jár, nemcsak a távoli cél örömeinek reménye serkenti.

Az új zenetanítással az átlagos zenei tehetség néhány évi tanulás után könnyen, azaz gyötrődés nélkül éri el azt az eredményt, ami számára teljesen elegendő. Nevezetesen: izlése a művészi zene megértő élvezésére kiművelődik, ezzel együtt valamilyen hangszer kezelését is elsajátítja oly mértékben, hogy egyszerűbb, vagy közepes technikai nehézségű műveket muzikálisan el tud játszani első látásra, vagy néhányszori eljátszás után. (Dalkiséretet, szerényebb műszólamot, stb.)

Ellenben azt a szigorú iskolázást végigtanulni, ami a művészi tökély fokára vezet, csak kiváló zenetehetségnek érdemes. De a tapasztalat szerint kiváló tehetségű gyermek szívesen vállalja annak terhét, mert ép az ő rendkívüli, az átlagosat meghaladó intenzitású érdeklődése a tehetségének megfelelő irányban akadályozza azt meg, hogy a szigorú iskola az ő számára nyüggössé, sanyargatóvá váljék.

Ami a zenepedagógusoknak amáz aggályát illeti, hogy az érdeklődésre alapított tanításmód mellett a nivós, a tartalmas, a magasabbrendű zene kultiválása (amit közönségesen, de nem egészen helyesen klasszikus zenének szokás mondani) háttérbe szorul: ez a téves vélekedés abban a balhiedelemben leli magyarázatát, hogy a klasszikus zene megbecsülését rá lehet oktrojálni a növendékre. Hogy a növendék azt úgy fogja megszeretni, ha nem szabad neki más zenével foglalkoznia. Ahelyett, hogy azt az utat választanak e cél elérésére, amely a logikus, a helyes, a természetes: a növendék izlésének művelése, fejlesztése révén.

Az izlés fejlesztése.

Ennek az izlésnevelésnek eredményeképpen aztán a növendék maga jönne rá, hogy a tartalmas zene a szebb zene, ami több és intenzívebb esztétikai élvezetet nyújt, mint az a zene, amelynek többé-kevésbé kezdetleges a ritmikája, banális a melodikája és triviális a harmoniai szerkezete. Egyszóval: az úgynevezett „könnyű zene“.

Az izlésnek az az erőszakos nevelése azonban, ami az „ezt kell játszani“, „azt nem szabad játszani“ parancsszavaival történik, legfeljebb áleredményre vezet. Egyik-másik növendéket ugyanis, kiváltképen, amelyik tulságosan engedelmes, ily módon is sikerül rászoktatni a tartalmas zene művelésére, sőt megkedvelésére. Ez azonban majd mindenkor több-kevesebb önámítás árán megy végbe, amely önámítás rendszerint elvesziti tudatos jellegét, de adandó alkalommal mégis kiszabadul elnyomottságából, felszínre kerül és

akkor kiderül igazi arculata az izlésnek, csalódást okozva neki is, másoknak is.

Mielőtt folytatnók a zeneizlés nevelésének problémájára vonatkozó gondolatmenetet, talán nem fölösleges közbeiktatni annak rövid magyarázatát, hogy tulajdonkép minő alapon értékelik nagyobbra a tartalmas, yagy művészi zenét a zeneértők a könnyű zenénél? Vajjon nem csupán dogmatikus álláspont-e ez? A zenei izlés nevelésének iránya szintén ennek az ítéletnek helyességét teszi föl. Mert épen az a végcélja a zeneizlés nevelésének, hogy megértő élvezőjévé és művelőjévé váljék a növendék a tartalmas, a művészi zenének.

Ha csupán azt vennők alapul értékük megítélésénél, hogy mennyi élvezetet nyújtanak, akkor azok számára, akik a klasszikus zenét unják, de a triviális zenét élvezik, inkább ez utóbbi lenne értékesebbnek nevezhető.

Egymáshoz viszonyított értékük megállapításában azonban más szempont is veendő figyelembe. Hogy milyen természetű, milyen fajta élvezetet nyújtanak: ez is határoz relativ értékük megítélésénél. Az, hogy melyik szolgáltat hívének nemesebb gyönyörtüség?

A kultúrtörténelem tanulsága szerint a régebbi korban a világi zenének főszerepe abból állott, hogy dáridóknál fokozza a mulatozók hangulatát. A „bor, dal, szerelem“ profán háromságát többé-kevésbbé minden népnek fogalmi körében megtaláljuk. Az ital, meg az erotikum mámorát fokozni, kiegészíteni, az állati élvezetek iránt még alkalmasabbá, még fogékonyabbá változtatni testi-lelki állapotainkat: ez volt egyik főhivatása a világi zenének. Olyan fajta zene volt ez, amit ma könnyű zenének nevezünk, a többé-kevésbbé könnyelmű mulatozásoknak kísérője. A kisműveltségű emberek még ma is főképen ilyen minőségben értékelik a zeneévezeteket, a fiziológiai hatásáért. Amit *Hauslick* Ede a „zenei szépe“-ről írt világhírű polemikus esztetikai tanulmányában nem egészen szerencsés szóval a zene pathologikus hatásának nevez. A zeneévezetnek ebben a fiziológiai fajtájában az értelemnek, az intelligenciának ugyszólván semmi része nincsen, ellentétben a művészi zene élvezésével, amelynél a fiziológiai hatás átérzésén kívül nemcsak a gazdag, differenciált érzelmi tartalom átérzésének jut számottevő szerepe, hanem még az értelem emlékező és összehasonlító tevékenységének is. A magasabbrendű zeneévezés tehát inkább lelki természetű élvezet, a triviális zenéé ellenben inkább fiziológiai. Amabban több a szellemi tartalom, ennélfogva az az emberibb, a méltóbb, a fejlettebb, ezért értékesebb.

Az izlésnek nevelése a művészi zenére az új zenetanítás szellemében annak a pedagógiai irányelvnek értékesítése alapján történik, hogy a közvetlenül adottból kell kiindulni és abból kell fokozatosan fejleszteni a további eredményt.

A közvetlenül adott a zenében a népdal és nagy városban ezenkívül még az utcanóta, ami rendszerint egy-egy divatos operette dal, vagy orfeumi dal, vagy kabaré dal. Persze ez utóbbiak zenei értéke többnyire oly csekély, hogy hatásuktól tulajdonképpen megóvni volna legcélszerűbb a zenenövendéket. Elvértve azonban még ezek között is akad olyan, amit fel lehet használni kiindulási pontul az izlés-fejlesztéshez.

1. Ennek a közvetlenül adott, azaz a növendék által már ismert és kedvelt zenei anyagnak értékesítési módja a zenei izlés nevelésének szolgálatában abból áll, hogy oly feldolgozásban adjuk azt a növendéknek, ami az ő művelésben még nem részesült izlésnek is megfelel, de viszont a fejlett izlés szempontjából sem kifogásolható.

Példaképpen közlöm egyik legegyszerűbb népdalunknak, a „Szeretnék szántani“-nak ilyen irányú feldolgozását.

Tromolykodva.

A feldolgozásnak egyszerűsége itt abban rejlik, hogy mind a négy változatában a dallam maga (a téma) végig változatlan marad azonkívül a harmonizáció is alig tér el a legközvetlenebbtől: a tonika, domináns és szubdomináns háromságától. A feldolgozásnak változatossága pedig abban nyilvánul, hogy a téma különböző magasságú fekvésben (regiszterben) fordul elő, az egyik változat a legközelebbi rokon hangnembe kerül, váltóhangok is szerepelnek ugyanebben a változatban az akkordhangokon kívül, a kíséretben. Mindez azonban a kis darab összbnyomásában olyképen jelentkezik, hogy kezdetben, amikor még nem eléggé fejlett a hallgató, illetve játzó izlése ennek a műzenei változatosságnak megértő élvezéséhez, addig sem zavarja esztétikai recepcióját, mert a főszólam (a dal) mindenkor uralkodó jellegű és változatlan.

Ha pedig már valamelyes biztonságot árul el a növendéknek esztétikai ítélete, az ily népdalfeldolgozásnak izlésnevelő hatása esetleg még azzal is fokozható, hogy az esztétikai értékkülömbség érzékeltetése végett szembeállítjuk ezt a népdal valamely banális feldolgozásával. Tapasztalásom szerint szinte meglepően gyakran találunk biztonságot egészen kezdő zenetanulók ítéletében is.

Ez az egyik módja a zenei izlés nevelésének.

2. Egy másik módja, amely az előbbi után, vagy azzal felváltva használható:

Tartsuk szemünk előtt, hogy kezdő tanulónknak van valamelyes természetes primitív izlése és a zenedarabok sorozatát állítsuk oly módon össze, hogy részben banálisak, részben nem. Pl. néhány ritmika és melodika szempontjából banális, de harmonizáció dolgában nem, egy másik csoport belőlük meg harmonizáció tekintetében banális, de a ritmikában nem. Ezen darabokat a tanulónak eljátszva, maga a tanuló válassza ki megtanulás végett a neki legjobban tetsző darabot. Törekedjünk azonban arra, hogy a tanuló tudja is indokolni a maga ítéletét.

Ezen a módon aztán mintegy észrevétlenül alakul a növendéknek izlése a gazdag, a változatos, a tartalmas zene értékelése felé, ami hozzáneveli őt a klasszikus zene rejtettebb szépségeinek megértéséhez, őszinte élvezéséhez.

3. Végül még egy harmadik módja is van a növendék zenei izlése nevelésének abban az esetben, ha elég eleven a diák fantáziája ahhoz, hogy ő maga is próbálgasson kisebb témákat, illetve motívumokat kitalálni.

A mester a tanulónak egyik-másik alkalmas témája vagy motívuma felhasználásával kis darabokat szerkeszt, amelyekben bár egyszerűen, de mégis változatosan és tetszetősen dolgozza fel a motívumot vagy témát.

Egyik 9 éves leánynövendékem, 5 hónapos kezdő, ezt a motívumot „találta ki“ a zongoránál:

Ritmi akadórva.



Természetesen csak megközelítően jelezhetem a motívum ritmikáját, mert a technikai járatlanság, valamint a ritmikai érzék ingadozása, illetve fogyatékos pregnanciája miatt létrejött kisebb szabálytalanságai a beosztásnak nem rögzíthetők meg a szokásos hangjegyírással.

Ebből a témából a következő lapon (36) látható „kezdődarabot“ alakítottam.

Igen érdekes világitást vet a gyermeki lélekre, ha megösméredünk e kis darab „gyermeki motívum“-ának eredetével is. Nevezetesen egészen véletlen „incidens“ indította a növendéket a téma kitalálására.

Egy alkalommal éppen a kottaolvasással bibelődött, amire úgy kapott kedvet, hogy a nővére, akivel együtt kezdte a zongoratanulást, már meglehetősen előrehaladt volt ebben a tudományban és ezért ő sem akart tőle visszamaradni, amikor figyelmeztettem arra, hogy a szomszédos billentyűket természetesebb dolog szomszédos újjakkal játszani, mint ugyanazzal az újjal. (Mert nagy igyekvésében így csinálta; nem ért rá az újjakkal is törődni, annyira abszorbeálta a teljes figyelmét a hangjegy és a billentyű közötti összefüggésnek tanulása). Ez az okoskodásom azonban nem nagyon győzte meg őt. Sőt még ellenkezést váltott ki belőle és nagy hévvel bizonykodott előttem, hogy nézzem csak, milyen jól lehet a szomszédos billentyűket ugyanazzal az újjal játszani. Nyomban hozzá is fogott, először egy kézzel, de nagy kedvében csakhamar két kézzel, (mindkét kézben a mutatóújjal és harmad távolságban, „mert így elég

Pesante.

5.

molto staccato *meno staccato* *legato*

közel vannak egymáshoz”), hogy sorra megszólaltassa az egymás mellett fekvő diatonikus tercintervallumait a C dur skálának. De nem jutott messzire, mert már a harmadik tercnél belebotlott az úja a szomszédos billentyűbe, úgy hogy újra kellett kezdenie.

¹⁾ Mutatvány Ságody Otmár „Zongoradarabok kezdőknek“ című kottájából. Kiadta a Magyar Gyermektanulmányi Társaság Ára 2.50 K.

Mikor aztán másodszer ugyanigy történt, akkor egyszerre csak azt mondja, hogy itt nem is kell mindjárt tovább folytatni, hanem egy-kétszer ismételni kell ezt a harmadik hangpárt (és a jelzett szökellő ritmikával csinálta), mert úgymond, így még szebb is, mint végig egyformán. A folytatásnál aztán a következő tercisorozatban a harmadik tercnél megismételte a ritmikus ismétlést és ismét megint visszafelé játszotta az egészet, szimmetrikus elrendezésben a fölfelé haladó harmadsorozathoz viszonyítva.

A gyermeki téma kialakulásának ez a története nagyon tanulságos megnyilatkozása a gyermeki „szófogadatlanág“ ama rokonszenves fajtájának, amit gondosan meg kell különböztetni a rosszindulatú engedetlenségtől. Sajnos, ezt a megkülönböztetést megtenni vajmi gyakran elmulasztják szülők is, szakpedagógusok is. És könnyelmű általánosítással egyszerűen mindenféle engedetlenséget rosszindulatúnak tételeznek fel és e szerint járnak el a gyermekkel szemben, amivel sokszor szegik útját a gyermeki öntevékenységnek, a gyermeki fantázia megkapóan bájos, sőt sokszor ötletes megnyilatkozásainak.

A felsorolt két illetve három módszernek a növendék izléstípusához szabott kombinatív alkalmazásával lassan-lassan elérkezik a növendék arra a fokra, hogy a saját jószántából foglalkozik szívesebben a tartalmas zenével, mint a könnyű-fajta zenével. Azért ez utóbbit sem fogja lebecsülni, ha ötletes kompozíció. De annak a veszélynek lehetősége, hogy a tartalmas zenétől elhódítja, számára teljesen megszűnik. Ennélfogva tiltani őt a könnyű zenétől semmi szükség többé.

A zenei izlés nevelésének iméntvázolt módja még azért is értékes, mert eleget tesz a modern, lélektanilag megalapozott pedagógia ama sarkalatos elvének, amit különösen *Meumann*, a kísérleti lélektan és pedagógia nemrég elhunyt nagymestere hangsúlyoz nagy nyomatókkal terjedelmes munkájában, az Experimentelle Paedagogik-ban: noha lényegileg minden nevelő munka tudatos, szándékos irányítása a növendék testi-lelki fejlődésének, az eredmény érdekében gondosan kerülni kell a nevelőnek, hogy a diák az ő foglalkoztatásának oktatói célzatát észrevegye. Erre azért van szükség, hogy a tanuló az ő munkájában a saját kezdésű cselekvésére ne szűnjön meg támaszkodni. A modern pedagógia az értékes tanulási eredmény végett a gyermeki öntevékenységre helyezi a fősúlyt.

A téves általánosítás elkerülése érdekében mindazonáltal figye-

lembe kell vennünk oly tapasztalatot is, melynél fogva mégis ajánlatos bizonyos esetekben, bizonyos mértékig korlátozni a tanításnak ama törekvését, hogy a diák az ő tanulási munkáját a teljesen szabad elhatározás illúziójának hatása alatt végezze. Egyes esetekben ugyanis tapasztalható, kivált leánygyermekéknél, hogy kívánczik azután, hogy valaki vezesse az ő cselekvéseit. Az ilyen önállótlan jellemű típusoknál sem feledkezünk ugyan meg azon feladatunkról, hogy a tanulót önállóságra szoktassuk, azonban éppen a kedv fentartása céljából mégsem volna helyes őt önállóságra kényszeríteni, hanem ezt az érzést benne fokozatosan ébresztgetni.

Röviden ki kell még terjeszkednem arra is, amit már fentebb érintettem, hogy miképen tesszük a zenetanuló esztétikai ítéletét tudatossá. Semmiesetre sem esztétikai magyarázgatással, hanem olyan formán, hogy gyakoroltatjuk őt abban, hogy tetszését megokolja. Megkérjük, miért tetszik vagy miért nem tetszik neki ez vagy az a mű, vagy annak egyik-másik részlete? Említésreméltó jelenség, hogy egészen kezdő fokon álló növendékek is nem ritkán meglepően érdekes, sőt értékes választ adnak a mesternek. Zeneizlésének mineműségéről és intelligenciájáról mindenkor igen jól tájékoztat a válasz. Haladottabb vagy intelligensebb növendéknél gyakran az is igen jó módszernek bizonyult zenetanítási prakszomban erre a célra, hogy kisebb-nagyobb változtatást tettem valamely zenemű egyik-másik részletén és az e révén megváltozott esztétikai hatás átélésének fogalmi kifejezésére azaz megmagyarázására buzdítottam őt.

A hangjegy-olvasatás.

A zenei érdeklődés természetes fejlődésének menete a zenetanulók jelentékeny többségénél bizonyos normál-típus képét mutatja. A kezdőt, kivált ha még gyermekkorban van, nem igen érdekli a hangjegyekről való játszás. Sokkal szivesebben tanul hallásból vagy mutatók szerint. Aminek következménye az új zenetanítás számára az, hogy a kezdőfokon hangjegyolvasatás nélkül történjék a tanítás.

Ugyanerre az eredményre jut dr. Kovács Sándor is a „Zeitschrift für angewandte Psychologie“ 1916. év júliusi számában megjelent értekezésében:

„Az a szokás, hogy a hangjegyolvasás tanításával kezdjük a hangszeres zene tanítását, alapjában elhibázott dolog. Elhibázott azért,

mert a tanításnak egyedüli logikus módszere, hogy először magát a zenét tanítsuk és csak azután a hozzávaló mozgásokat s az ezeknek jelzésére szolgáló hangjegyeket. Amikor kezdőket tanítunk, meglehetősen hosszú ideig mellőzhetjük a hangjegyvastatást. Oly módon járjunk el, hogy a tanító valamely kis melódiát annyiszor játszik el a növendékének, míg ez azt megjegyezte, úgy, hogy hibátlanul tudja énekelni. Ha ez megtörtént, a hangszeren kísérel meg játszani a már megtanult kis melódiát. Még az elemi zeneelméletből is számottevő anyagot lehet ily módon megtanítani minden nagyobb nehézség nélkül.

Ennek a felfogásnak helyességét igazolja egyik kezdő növendékemnek vallomása is, aki egy ízben azzal a kijelentéssel lepett meg, hogy ő nem tudja miért, de sokkal könnyebben elfelejti, amit kottából tanul, mint amit hallás után (megjegyzendő, hogy nem egészen egy éve tanul a leányka zongorázni.)

Zeneyakorlás.

Nemcsak a kezdő, de gyakran még a haladó is csak oly technikai gyakorlást végez szívesen, ami szorosán kapcsolódik oly darabhoz, amit meg akar tanulni. Nekik nincs is szükségük egyéb technikai gyakorlatra. Az ily gyakorlatoknak szorgalmas gyakorlása révén teljesen kielégítő mértékben érik el azt a kezűgyességet, amire és amennyire nekik szükségük van.

Kezdőnek, kivált ha még gyermek, nem telik öröme a nagy szabatoságban. Ennek a megállapításnak az a tanulsága, amire egyébként az észszerű megfontolás is vezet, hogy helytelen a kezdő diáktól az elérhető legnagyobb szabatoságot követelni a kéztartásban, új rendben, hangsúlyban, dinamikai árnyalásban stb.-ben. Hibás törekvés ez azért, mert ellenkezik a gyermeki lélekkel. Ő még nem értékeli, mert a kibontakozás állapotában lévő lénye nem is értékelheti oly nagyra a tökéletességet, hogy ne unná azt a hosszas, fáradhatatlan gyakorlást, ami nélkül nincsen tökéletesség sem az anyagi, sem a lelki világban. A természeti fejlődés törvénye, hogy a tökéletlenből, a hiányosból halad minden a teljes, a tökéletes felé. A zenei előadóművészetben való jártasság fejlődése is ezt az utat akarja követni.

A többé-kevésbé ügyetlen kéztartásból válik a jó kéztartás; a bizonytalan ritmikából a pontosabb ritmika, a félig-meddig megfelelő újjazatból a jobban megfelelő újjazat, még később az egé-

szen helyes; a halavány, elmosódó dinamikai és egogikai színezésből a gazdagabb színezetű előadásmód.

Ellenben a nagyfokú szabatoságnak idő előtt való erőltetése kétségkívül egyik főoka annak a sivár gépiességnek, annak a lélektelenségnek, ami annyira jellemzi a legtöbb mai zenetanulónak előadásmódját. A másik főoka pedig, hogy nem a tanuló izlése irányadó arra, hogy mit tanuljon meg ő, hanem a mesteré, úgy hogy vajmi gyakran játszik olyasmit a növendék, ami neki nem tetszik. Természetes dolog, hogy az ilyet csak gépiesen, lélek nélkül játszhatja, akármilyen részletesen oktatja őt a mester az előadás színezésének dolgában.

A magyarázata a korrektség időelőtt való erőszakolásának abban rejlik, hogy a mai zenetanítás ezen a módon akarja megóvni a gyermeket attól, hogy megszokja a felületességet, a pongyola, hanyag munkát. Ennek megszokása azonban csak akkor következik el, ha az izlésnevelést elhanyagoljuk, ami bizony vajmi gyakran történik meg a szokásos zenetanulásban. Ellenben, ha az izlés kiművelése a főtörekvése a zenetanításnak, ahogyan az új zenetanításé az, akkor ennek kapcsán önként fog törekedni a növendék a nagyobb szabatosásra.

Az a tapasztalat, hogy a mai zenetanítás mennyire elhanyagolja a zenei izlésnek, a muzsikalitásnak fejlesztését, a legutóbbi években már több reformkísérletnek adott impulzust. Közöttük nagyobb elterjedésre és ösmertségre csupán a svájci Dalcroze Jakab módszere tett szert, ezért teljesség végett néhány szóval foglalkoznunk kell jelentőségével.

Módszerének lényeges alkatelemei az ő ritmikus gimnasztikája és az ő szolfézs módszere, mint a zenetanulás előtanulmányai. A ritmikai érzék fejlesztésének érdekében a zene ütemeire torna, illetve táncmozdulatokat végeztet a növendékeivel, amit közbe-közbe hirtelen pauzákkal szakít meg. Kétségkívül kedvezően hat ez a ritmikus gimnasztika a zenei ritmusérzék fejlődésére, azonban ezt a célt egyszerűbb eszközökkel is szolgálhatjuk jó eredménnyel. A zenei ritmusérzék fejlesztése végett az egész testtel ritmikus mozdulatokat végezni: tulságos nagy apparátusnak felhasználása. Ugyanazt az eredményt pl. ritmikus karmozdulatokkal is el lehet érni.

Értekes azonban a ritmikus gimnasztika mint a testnevelés reformja. Mert nemcsak a tornát, de talán még a szabadtéri sportjátékokat is fölülmulja abban, hogy az egészségi célokon kívül jól szolgálja a mozdulatok gráciájának fejlődését is, ami kivált a leány-

ifjúságra nézve nagyjelentőségű. És helyes vezetés mellett ép oly szórakoztató is számukra, mint a szabadtéri játékok.

Szolfézs-reformja ellenben, ami főképp a hangnemeknek egymástól való biztos megkülönböztetését szolgálja, már mesterkéltnépszerű. Lényege, hogy valamennyi diatonikus hangsort ugyanazon két kezdőhang egyikéből kiindulva képezi. Egy kissé csakugyan megkönnyíti ez a hangsorok hallás szerinti megkülönböztetését, de mesterkéltsége miatt nem sok öröme telik benne a diáknak.

Ugyanezt a tapasztalatát közli a Dalcroze-féle zenei nevelés-reformnak legjelesebb kritikai méltatója, *Lehm* Kurt, akinek összehasonlító tanulmányában (megjelent a „Beiträge zur Kinderforschung und Heil-Erziehung“-ban, 1916.) ezt a kijelentést találjuk:

„Dalcrozénak ütemező és halló gyakorlatai csak egészen rövid időre tudják lekötni a gyermeki érdeklődést.“

Ugyancsak ebben a tanulmányban nyilatkozik Dalcroze ritmikus gimnasztikájának testnevelési értékéről is, ami szintén arról tanuskodik, hogy hivei túlbecsülik jelentőségét:

„A Dalcroze-féle ritmikus gimnasztikának vélt és valóságos pedagógiai értékeit a többi tornarendszer is tartalmazza, ha több gondot fordítunk bennük a ritmikai elemre.“

Az új zenetanítás gyakorlati kivételére vonatkozólag legjobb tájékoztatással egynéhány példa szolgál:

Egyik tanítványom, közepes tehetségű 9 éves leányka, hibásan gyakorolta be az általa kiválasztott kis darabnak egyik nehezebb részletét. A hibát valószínűleg az okozta, hogy az illető részlet hasonlított egy másikhoz, amit már tudott és a hasonlóság révén ehhez deformálódott gyakorlás közben, mikor aztán figyelmeztettem őt erre és megmutattam, hogy hogyan van helyesen az a részlet; egy-két próbálkozás után kijelentette, hogy már tudja, hogyan kell másképp játszani, de az újja mégis mindig rá jár a hibásra. „Ezért nem szabad semmit egyszer sem hibásan játszani, mert rászokol.“ Mondtam neki. Azóta alig fordul ilyesmi elő nála.

Ha én a gyermeket előre figyelmeztetem a gyakorlás ezen szabályára, bizonyos, hogy alig hederít rá. Mert még nincs köze hozzá. Nincs ugyanis közvetlen tapasztalata arról, hogy e r e d e k é b e n v a n tudomást szerezni erről az oktatásról és annak tanulságát megszívlelnie. Ennélfogva nem érdeklí eléggé. De hogy megvártam hozzá az alkalmat, amíg mintegy aktuálissá vált számára ez az oktatás, elértem, hogy a gyakorlás szabálya erősen az emlékezetébe vésődött, noha csupán egyszer figyelmeztettem rá.

A szabad kísérletezésnek, az önálló próbálgatásnak természetesen tág teret hagyok a növendékeknél. Buzdítani erre nem is igen kell őket, mert a gyermeknek az ő nagy aktivitásából kifolyólag sok kedve van erre. Ezek az önálló kísérletezések igen jó alkalmakat nyújtanak az izlés nevelésére.

Egyik 8 éves fiú növendékem, szintén közepes tehetségű kezdő, egy kézzel megtanulta lejátszani a zongorán az egyik dalt, amit énekelnek az iskolában. Mikor már jól tudta, mondtam neki, játsza hozzá ugyanazt a bal kézzel is. Egynéhány próbálgatás után elég jól sikerült. A következő órán azzal a felfedezésével lep meg nagy örvendezve, hogy másképen is lehet a dalt két kézzel játszani. Hogy? — kérdem. Erre eljátsza két kézzel ugyanazt, de a balkezest nem oktáv, hanem quint távolságban. Erre én azt mondom neki, hogy még így is lehet. S mutatom neki sext távolságban. Próbáld így játszani. Eljátsza. (Megjegyzem azért volt könnyű bármelyik hangon kezdeni a bal kézzel, mert csak a fehér billentyűkre volt szükség, c durban lévén a melódia). Hát most mondd, hogy tetszik neked jobban? Gondolkozik, de nem tudja megmondani, mert az előbbinek a hangzására már nem igen emlékszik. Erre én eljátszom neki mind a kétféleképen, előbb quint-paraallellel, utánna sext-paraallellel és most már nagy biztonsággal jelenti ki, hogy az utóbbi módon volt szebb. Megmagyaráztam neki, hogy emezt sext-paraallelnak hívják, amazt quint-paraallelnak. Azóta ennek a kétféle intervallumnak sorozatát majd mindig helyesen különbözteti meg egymástól. Hogy ily erősen belevésődött a különbség az emlékezetébe, szintén annak a következménye, hogy a saját kísérletezése révén érdekelte őt a dolog.

Hogy mily eredményesen értékesíthető a gyermeknek saját kísérletezése a zenei izlésnek és elméleti ösmeretnek gyarapítására, igen érdekes példát szolgáltat annak a kezdőnek az esete, akinek az az ötlete támadt zongorajáték közben, hogy míg ő a „komám-asszonyt” játsza, egyik iskolai népdal, én játszom hozzá ugyanakkor a „kipp kopp”-ot. Egy másik gyermekdal. És nagy örömmel figyelte, hogyan hangzik össze. Véletlenül az eleje egészen jól hangzott össze, de a folytatása már nem, amit ő észre is vett. Ez a kísérlet igen jó alkalmat szolgáltatott arra, hogy egy-két szót ejtsek neki a polifonikus szerkezetű, a kontrapunktikus zenéről. Nagy érdeklődéssel figyelte szavaimat. Ez a gyermek egy-két évi zene-tanulás után bizonyára nem fogja már oly értelmetlenül, oly részvéttlenül hallgatni a magasabbrendű, művészi zenét, mint a mai

átlag-koncertközönségnek nagy része. Pedig szintén nem sorolható épen a kiváló tehetségek közé, legfeljebb valamivel áll fölötte az átlagnak.

Önálló újj, illetve kezügyesítő gyakorlatokat, mivel az majd minden kezdőt unat, nem játszatok velük, hanem annak a darabnak egyes technikai elemeit használom fel kezügyesítő gyakorlatok képzésére, amit meg akar tanulni a kezdő. Így az újjgyakorlatok is érdeklik, mert látja a közvetlen célt, aminek érdekében a gyakorlatra szüksége van. A gyermek játékos fantáziájának természetesen itt sem szabok gátat. Egyik 8 éves növendékem pl. kitalálta, hogy az a motívum, amit ily alkalmi újjgyakorlat céljára egyik kis darabból kiszedtem,



nagyon jól hangzik megfordítva is,



persze így aztán még szívesebben gyakorolta. Mert ezt ő találta. Az pedig kétségkívül javára vált kezügyességének, hogy többféleképen is, tehát többet játszott újjgyakorlatot és kedvvel, tehát gondal, figyelmesen.

A példának nagy tömegét sorolhatnám még fel annak igazolására, hogy a gyakorlati, meg az elméleti zenetanítás terén egyaránt mily gyümölcsözően alkalmazható a tanításnak az a módja, amely a növendék természetes érdeklődését veszi alapul, amely tanítás tehát soha sem unalmas számára. De tájékozódást a módszer gyakorlati kivitele felől talán ennyi is nyújtott.

Összefoglalás.

Összegezve az elmondottakat, a tanítás és tanulás munkájában az új zenetanítás fővonásai így alakulnak :

a) A mester kiválogatja azokat a darabokat, amik az izlés fokozatos nemesítésére alkalmasak, azaz, amik bár tartalmasak, nem triviálisak, de azért a növendék többé-kevésbbé fejletlen izlése számára is tetszetősek. Természetesen azt a szempontot sem hagyja figyelmen kívül a válogatáskor, hogy technikailag elég könnyűek

legyenek ahhoz, hogy elsajátításuk ne kívánjon túlságosan sok gyakorlást a növendéktől.

b) A növendék ezek közül megtanulás végett kiválasztja azokat a darabokat, amelyek neki legjobban tetszenek.

c) Begyakorlásuk közben a mester segít a növendéknek azzal, hogy egyrészt megmutatja neki azokat a fogásokat, amik egy-egy technikai figura megjátszását megkönnyítik, másrészt figyelmezteti őt azokra az elkövetett hibákra, amik a begyakorlást megnehezítik.

d) A hangjegy-olvasást a hangjegy-írással összekapcsolva tanítja, még pedig olyképpen, hogy a hallásból megtanított darabok leírás-módját megmutatja a növendéknek és ennek kapcsán magyarázza el a hangjegyek magassági és ritmikai relációinak grafikus ábrázolásmódját.

De addig nem kezdi el ezt a hangjegy-oktatást, amíg a zene-tanuló érdeklődése iránta föl nem ébred. Ami néha egy-két hét alatt bekövetkezik, kivált ha nem egészen fiatalok a kezdők, de gyakran csak több hónapi tanulás után. Sőt olykor még később.

e) Tanulás közben minden kínálkozó alkalmat felhasznál a mester zeneelméleti és zeneesztétikai ismeretek közlésére. Természetesen nem összefüggő előadásban, ami untat, hanem egy-két megjegyzés formájában. Főképpen olyankor, amikor efféle kérdés a növendék, ami elég gyakran megtörténik, ha a tanítás kötött szelleme nem teszi tartózkodóvá őt. Nem nyomja el a diák természetes kíváncsiságát.

Ilyen kérdezősködéshez és a saját iniciatívájú kísérletezéshez való kedv tanulás közben, a tanítás munkájának e legértékesebb alapja! Különösen akkor lesz általánosabb jelenség a gyermekvilágban, mikorra majd megváltozik a gyermeknek amaz élettapasztalata (érzése), hogy a „felnőttek“ az ő cselekvését úgyszólván mindenkör bíráló szemmel figyelik, akik szinte lesik az alkalmat a tiltásra vagy korholásra, ahelyett, hogy a gyermeki cselekvésnek inkább a buzdításra alkalmas mozzanatait tartanák jobban számon.

E rövid metodikai összefoglalás, valamint egész előadásomnak gondolatmenete világosan mutatja, hogy az új zenetanításnak nagyobb értéke a következőkben rejlik:

1. A művészettel való foglalkozás kedvvel végzett, örömteljes munka a tanuló számára.

2. Kiméli a növendék tanulási energiáját azzal, hogy állandóan a természetes érdeklődést használja fel alap gyanánt, tehát a maximális hatásokkal történik a tanulás és a gyakorlás.

3. Eleget tesz a modern pedagógia ama követelményének, hogy ne csupán művelt, jólnevelt felnőttet faragjunk a diákból, hanem elsősorban boldog, harmonikus lelkű embert. Olyat, aki megtanulja, hogy melyek azok a cselekvések, amik másoknak hasznára, javára, örömeire szolgálnak, de a magunk számára sem kellemetlenek. Sőt ellenkezőleg: közvetlenül, azaz erkölcsi és jövőbeli értékeiktől függetlenül is boldogítóak.

Ezekkel szemben a mai zenetanításmódnak értékei:

1. A tanítási technika túlfejlettségének következtében tehetségtelen növendéknél is el lehet érni bizonyos eredményt.

2. A szabatosság hamarabb, azaz rövidebb tanulási idő múlva megtalálható a növendék hangszerjátékában.

Miként azonban előadásom során kimutattam volt, ezek az értékek nem valódi, hanem álértékek. Mert ezek birtokába nem a zeneizlése, illetve annak fokozatos fejlődése kapcsán jut a diák: Nem az ő aktuális zenei egyéniségének tartozéka gyanánt, hanem főképen idomítás, enyhébb-szigorúbb kényszerítés útján és ezzel együtt a diák kisebb-nagyobb fokú gyötrése árán, a természetes érdeklődés elvének mellőzésével vagy legjobb esetben annak minimális figyelembevételével sajátítja el a zenét.

Igaz ugyan, hogy a tanítási kényszer mai alakja haladást jelent annak régi alakjával szemben. A fenyegetés és büntetés alkalmazása helyett inkább jutalmazással, hasznos eredmények ígéréssel, a hiúság vagy ambíció mesterséges fokozásával törekszik serkentőleg hatni a diák buzgalmára. De az is bizonyos, hogy a helyes útnak azért ez sem nevezhető. A mai, sokban még mindig primitív társadalmi viszonyoknak kényszerítő hatása folytán a nem művészeti oktatás terén ugyan még mellőzhetetlen, de a művészet tanítása terén semmi lényeges, azaz a dolog természetében rejlő oka nincsen annak, hogy ne érvényesülhessen teljes mértékben az új tanításmód. Az a tanítás, amely a tanulás munkájának szolgálatába egyetlen elvet állít: a természetes érdeklődés értékesítésének elvét.

A modern zenepedagógia egyetlen elvet választ munkájának fundamentumául: önként vállalt fáradozás árán a nemes, tiszta örömmel kiapadhatatlan forrását nyitni meg a diák számára. Tulajdonképpen erre törekszik a zene, ezt az utat kell követnie a zenetanításnak is.

Megvalósítandó gondolatok.

Irta: **Domokos Lászlóné**, az Új Iskola igazgatója, rovatvezető.

Szeretném, ha annak a feszültségnek, mely mindnyájunkat eltölt, friss és lüktető tempójában adhatnám ez esztendőnek munka-programját. Avval a feszültséggel, melyet a békét hiába váró, a békét hiába sóvárgó, végső erejű haláltáncos embertusa mindnyájunkban, ezekben a napokban, keserű és dacos cselekvésvágygá keményített, dacos és szilaj munkavágygá, hogy valamit megfogjunk, valamit egészen, szépen megcsináljunk, keményen helytálljunk, akárhol is a poszton, ahol vagyunk, ezt a vészendő kultúrát, ezt a vészendő generációt, ezt a vérebe fagyott országot mindenünkkel szolgáljuk, két kézzel, alázattal, forró homlokkal és okosan, sikerrel szolgáljuk.

Ne tőrjünk többé elméleteket a gyermek életének újjáalakításában! Nem vita tárgya többé, hogy a bekövetkezendő nehéz létharc testében-lelkében, akarátában keményebb, külömb embert követel és hogy ezt a mai berendezkedésű iskola átlaga nyújtani nem tudja. Nem akarunk erről többé általánosságokat hallani. Nekünk friss útmutatások kellene. Mi látni akarjuk, ki mit csinált, hogy követhessük, kipróbálhassuk és megítélhessük a gyakorlati használhatóság szempontjából. Egészséges gondolatok terjedése ne akadjon meg évek meddő során.

Egyetlen feltételünk: minden tanítási vagy nevelési kezdeményezés kiinduló pontja és alapja a gyermekfejlődés tan legyen. Minden beszámolást hosszas kipróbálás előzzen meg. A kevés energiafogyasztás szempontjából rövid és egyszerű összefoglalását akarjuk kapni annak, milyen eljárással, miféle sikeresebb eredményt lehet elérni. Hogy bárki követhesse, kérjük a kivitel pontos módját és a gyermekekkel elért eredmény teljes képét. Fontos a fejlődés tan korokkal szemben kívánatos variációk feltüntetése, tehát ez: a 6 évesekkel ezt így csinálnom, a 8 évesekkel emígy. Ez az, ami a mi pedagógiánknak szilárd és biztos talajt ad és amit hiába keresünk a külföldi szaklapokban. Foglalkozzunk a tantervvel általában, hogy a gyermeki korok lelki és testi berendezkedése szerint, hol és milyen módosulásra volna szükség. Foglalkozzunk új tanítási módszerekkel.

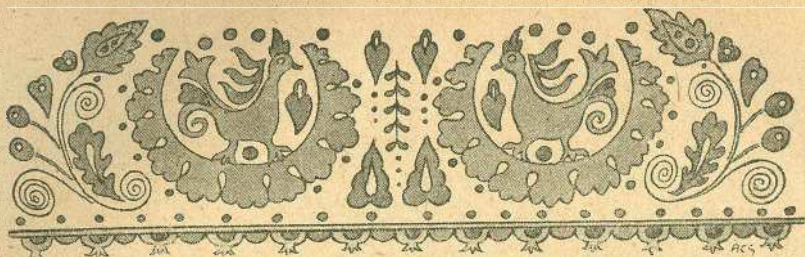
Az országban sokféle vannak egészséges újítások, melyeknek a be-számolóit várjuk. Látni szeretnénk, hogy milyen eljárással próbálták ki egyesek, hogy pl. a földrajz, ez a gyermeknek és tanítónak izgatón érdekes és általában teljesen elhanyagolt tantárgy, egyrészt földfejlődéstani, másrészt gazdaságföldrajzi szempontból taníttassék? Hogyan jutott be a népiskolai és a középfokú oktatásba a természet megfigyelése, az élet tüneteinek hosszabb időn át való szemlélése, feljegyzése? Hogyan válhat a nagyrészt csupán mechanikus számoltatás kombinatív számolássá is már a legkisebb korban? A történelem tanítása hogyan lesz korszokok nyújtásával az emberi élet fejlődésének nagyszerű sorozatává? A gyermeki beleélés, dramatizálás, foglalkoztatás, élmények felhasználása a fogalmazásban mind megoldandó kérdések. Hogyan kell foglalkoztatni a természetes gyermeki kifejezési módokat az egyes életkorok természetének megfelelően? Mi a teendő a művészeti oktatásban?

Az új tanítási módszerek leírása mellett mindenkor vizsgálni óhajtjuk, mennyire fejlesszük az egész embert; pedagógiai avagy akár lélektani zsonglörködés helyett, mennyire foglalkoztassuk a gyermek önálló kutatásvágyát, önálló feldolgozási területét, belső és külső tevékenységét, ennek kapcsán, hogyan fokozzuk, acélozzuk akaratát, kitartását és koncentráció képességét a munkában? Mennyire fokozzuk a világban való élelétését, felfogásának gyorsaságát kombinatív és alapos megfigyelő képességét? Mélyítsük-e érzelmi fogékonyságát, társas érzelmét, másért cselekvő és önfegyelmű készségét?

Foglalkozni óhajtunk még arról, hogy az egyes életkorokon belül kívánatos nevelői és tanítói eljárásokon kívül, hogyan ismerjük fel és mennyire foglalkoztathatjuk az egyes gyermek egyéni képességét, a maga sugaras, teli, gazdag mezején? Az iskolák mily mértékben folytathatnának egyéniség-tanulmányokat?

Kérem a gyermeki lélek iránt érdeklődő nevelőket s tanítókat, támogassák e törekvéseinek megvalósításában a „Pedagógiai Törekvések” rovatvezetőjét.





GYÓGYÍTÓ PEDAGÓGIA.

A rovatvezető gyógyító pedagógiai ügyekben tanácsot ad az ideges gyermekek áll. intézetének pszichológiai laboratóriumában.

A napi-ismétlődés gyógyító pedagógiai rendszere.¹⁾

Irta: **Schreiner Ferenc,**
az ideges gyermekek áll. intézetének tanára.

Az a tapasztalat, hogy a gyermekek testi és lelki különbözőségeik szerint csoportokba sorolhatók, elvezetett a ma már általánosságban ismert tanítási differenciálódáshoz. Időrendileg először az érzéki fogyatékosok váltak külön az átlag normálisoktól. S ha ettől az időponttól kezdve figyelemmel kísérjük a pedagógia fejlődését az elkülönülés szempontjából, általános érvényűvé válik az a meggyőződés, hogy a különbözőségek több vagy kevesebb, nagyobb vagy kisebb feltűnősége szerepelt mindig döntő gyanánt. Kétségtelen, hogy a szellemi abnormálitásnál szembeötlőbb, s nagyobb nehézségként szereplő a testi, illetőleg az érzéki fogyatkozás. Természetes tehát, hogy a normalpedagógia mellett első sorban jött létre a siketnémák és vakok sajátos oktatásmódja. S bizony évtizedeknek kellett eltelniök, hogy végre a szellemi fogyatékosok is külön módszerrel nyerjenek oktatást. Jólehet fogyatkozásuk szembeötlő volt, hiszen ki ne ismerné fel első látásra a hülyét, az idiótát, mégis az a minimális szellemi nyilvánulás, melyet szavak kíséretében valójában vagy csak látszólag kifejezni tudtak, az ő felkarolásuk messzire mögötte maradt a tehetetlenül imbolygó vakokról,

¹⁾ E cikkel kapcsolatosan egyszer s mindenkorra kijelentjük, hogy a cikkeket szellemi tartalmáért a felelősség mindig a szerzőt illeti. Minden egyéni véleménynek, így a cikkíróéknak is szívesen adunk helyet, ha annak indokolása megüti a tudományos mértéket.

A rovatvezetők.

vagy a szokatlan gesztusokkal, állati idétlen hangokkal élő siketnémákról való gondoskodásnak. S csak évtizedek múlva valójában csak a legutóbbi években akadunk rá az immár szinte nélkülözhetetlenné vált kisegítő iskolákra. Viszont azoknak az elkülönítése, kik szellemileg a normálitás határához egészen közel állanak, de kik a lelki élet rejtett szabálytalanságaival, a csupán csak hosszasabb foglalkozás alkalmával felismerhető félszűrségekkel, az ezer apró, egymagukban mitsem zavaró, azonban a folytonos ismétlődésükkel s váltakozásukkal néha az egész tanítás munkáját veszélyeztető defektusokkal vannak át- és átszőve, azoknak a különválasztása épen napjainkban van alakulóban az ú. n. párhuzamos osztályok létesítésével és a különböző tanítási rendszerek életbeléptetésével. Sőt az elkülönítésnek a középiskolai tanulókra való kiterjesztése, és a zseniálitásnak kellő figyelemben való részesítése is csak a legújabb idők eredménye, melynek életrevalóságát még csak egy intézet, az ideges gyermekek áll. intézete bizonyítja.

A normálisokat megközelítő abnormisok külön oktatása rendszereket eredményezett. Minél közelebb áll a két gyermek-típus, annál inkább válik normálpedagógiává az oktatási rendszer. De mentől inkább távolodik, annál erősebben domborodik ki a típus, s a rendszer elnevezése hova-tovább alkalmazkodik a jellegzetességhez, válván belőle új alakokkal, azonban régi tartalommal felruházott kifejezés: a típusos iskola. Lényegében tehát típusos iskola és rendszer ugyanegy jelentésű kifejezés. Ha tehát akár a vakok, siketnémák, gyengeelméjűek, gyengetehetségűek stb. iskoláit, akár a pueblói, le marsi, st-louisi, koncentrikus, párhuzamos, stb. rendszert vesszük: lényegében mindenik egy és ugyanaz, mert lényegük valójában közös is. Hiszen mindenik keletkezésének oka ugyanaz s egy a munkájának célja: mentől közelebb férközni, mentől inkább alkalmazkodni az egyéniséghez.

A szellemileg abnormális gyermekek csoportjai, típusai mind egy-egy oktatási rendszernek képviselői, bárha akár nagyon közel (párhuzamos osztályok, koncentrikus, le marsi, mannheimi stb. rendszer), akár nagyon távol (kisegítő iskolák, gyengeelméjűek, stb. iskolái) álljanak is a szellemileg normális gyermekektől.

Kétségtelen, hogy mindegyik rendszer a többé-kevésbé alkalmazott sajátos eljárásokkal eléri vagy legalább is megközelíti azt a célt, melyet kijelölt. Azonban más kérdés, hogy az a pontosan

kijelölt cél s felmutatott eredmény vajjon tényleg az a magaslat-e, melyen túlhaladni többé már nem lehetne?

Határozottan ellent kell mondanom ennek. Mert egyrészt saját tapasztalataim növendékeimen, az ideges gyermekek állami intézetének polgáriskolai tanulóin, kik az eredményekben a rendszerek átlag eredményeit aránytalanul messzebbre haladták túl, másrészt a szüntelen igyekvés, hogy újabb s jobb rendszerek létesítésével a feladatok intenzívebben legyenek megoldhatók, élénken bizonyítják, hogy a mai rendszerek bármelyike sem olyan, hogy a magasabb célt kellő mértékkel szolgálná.

Az abnormisok pedagógiájának feladata, hogy az ép és egészségesek számára felállított normákat a lehető legnagyobb mértékben megközelítsék. Ettől a céltől az eredmények még meglehetősen távol állanak. Először azért, mert amint valamely típusnak a normálításból való kiválasztása szükségesnek mutatkozott, ugyanakkor elejtődött a cél is s új, messzire a norma mögé eső célok nyomultak előtérbe. Másodszor meg azért, mert a módszerek tökéletlenségei miatt a normának megközelítése tényleg nem is mutatkozott lehetségesnek.

Az okát ennek igen fontos pszichikai alaptényező hiányában találom. A gyermek lelki munkabírása öt órai délelőtti munkaidőt véve alakul oly görbét eredményez, mely délelőtti 8 órától 11 óráig a munkaerő fokozatos növekedését mutatja. Azontúl egy rövid idejű magassági változatlanság után, fokozatosan jelentéktelenül lejjebb száll, úgy hogy az ötödik órai munka eredménye tetemesen meghaladja a kezdő munkáét. Nagyjában ez a szellemi munkaképesség görbéje.¹⁾ A belőle leszűrt okulás az órarendben, a tantárgyaknak több-kevesebb szellemi tevékenykedést igénylő tulajdonságaik szerinti elhelyezésével megvalósulást is nyert. Ámde véleményem szerint ez semmiféle előnyt még eddig nem hozott s nem is hozhat.

Minden munka természetes folyománya az elfáradás. Tagadhatatlan tehát, hogy az iskolai tevékenykedés alkalmával a gyermek is elfárad. Ámde ez az elfáradás még nem oly nagy, hogy napi 4—5 órai iskolai munka keretében különösebben befolyásolná magát az eredményt, vagy a lelki tevékenykedést. Igazolásomra szolgál *Meumann* tapasztalata is, ki azt mondja, hogy az iskolai tevékenység a délelőtti folyamán tartó tanítási munka alatt figyelemre méltóbb kifáradási tüneteket nem mutat. Csak ha testileg megerőltetőbb

¹⁾ Nagy László: A gyermek szellemi munkabírása. A Gyermek. VII. évf. 1913.



munka kapcsolódik a szellemi munkához, mint pl. torna, ének, séta, gimnasztikai játékok, csak akkor mutatkozik jelentékenyebb elfáradás.¹⁾ Ismét más helyen így szól: magam a zürichi népiskolában végzett méréseim alkalmával meglepően csekély fokát találtam az elfáradásnak.²⁾

A gyakorlati munka hívatott mesterei azt vallják, hogy megértéssel vezetvén az ifjú lelket, soha kifáradást egyetlenegy tantárgynál sem tapasztaltak. Sőt ellenkezőleg! *Keller* szerint is „a szellemi munka diszpozíciót teremtő izgatottsági állapotával bizonyos időn belül, mely körülbelül azonos a napi 4 órás tanítási idővel, serkentőleg hat, s nem fárasztólag“, aminek következménye, hogy ha a tanító vagy tanár lelke a gyermek érdeklődésének erejével szárnyal, bárhová elvezetheti növendékét, s nem hogy figyelem-csökkenést, ellenkezőleg: meggyarapodott tudásvágygal fokozódott növekedést fog tapasztalni.

Kraepelin észleletei szerint az elfáradás iránt úgy látszik a figyelemmel kapcsolatos tevékenységek a legérzékenyebbek. Ha tehát azok a legérzékenyebbek, akkor a tanítás legfontosabb tényezője: a figyelem felől int a veszély. Azonban épen a figyelemnek megtartása és növelése volt mindenkor pedagógiai munkánk kritériuma, midőn minden rendelkezésre álló eszközzel és móddal ellanyhulása ellen küzdünk. Tehát lelkiismeretes munka mellett e szempontból sem állhat elő olyan kifáradási tünet, mely számottevően befolyásolná az elérendő eredményeket vagy amelyhez tantárgyelhelyezéssel is különösebben kellene alkalmazkodnunk. Ily célzatú intézkedések ennél fogva a jelzett okadatolás alapján nem nyernek gyakorlati megerősítést.

A tárgyak időrendi elhelyezésének jelentéktelensége mellett felhozott ezen okok csupán egy csoportot alkotnak. Másfajtajú okok a vizsgálódás minémúsége köré tömörülnek. Itt legsajátosabb az a tünet, hogy minden e célt szolgáló kísérletezés kikapcsolódik az iskolai eleven élet köréből, s ennél fogva egy bizonyos, hogy mesterséges módon megteremtett helyzetnek eredményeit nyerjük. Ezek az eredmények megadhatják a léleknek a mesterségesen emelt gátak leküzdésére fordított energia mennyiségi adatát, de nem adhatják meg a pezsgő élet- és munkakedvtől duzzadó, ügyes és élvezetet nyújtó tanítási munka képét.

¹⁾ *Meumann*: Hausarbeit und Schularbeit.

²⁾ *Meumann*: Vorlesungen, III. köt., 288. old.

Ha akármelyik kifáradási kísérleti módot tekintem is, mindegyik olyan, hogy csupán az iskolában végeztetett, de nem a tanítás szuggesztív erejének, az együttmunkálkodás zamatos elevenségének légkörében. *Meumann* is érzi az eredmények gyakorlati pozitívumának hiányát, amikor értékelvén *Burgersteinnek* huzamos számolási kísérleteiből szűrt tapasztalatait, úgy vélekedik, hogy: egy tanítási óra lefolyása sohasem olyan egyszerű, mint az a mesterkéltszámolási tevékenység alkalmával kénytelenül mutatkozik.¹⁾

A tárgyak különleges időrendi elhelyezéséből származónak vélt előnyök elleni okok harmadik csoportját alkotják azok, melyek magának a pedagógusnak lelki mivoltából fakadnak. Az igaz őszinteség szavával rendelkező mestereink egyrészt, másrészt a pszichológusok, sajnos csak nagyon kevesen és csak elvétve, arra a tapasztalatra jutottak, hogy ha az iskola munkája közben fáradtsági tünetek jelentkeznek, úgy azok jórészt, sőt mondhatnám kizárólag a tanár, tanító lelki diszpozíciójában keresendők. És az a jellegzetes görbe, mely a tanuló munkabírását jelzi, merem állítani, hogy teljes gyermeki vonatkozásának dacára is tulajdonképpen a pedagógus lelkületének a gyermeki munkában kifejezésre jutott tükröződése. S hogy ez így van, azt igen fontos élettani okok erősítik. Mégis, az eddigi kutatások reális értékének megállapításakor majdnem teljesen figyelmen kívül hagyattak, jóllehet, mint élettani okok elsőrangú hatásúak.

Hivatkozni kívánok arra a mindennapi tapasztalatra, hogy a pedagógus akkor, amikor tudományos képzettsége mellett úgyszólván kizárólag alapismereteket nyújt, nem az ismeretek komplikált voltának, hanem az átadásukkal járó nagy lelki erőfeszítéseknél fogva, mint amilyen a legaprólékosabb jelenségek iránt is kiterjedő figyelem, a szüntelen igyekevs az érdeklődés ébrentartására, a következetes haladás fegyelmézettsége, az egyéni kívánalmak folytonos kielégítése, a helyzetek kiaknázására irányult vágyakozása, a diszponált lelki állapotnak megfelelő erősebb, hangosabb, színesebb beszéd, mindezeknél fogva igen nagy és jelentőséges elfáradásnak van alávetve. Az elfáradás okozója a pszichikai munka, amely azonban fiziológiai is. Ennek a fiziológiai elfáradásnak két oka van. Az egyik, hogy a munkát teljesítő szervek (agy, idegek, izmok, vér) az alkotó anyagaik elhasználása miatt anyagcsökkenésnek vannak alávetve, melyet az iskolai élet kedvezőtlen feltételei miatt az anyagpótló táp-

¹⁾ *Meumann*: Die Geisteshygiene der Schularbeit.

lálkozás nem tud kellő mértékben pótolni. Az elfáradásnak másik okát, azok a mérgek, kenotoxinok szolgálják, melyek az anyagcserének melléktermékei, és melyeket a vér az egész testbe szét-hord. (*Kraepelin, Verworn, Hermann.*) Ily kenotoxin természetesen a gyermeki szervezetben is halmozódik, ámde a pedagógussal szemben a gyermek e tekintetben határozott előnyben van. Nevezetesen jobban tudja, sőt teljesen is képes semlegesíteni akaratlan, természetéből folyó antikenotoxinos eljárásokkal, amikor az óráközi szüneteket a szabad levegőn való tartózkodással, játékkal, futással, egyéb élénk testmozgásokkal és gyakori táplálkozással (tízórai, uzsonna, cukorka, nyalánkságok) tölti el. Viszont a felnőtt, a pedagógus az óráközökben is leggyakrabban zárt helyiségben, füstös irodában vagy testületi szobában tartózkodik és csak kivételes eset, hogy akkor is olvasással, tanulmányozással vagy írásbeli munkával ne foglalkozzék.

Való tehát, hogy ha a tanuló szellemi munkájában az iskolai idő folyama alatt különbözőségek jelentkeznek, úgy a konkrét javítási célzat útjelzője nem annyira a gyermek, mint inkább a pedagógus felé mutat.

Ime tehát, a gyermek maga nem is érzi a szükségét, hogy szellemi munkabírásához, tantárgy elhelyezéssel kellene alkalmazkodnunk.

Egy másik körülmény, mely a gyermek szellemi munkabírásának méréséből nyert eredmények gyakorlati alkalmazása ellen szól az, hogy nincsenek is olyan tárgyak, melyek közül egyik több, másik kevesebb szellemi energiát köt le s melyek közül az egyik jobban, a másik kevésbé fárasztaná a gyermeket. Ez az eddig felszínen lévő helytelen hit, ugyancsak helytelen, de annál közkeletűbb megállapodásnak folyománya, mely azt tartja, hogy vannak nehéz és könnyű tantárgyak. Nos, az iskolai oktatás igényei szempontjából ily megkülönböztetés alá sohasem eshetik egyik tárgy sem. Az iskolás gyermekhez való viszonyban nincs nehéz és könnyű tárgy. A gyermek számára csak egyféle tárgy van: a könnyű.

Természetesen, a legtöbb iskolának munkásai ennek a kívánalomnak ellent fognak mondani, hiszen a gyermekvallomások maguk is a kivihetőség látszólagos lehetetlenségét bizonyítják. Mert léptenyomon hallhatjuk az egyéni rokon- vagy ellenszenv megnyilvánulását bizonyos tárgyak iránt a gyermek részéről. Azonban, hogy az érzelmi ellentétek kiváltására bizonyos tárgy csak indirekte adott okot, közvetlenül sohasem. És miért? Egyszerűen azért, mert

a munka kedvelése szoros vonatkozásban áll a gyermeki lélek aktivitásával. Azt a teret, melyen a produktív munkával tevékenykedhetik, szereti. Meghatározott s itt különösen az iskola érdekeit szolgáló körökben való tevékenységre pedig a gyermeket előbb képessé tenni, vagyis oktatni, tanítani kell. Ha megtettük e kötelességünket minden tekintetben, úgy minden téren, tehát minden tárgyban fog szellemileg alkotni, a gyermek is szeretni fogja munkálkodásának körét. Ha pedig az iskolai élet folyamán mégis az ellenkezője bizonyosodnék, akkor a pedagógus oktatómunkáságában valahol hézagnak, hiánynak kell lennie, mely megbénította a növendékben a további arányos haladást s ez aránytalansággal megszületett a lelki dízsharmónia, mely a tárgy iránti kedvtelenséget eredményezi.

Igazolásomra igen világos példával szolgálnak az ú. n. antitalentumok. Az iskola növendékei közül sokan vannak, kik egyébként jó, sőt gyakran kiváló képességek mellett, egy bizonyos tárgy iránt teljes tehetetlenséget tanúsítanak. Ezt a köznapi kifejezést: *tehetetlenség* én azonban nem vagyok hajlandó *tehetség*-hiánynak minősíteni, mivel a felfogó és megértő munkához való képesség nem hiányozhatik akkor, amikor egyéb tárgyak ennek ellenkezőjét bizonyítják. Ez itt csak *részleges in produktivitás*. Két körülményt tartok szembeötlőnek aszerint, amint in produktívitasuk reál- vagy filológiai tárgyra vonatkozik. Filológiai tárgynál kevés az asszociáció, mely az ismeretmegtartást az emlékezet számára megkönnyíthetné; azért az ismeretet, mint elkülönített terméket, a fokozottabb ismételtetéssel lehet csak túlzottan asszociációs emlékezőtehetséggel rendelkezők számára megrögzíteni. Ez a megrögzítő munka azután egyeseknél oly gyakoriságot kíván, hogy a mai időrendi beosztásnál meg nem valósítható; ha pedig mégis lehetséges lenne, úgy a pedagógus türelmét az egyes növendék irányában olyan próbára teszi, melynek csak nagyon kevés és őszintén lelkes munkás tud megfelelni. Tehát ime, még itt is nem a tárgy okozta a nehézséget, hanem az asszociáció hiánya folytán kevésbé érvényesülni tudó, amúgy is gyenge emlékező képesség, melyhez hozzájárul annak az intenzívebb kultúrának hiánya, melyet a pedagógusnak az ismeret tartós megmunkálása érdekében abnormális ismételtetéssel kellett volna foganatosítania.

A reál tárgyban ugyancsak ahhoz a megállapodáshoz kell elérkeznünk, hogy az e nemű összes tárgyak szembeötlő *logikai* láncolatában támadhatott valahol rés, melyen át könnyen elveszhe-

tett az a megértőképeség, melynek egyedüli felhasználásával tudjuk csak a sajátos szigorúsággal felépült következményt az előzményből megteremteni. Valljuk meg, hogy alapos oktatómunka mellett ilyen résznek nem szabad támadnia.

Megeshetik, hogy a teljesen igazolt módszeres eljárások esetén is hallhatjuk még mindig egy és más tárgy iránti több-kevesebb vonzódás nyilatkozatát a gyermek részéről. Ámde a tapasztalat azt bizonyítja, hogy ezt már csak a tehetségesek teszik. S az ő ítélkezésük akkor nem a tárgy nehézsége ellen szól, hanem a fejlettebb lelki életből származó igény- és szükségérzetük mellett.

Miután így nyilvánvalóvá vált, hogy az egyes tárgyak időrendi elhelyezésére sem a szellemi munka teljesítőképesége, sem a tárgy nehézségi minősége nincs hatással, ennéltozva bármely tantárgyat, bármely tanítási időben el lehet helyezni. És itt még a délelőtti vagy délutáni idő között sem lehet különbséget tenni, mert akárhány pedagógus tekintélyes szava amellet szól, hogy a délutáni tanítás ép oly eredményes, mint a délelőtti. Sőt akadnak, akik a délutáni tanításnak várakozáson felüli eredményéről számolnak be. S ha érveinket még a gyermekszoba tapasztalataival is gazdagítjuk, hol mindennapi jelenség, hogy a lefekvéses időt megelőzőleg, — tehát oly időben, amikor a szüntelen napi tevékenység után a gyermeknek legfáradtabbnak kellene lennie — a jókedv, elevenség nem ritkán a féktelenségig fokozódik, úgy teljes mértékben állhat fenn az a megállapodás, hogy tanítási idő és tárgy között semminemű gátlás nem mutatható ki.

Mindezeknél fogva megokolt az a kijelentés, hogy az órarendet érintő reformtörekvések egyike, mely a tárgyaknak a napi órák keretében a felfogó és megmunkáló képesség szerinti elhelyezésére vonatkozik, alig számottevő jelentőségű, sőt hatástalan.

A második és utolsó törekvés abban állott, hogy az egynemű tárgyak a megállapított heti óraszám szerint egymásután következő napokon forduljanak elő. Ez az újítás már valóban erős pszichikai alapokon épült, mert figyelembe veszi a tudás legfontosabb tényezőjének, az emlékezetnek lényeges természetét. A gyakorlati észlelés régtől fogva, a tudományos kísérletek pedig újabban szinte elemi világossággal bizonyítják, hogy az emlékezet terjedelme mennyire függ az idő nagyságától, mely az ismeret elhelyezése s újból való felelevenítése között fennáll.¹⁾ Minél rövidebb a fennálló idő,

¹⁾ Dr. Veres O. J.: Das Wortgedächtnis im Schulkindesalter. Zeitschrift f. Psychologie 1912. Dr. Veres O. J.: Iskolásgyermek emlékezete. (Bpest, 1909.)

annál jobb eredmény kecsegtet az ismeret helyessége és biztonsága mellett. Tehát maga az újítás gondolata, mely a tudás és természet-szerűleg a gyermek érdekében az órarenden megvalósulást nyert, tartalmilag kitünő és nagy horderejű. Azonban alkalmazása az eredményen bizonyos tekintetben rontott, semhogy javított volna.

Meggyőző okok erre vonatkozólag különösen ott találhatók, ahol a tárgyak zöme csak heti 2—3 órával szerepel. Így a középiskolák alsó osztályaiban¹⁾, a polgári iskolákban, az elemi iskolák és a párhuzamos osztályok rendszerét életbeléptetett iskolák felsőbb osztályaiban, egyuttal az ideges gyermekek középfokú iskolájának valamennyi osztályában.

Jól jegyezzük meg, hogy a tárgyak zöme heti 2, legfeljebb 3 órai megmunkálásban szokott részesülni. Ha már most a tárgyak egymásután naponként kerültek sorra, úgy a 24 órás, vagy kétszer ismétlődő 24 órás időköz az ismeret megszerzése és reprodukálása között valójában eredménythozó lesz. Ámde erre, a tárgyak következő heti ismétlődéséig, az ismeretek oly hosszú nyugalmi állapota következik, hogy ennek kedvezőtlen hatása legkomolyabb megfontolásra készt különösen akkor, amikor defektusos, abnormitásokkal terhelt lelkületüekről van szó.

Amikor a tárgyaknak nem csekély hányada heti 2 órában tanítatik, akkor az újból való ismétlődésig hatszor 24, vagyis 144 óra telik el. Heti 3 órai tanítás esetén is még mindig ötször 24, vagyis 120 óra az ismétlődés időköze. Nos, hacsak a kedvezőbb esetet vesszük is, a 120 órás időkülönbséget, még ez is túlságosan terjedelmes ahhoz, hogy az előző héten nyújtott tartalmi és alaki ismeret el ne halványodjék. Jó, ha a leckét újból nem kell megművelés alá venni! Azonban részleteire feltétlenül vissza-vissza kell térnünk, mert ezen idő alatt nagyon sok veszett el, még több elhalványodott, elszintelenedett. Természetes is, mert a defektusos gyenge emlékezet ily hosszú időre nem tud megtartó energiát kifejteni. Ennélfogva maga a haladás lassú, a lelki tartalom csekély terjedelmű, az ismeret pedig kellő ellenőrzésének lehetetlen volta miatt is hézagos, értéktelen lesz.

Ime, az órarendezésen kívül a második reformtörekvés is hatástalanná vált gyakorlati alkalmazása miatt.

¹⁾ A középiskolák felsőbb osztályait s az azoknak megfelelő vagy azokhoz közelálló iskolatípusokat dolgozatomban egyáltalán nem érintem, mivel fejlettebb növendékanyaguknál fogva a jelen taglalás szempontjain kívül esnek.

És több reformáló intézkedés nem történt. Pedig a pedagógiai vívmányok megvalósítására fontos alkalom kínálkozott volna. S hogy ez eddig nem foganatosított, az oly nagy mulasztás, hogy valódi értékelését csak a jövő iskola munkája fogja előttünk teljesen feltárni.

Kétségtelenül nagyon fontos volt a pszichológia fejlődésével kapcsolatosan a belső didaktikai és metodikai újítások életbeléptetése. De ugyanilyen fontos a keretnek a reformja is. Az órarend nem csupán külső váz, időmérő és tárgyelhelyező, szerintem az órarend a gyermeki pszichét rendelkező erővel szolgáló, a tanulót a tanulásban támogató munkarendi tervezet, mely nemcsak azt szabja meg, hogy mikor mit tanítson a tanár, tanító, hanem a céltudatos munkabeosztással az eredmény elérésének alkotó eleme. S miután maga az eredmény alkalmas és jól megválasztott pszichikai hatások függvénye, ennél fogva az eredmény alkotó eleme: az órarend is pszichikai alapokon nyugvó rendelkezések alá helyezhető, sőt helyezendő.

Az ilyen rendelkezésekkel felépített órarend azután oly értékeket képvisel, melyeknek hatása alatt a belső tartalomra vonatkozó mintaleckékkel szemben az eddigelé külsőségesnek, formainak ítélt órarendet minősítem igazi tanítási tervezetnek. Mert amennyiben valaki felismeri az órarendben rejlő pszichikai erőt, az abban a pillanatban lerombolta a konzervatív vélekedés külsősége meghatározásait s munkánk belső, tartalmi tényezői közé sorozván azt: igen jól tudja, hogy a lélektani tapasztalatok ereje alatt támadt órarend, különösebb pedagógiai mesterfogások nélkül egymaga is képes már nagy eredményt biztosítani.

Hogy a tökéletes és világos megértés kedvéért hasonlattal éljek: olyannak tekintem az órarendet, mint az egyedül parancsnokló hadvezér nagy haditervét. Megállapítja, hogy mikor mit kell teljesítenie; a kivített azonban már nem szabja meg, hiszen utóbbinak fontossága másodrangú, jöllehet a látható, kézzelfogható eredményeket ez hozza meg. Tehát a kivített nem határozza meg; ez az alvezérek egyéni ügyességére, belátására van bízva. Ők végzik a vállalkozás tartalmi részét!

Ime, ugyanilyenek kell tekintenünk az órarendet is nagyszabású munkánk végrehajtásában.

Eddig csupán egy kis hányadában szabta meg az órarendhez fűzött kívánalmakat a tanuló érdeke. Hiszen javarészában a tanár, tanító személyének vonatkozásai döntöttek mindezekig.

Ne legyen ezentúl így! Legyenek ezután csakis a lélektan törvényei azok a tényezők, melyek órarendet alkotnak.

Ezek a törvények pedig a kolumbusi egyszerűség világosságával, a nagy gyakorlati eredményekkel való kecsegtetés parancsoló szavával abba az egyetlen elvbe tömöríthetők, hogy: minden nap minden tárgy kerüljön sorra.

Ilyen órarend, a maga számtalan előnyével, az abnormis gyermek lelki sajátosságaihoz mért belső, tartalmi szerve, tényezője az iskolai munkának. S mikor ezt a gyakorlati tapasztalat által megerősített véleményemet nyilvánvalóvá teszem, ugyanakkor elismerem, hogy vannak már órarendek (mannheimi, le marsi), melyek a tanulók érdekeihez igyekeztek alkalmazkodni. Ámde csak igyekeztek s midőn külsőségeikkel a gyermeki lélekhez való alkalmazkodás látszatát keltik, végeredményben a különleges oktatáshoz megkívántató pszichikai alapot meg sem közelítik s csupán új alakkal s új névvel technikai berendezéssé váltak s tényleg olyanok gyanánt szerepelnek is.

Most már az a kérdés, hogy a mindennap minden tárgy elvével felépített órarend mily előnyöket biztosít?

1. Lényeges sajátosságánál fogva az összes emlékezeti törvények érvényesülhetnek. Ez a lehetőség oly fontos, hogy elsőrangú kívánalom a normális képességű gyermekekkel, elengedhetetlen szükség pedig az abnormis lelkületűekkel szemben.

2. A tantárgyak elhelyezkedésénél fogva kevés az ismétlődés közötti időköz (legfeljebb 24 óra), ennél fogva az ismeret ereje rövid időközben való felfrissítése, újbóli megalapozása következtében gyarapszik.

3. Az ismeret biztos is lesz, mert az eddiginél nagyobb számú gyakorlása azzá teszi.

4. A lelki tartalomból semmi el nem veszthet, kiesések elő nem fordulhatnak, mert a gyakori ismétlődés miatt az intenzívebb ellenőrzés a legcsekélyebb változást is azonnal figyelemben részesítheti, másrészt a gyakoriság az ismeretnek oly erős gyökereit növeszti a lélek számottevő mélységei felé, hogy onnan csak abszolút értékű bomlás tudná kiragadni.

5. A tárgyankénti tanítási idő megrövidülése kényszerű alkalmat ad ahhoz, hogy a haladás csak pontokból tevődjék össze, melyeket ily kis adagokban a gyenge lélek is könnyen s helyesen feldolgozhat.

6. Bár pontokban kapja az ismereteket, az abnormis gyer-

mek mégis sokat, sőt mindent elvégezhet, mit a normális (kivéven a túlságosan terhelteket), mert a napi gyakoriság következtében a csekély mennyiségű haladás dacára is ugyanazt az ismeretszámot lehet elérni, mint a heti és tárgyankénti 2—3 órán át való ismeretnyújtással. A lényeg nem merül ki abban, hogy mindennap sorra kerülnek a tárgyak, mert hisz pl. a középiskolákban a latin is mindennap szerepel, mégis az eredmény tetemes növelése ma is sok gonddal nehezedik az illetékes körökre. A lényeghez hozzájárul, hogy mindennap ismétlés legyen minden tárgyból, egyúttal egy pontnyi haladás. És ezt az ismétlést nem lehet megvalósítani a latinban, mert a kimért sok anyag megállapodást nem tűr, csak szakadatlan haladást követel.

7. A tárgyaknak folytonos megmunkálása minden növendék idegpályáinak bejártságát fejleszti, ami fontos előny, különösen az értelmi utak nehezen járhatóságával sújtottak számára, hogy hajlamosságot teremtve vele az ismeretek befogadására, azok tényleg könnyebben és nagyobb számban is fognak eljutni az emlékezet tárházába.

8. A tárgyak sokféle egymásutánja változatossá teszi a tanítást s ennek dacára a sokfélének közepette sem fog fáradni a gyermek, mert a sok különféle, de rövid ideig tartó ismeret-szolgáltatás és befogadás aránylag kevésbé fárasztó, mint a csekély változatossággal rendelkező, de ugyanazt a tanítási összidőt betöltő ismeretnyújtás.

9. A változatossággal is biztosított érdeklődés az ismeret-szerzést könnyűvé teszi. A szerzett ismeretekkel pedig produktívításra tesszük képessé növendékeinket, mely az önbizalmat növeli s oly szuggesztív erővel veszi körül, hogy

10. a kezdetben bizalmatlan, ernyedttelket nem várt módon erősíti, munkavágyggyal telíti.

11. S ha fogyatkozásánál fogva mégsem éri el a gyermek a normálisok ismereti terjedelmét, minden bizonnal messze túl fogja szárnyalni az eddigi eredményeket még a legerősebben terhelt is a fenti előnyök révén. Végül:

12. technikai szükségek megkívánják a tárgyak egyszerűsítését, ami fogyatékos növendékeknél azt az előnyt rejti magában, hogy sokat foglalkozván tanítómestere a maga abnormis növendékével, akkor és ott tud leghatásosabban hatni annak épen fogyatkozásánál fogva szerfelett komplikált lelkületére, ahol csak a behatóbb, huzamosabb megismerés tud alkalmas lelki utakat felfedezni.

Íme tehát, az előnyök egész tömege vetődött fel ez új rendszer mellett, melynek gyakorlati alkalmazását még csak az a kérdés parancsolja megvilágítandónak: vajjon lehetséges-e az összes tárgyakkal való foglalkozás napi 4—5 órai munkaidő keretében?

A feleletet előre leszögezem: igen.

Első hallásra, futólagos megállapodással a megvalósulás szinte lehetetlennek látszik. Annyira beleszoktunk az évszázados, változatlan tanítási rendbe, hogy el sem igen tudunk képzelni olyan órarendet, mely ne korlátolt napi számhoz kötne az egyes tárgyakat; másrészt egy heti munka keretében aprózódván a tárgyak mennyisége, azok oly nagyszámúaknak látszanak, hogy a velük való foglalkozás egy délelőttnek csekély idejében valóban lehetetlennek tűnik.

A közelebbi vizsgálat azonban más eredményt ad. Az e rendszer érékkörébe tartozó iskolák maximális tárgyszáma 8, legfeljebb 9. Ebből az következik, hogy még 4 órai napi tanítási idő mellett is félóra jut egy-egy tárgyra, ami teljesen elegendő ahhoz, hogy e rendszer elvei szerint a körülírt eredményeket elérhessük. Sőt tovább megyek! Az abnormis növendékekkel foglalkozó iskolák némelyike nem 10, hanem 15 perces szünetek életbeléptetésével a tanítási óra idejét 45 percben állapította meg. Még az abból nyert félidő is teljesen szolgálja e rendszer célját, a hozzáfűzött eredményeket, miután sok előnye ily kevés idő mellett is megvalósítja a várakozást. Hangsúlyozni kívánom e helyen, hogy megállapodásaimban a gyakorlatnak tapasztalata erősít. Egyúttal utalok arra a körülményre, hogy aki a tanítási órát nemcsak általánosságban, hanem értékes percekből álló időnek veszi s minden percet a tanítás érdekében gyümölcsözőleg fel is tud használni, az előtt a tanítási perc oly munkamennyiségnek lehet foglalatja, mely többet nyújthat pedagógiai igényeket ki nem elégítő, órákhosszát tartó tanításnál.

E. R. növendékeimet nagyfokú abnormitásai folytán napi egy órai különoktatásban részesítettem. A rendes tanítási idő keretében osztálytársainak jelenléte, mozgalmassága az ő gyenge, koncentrációra képtelennek látszott figyelmét annyira szétosztották, hogy parányi haladást sem mutatott. A napi egy különóra keretében kellett tehát mindent elvégeztetnem vele, amit társai napi 3—4 óra alatt sajátjukká tettek. S dacára annak, hogy a polgári iskola I. osztályának anyagáról van szó, ő az év végén a normális gyermekekhez mért igények szerint sikeresen vizsgázott.

E. R. az elemi iskola I. és IV. osztályát ismételni volt kénytelen.

K. S. a vele való kísérletezések eredménytelensége miatt öt helyen végezte az elemi s közben a IV. osztályt ismételte. *L. Gy.* az elemi II. osztályát javítóvizsgával tette le, a III.-t ismételte. *Ĵ. N.* az elemi III. és IV. osztályát javítóvizsgával végezte. *R. O.* az elemi III. osztályát ismételte; hasonlóképen a polg. iskola II. osztályát is. Ezek a növendékek intézetünkben azt a csoportot alkotják, melyet az új rendszer szerint tanítottam. Egyrészt a feltüntetett elemi iskolai igen gyenge haladásuknál, másrészt az orvosi törzslapjaikból megállapítható meglehetősen súlyos terheltségükönél fogva könnyen elképzelhető, hogy mint a polgáriskolai tagozat II. osztályú csoportja, a rendes tanterv szerinti taníttatásuk és haladásuk sok nehézségbe ütközött. Nagymérvű szellemi abnormitásaik, melyek ideges állapotukból folyólag szinte leküzdhetetlenül nagy mértékben mutatkoztak már-már kétségessé tették az elérendő legcsekélyebb eredményt is. Akkor azután mindnyájukat a rendes napi tanítási időn kívül napi egy órai külön munkába osztottam, mikor is az egy óra keretében (!) az összes tárgyak nap-nap után ismétlődtek. S amiről meg voltam győződve, hogy eredménythozó lesz: számításaim meg is valósultak. Valamennyi, az elemi iskolai előzmények dacára is, sikeresen vizsgázott a normál polgári iskola megkövetelte tanítási terv és anyag mennyisége szerint.¹⁾

Több bizonyítékot a rendszer eredménythozó és biztosító volta mellett nem is óhajtok felhozni. Megelégszem a gyakorlatban mutatkozott sikereknek e rövid vázolásával, mert meg vagyok győződve, hogy ez a legsúlyosabb érv, melyet velem együtt minden gyakorlati pedagógus a munka szempontjából döntő értékűnek minősít. S amennyiben maga az eredmény való megállapítás, nem kételkedem benne, hogy hatása alatt e rendszernek több megvalósítója ne akadna. Első sorban természetesen az abnormisok pedagógiájával foglalkozók között, mert az eredmény kétségtelen növelése érhető el általa. Nem normális olyan típusoknál pedig, hol a cél az eddiginél magasabbra való helyezése esetleg tényleg nem mutatkoznék megokoltnak, amit azonban csak bizonyos kétkedéssel vagyok

¹⁾ Intézetünk állami volta mellett sem rendelkezvén ez ideig nyilvánossági joggal, abnormis növendékeink nyilvános iskolában magánvizsgálatot tesznek a normálisokhoz mért tanítási anyagbeosztással és mennyiséggel.

hajlandó fogadni, még ott is érdemes az új rendszer életbeléptetése mert az eddiginél sokkal könnyebbé teszi a szellemi munka révén az ismeretek szerzését. De még a normál pedagógia kereteiben is fontos szerepet tölthetne be, mert a kiszabott anyagot játszva, minden iskolán kívüli munka nélkül lehetne elvégezni, ami egyrészt több szabadság élvezetéhez juttatná a tanulót, másrészt a megszaporodott s rendelkezésre álló otthoni időt fel lehetne használni több szubjektíve produktív munkálkodásra.

Természetesen a rendszer a gyakorlatban sajátos metódikai utakat igényel. Ezekre részletes utasítást elvből nem adok s nem is adhatok, mert nézetem szerint a metodika annyira egyéni pedagógiai folyomány, hogy abban a másoktól származó direktívák csak kötöttséget jelentenek, ami károsan befolyásolja egyrészt az előnyök érvényesülését, másrészt az új rendszer nyomában támadó új eszmék és törekvések mások által való szabad kialakulását. Itt legfeljebb csak nagyjában, és főképen a kezdettel járó nehézségek könnyebb és sikeresebb leküzdését célzó instrukciók adására szorítkozhatom.

Ezek közül első helyen áll az eszményi pedagógiai szabadság érvényesülése, mely épen e rendszerrel kapcsolatosan nem tűri azt, hogy a laikus nagy nyilvánosságnak és némely ellenőrzés megalakulást nem tűrő szigorának dolgozzunk. Mert előfordulhat, sőt kénytelenségből biztonnal elő is fog fordulni, hogy nem minden félórának látjuk el a maga munkáját. Hiszen pl. egy-egy olvasmány vagy költeménytárgyaláshoz, egy-egy írásbeli dolgozathoz, az ismereteket támogató s megelőző bőséges szemléletek nyújtásához, egyszer-kétszer a félóránál több időre lesz szükségünk úgy, hogy néha-néha egy vagy két tárgyra csupán 1—2 perc fog jutni, avagy némely tárgy a napi munkából teljesen kiesnék. Ez nem változtat az előnyökön s akkor is a pedagógiai belátás alapján az a tárgy fog elmaradni, melyben már nagyobb, biztosabb haladás értett el. Ha ilyenkor az egész tanévi tantárgy ellátás megalkuvást nem tűrő szigorúsággal bíraltatnék el, úgy némely szempontból károsan befolyásolnók az összeredményt. Pedig itt ez utóbbi a fő, mert a rendszer számolt a 10 hónapos munkaidővel, mely a magasabb célok, a terjedelmesebb feladatok eléréséhez rendelkezésre áll. Hogy időközönként egy s más tárgyra kevesebb vagy több munkaidőt fordítunk, az a feltétlen bizalomból eredőleg minden őszinte és lelkiismeretes pedagógusnak szabad cselekvési biztosítékának kell tekintenünk. Különbén is e rendszer csak ott hoz gyümölcsöt, hol az igazán becsületes pedagógusi munkáskéz végzi a vetést.

A nyújtott új ismeret mindenkor csak a kellő szemléletekből leszűr 2—3 mondat legyen, melyet változatos alakokkal sokszor ismételtetünk, melyet az előző ismeretek folytonos felelevenítésével minden oldalról körültámogatunk, s mely több alkalmon át változatlanul, minden gyarapodás nélkül megmarad. Ez az új ismeret biztos kristályosodására szánt idő, melyhez újabb szemléletek alapján lassan, parányi mennyiséggel fűződik egy-egy oly kifejezés vagy kijelentés, mely egy legközelebb megvalósítandó munkára való eszméltetésére hivatott. Hetekkel utóbb megrögzítendő feladatok nyerne ily módon lassú előkészítést elannyira, hogy amikor e cél tulajdonképeni megművelésének ideje elérkezik, a gyermek már javarészt ismert, kialakult kép előtt áll, melynek legtöbb vonatkozását saját kitalálásának véli, mely ambícióját növeli, s lelkét annak a hitnek örömeivel telíti, hogy saját produktivitása juttatta őt az új ismeret magaslatára.

A rendszer gyakorlati alkalmazásában mindig defektusos lelkületű gyermekekkel szemben fog érvényesülni. Az abnormitással karöltve jár az emlékezet gyengesége, a felfogó, megértő képesség minimálitása és a logikai folyamatoknak majdnem teljes hiánya. Ezeknek a fejlődését, kialakulását biztosítandó szükséges, hogy a szerzett ismeretek gyakorlását bizonyos gépiességgel istápoljuk. A gépiesség révén kezdetben túlnyomó lesz a kevés tartalmat fedő szóismeret. Ámde tekintettel arra, hogy a szóismeret a folytonos ismétlődés révén, melyből utalás, ismétlődő bemutatás, magyarázat, eszméltetés sohasem hiányozhatik, idővel mind gazdagabb tartalmi alappal fog rendelkezni, mely ennél fogva az emlékezet terjedelmét tetemesen bővíteni, a felfogó és megértő képességet az ítélkezés erejével növelni, egyúttal a logikai folyamatok megteremtéséhez a feltételeket megadni fogja: a kezdetben sajátos szóismeret a gépies gyakorlás által különösképen gyarapítandó.

A rendszernek megvalósítása a gyakorlatban nehézségekbe fog ütközni. Legfőképen valószínűleg idegenkedés miatt, mert hiszen nagyon új, és a hosszú múltú eddigi megszokott órarendi munkálkodás alapos megváltoztatását jelenti. Azonban a jó ügy érdekében szakítsunk a megszokottsággal s mivel a rendszer alkalmazza mindazokat az eredményeket, melyeket a lélektan a tanulás, az ismeretszerzés elősegítésére felvetett, s melyeket a gyakorlat tapasztalata is erősít, javasolom, alkalmazzuk azt.

Gyógyító pedagógiai figyelő.

Jelentés a gyógyító pedagógiai intézetek orsz. szaktanácsának 1916. évi működéséről. A gyógyító pedagógiai intézetek országos szaktanácsa immáron harmadik háborús jelentését adja ki. Ez a harmadik háborús esztendő még nagyobb megpróbáltatásoknak tette ki ennek az oktatáságnak intézményeit, mint az előző két év. Erről a zivataros időről, ezekben a nehéz napokban való helytállásról számol be **Berkes János**, a szaktanács előadója, a tőle megszokott lelkiismeretességgel, az ügy iránt való igaz szeretettel. Ebből az érdekes Jelentés-ből mi csak azokat a részeket szemelgetjük ki, amelyek a gyermektanulmányozással is valamelyes vonatkozásban vannak. A Jelentés-ből kivett részeket lehetőleg szó szerint közöljük.

Megbírálta a szaktanács **Bihari Károly** dr. siketnéma-intézeti tanárnak három művét, nevezetesen a **Fonetikai abécés könyv**, **Az én könyvem** és **Az én képeskönyvem** c. munkákat, melyeket a szerző a siketnéma növendékek számára írt. Igen beható lélektani és didaktikai alapokon a szaktanács rámutatott a munkák hibáira, jó oldalait sem hallgatta el, végeredményében azonban a munkákat államsegély mellett való kinyomatásra és használatra való engedélyezésre nem találta elfogadhatónak.

Megbírálta ezenkívül a szaktanács **Herodek Károly**-nak, a vakok budapesti orsz. intézete igazgatójának a Braille-rendszerű írás ismertetését célzó munkáját és ezt a hozzácsatolt könyvtári jegyzékkel együtt elfogadásra, kinyomatásra ajánlotta. Erre az értékes dolgozatra, mely a napokban jelent meg, még alkalmunk lesz irodalmi rovatunkban visszatérni.

A siketnémák debreceni intézetével kapcsolatosan létesített gazdasági iskola tanítási tervére vonatkozólag az volt a szaktanács véleménye, hogy ezt a normális gyermekek gazdasági iskolájának tanítási tervéhez közelebb kell hozni s a siketnéma leányok felvételét is meg kell engedni.

A gyógyító pedagógiai tanítóképző szervezetében nagyobb jelentőségű változás történt annyiban, hogy a szemináriumi gyakorlatokat meghonosították. A cél, hogy az elméleti előadásokat a gyakorlatban hasznosan egészítsék ki és hogy a hallgatókat a fogyatékos gyermekek tanulmányozásába önálló bűvárkodással vezessék be. A szemináriumban az 1916. évi december hó folyamán kezdődtek meg a munkálatok.

Az ideges gyermekek alsó- és középfokú állami intézete az egész éven át zavar nélkül folytathatta működését. A növendékek száma gyarapodott, ennek megfelelően a tanárok száma is emelkedett.

A siketnémák debreceni intézetével kapcsolatosan az 1916. évi szeptember hó elsején megnyílt a gyógyító pedagógiai oktatásügynek e téren első gazdasági iskolája 5 tanulóval. Az iskola vezetője: gazdasági szaktanítónő.

A budapesti áll. gyógyító pedagógiai nevelőintézet tantestülete, mint segélyző-bizottság a gyengetehetségű hadiárvák érdekében mozgalmat kezdeményezett.

A szegedi áll. kiségitő iskola igazgatónöje, Szamosiné-Tóth Margit, szünidei gyermektelepet szervezett iskolája növendékei, a hadiárvák és a hadbavonultak gyermekei részére; összesen 200 gyermek élvezte a telep áldását.

A beszédhibák javítására szolgáló áll. tanfolyam vezetője, Sarbó Artur dr., egyetemi ny. rk. tanár, főtörzsorvos, különösen a rokkant katonáknak szakjába vágó eseteivel foglalkozott behatóan. Ide vonatkozó dolgozatai: Az idegbeli rokkantokról, Idegbajok és a háború, A gránát- és srapnellrobbanás okozta ú. n. idegsokk, A gránát- és srapnellrobbanás okozta siketnémaság és körök tana, A gránát- és srapnellrobbanás okozta állapotokról, Neue Beiträge zur Kriegstaubstummheit. Ugyanerről a tárgyról Istenes Károly-nak is megjelent egy értekezése A háború siketei, némái, siketnémái és hibásan beszélői címen. Ezt a dolgot ma számunkban ismertetjük.

A gyógyító pedagógiai pszichológiai m. kir. laboratórium működése is a háborús viszonyokhoz alkalmazkodott. A laboratórium egyik igen értékes tagja, Erő Mátyás, középiskolai tanár, június havában a tarnovi ütközetben százada élén ellenséges golyótól találva hősi halált halt. A magyar pszichológia a fiatalon elhalt hősből egy szép reményekre jogosító jövőt gyászol. A laboratórium egyébként folytatta az agy- és idegsérült katonák pszichológiai vizsgálatát és gyógyító pedagógiai kezelését. A laboratórium vezetője Ranschburg Pál dr. egyetemi m. tanár az 1916. év folyamán kiadta a Die Leseschwäche und Rechenschwäche der Schulkinder im Lichte des Experiments c. munkáját, melyet mult számunkban részletesen ismertettünk. Az e munkában fejtegetett tárggyal kapcsolatban a laboratóriumnak egyik katonai szolgálatot teljesítő asszisztense Focher László dr. szabadságának ideje alatt 30 magyar földmives katonával folytatta az olvasási, számolási és emlékezési vizsgálatokat. Így a vizsgálat kisebb műveltségű egyénekre is kiterjesztetett. E vizsgálatok kiválóan érdekes anyagát most dolgozza fel az intézet.

A jelentést a gyógyító pedagógusoknak a siketnéma és vak katonák körül kifejtett önzetlen munkájának ismertetése zárja be. A jelentéshez az előadó a gyógyító pedagógiai intézetek és növendékeik számszerű kimutatását csatolja.

„A sikenémák elméleti és műhely-képzése.“ A „Magyar Gyógy-pedagógia“ 1916. évi 7—8. számában „A többtermelés kérdése a fogyatékosok oktatása“ címen megjelent cikkemnek a siketnémákat érintő részét Berkes János igazgató úr A Gyermek 1916. évi 9—10. számának „Gyógyító Pedagógia“ rovatában élénk kritika tárgyává tette. Amíg egyrészt igazán örülök,

hogy ez a kérdés az érdeklődést fel tudta kelteni, s azzal foglalkozni oktatásügyünk legelső szakembere, szaktanácsunk előadója is érdemesnek tartotta, másrészt sajnálom, hogy a siketnémák oktatására vonatkozó kijelentéseim nála is, de talán másoknál is félreértést szültek. Ez azonban csakis kijelentéseim téves magyarázásából származhatott. Beismerem, hogy a félreértésre, a téves magyarázásra az okot magam szolgáltatattam, mert a tárgyat külön a siketnémákra vonatkozóan igen röviden, alig másfél oldalon kívántam elüptézni, s véleményem határozott formában való kifejtése helyett szándékosan csak gondolatkeltő kérdések felvetésével foglalkoztam. E hibám dacára engedjék meg, hogy jó részben tévesen magyarázott szavaim helyre igazítsam.

Ha jól értettem, Berkes igazgató úr cikkemet a következőkért helyteleníti:

1. A siketnémák oktatása alkalmával mindent a többtermelés szolgálatába kívánok szegődtetni. 2. Ennek kedvéért sok mindenem keresztül gázolok és az igazságot, a való tényállást nem akarom meglátni. 3. A tanítási tervet revízió alá kívánom vétenni. 4. Hadat üzenek a beszédtanításnak s az elméleti oktatásnak. 5. A műhely oktatás napi-rendre hozásával elavult és részben veszedelmes irányzatot kívánok pártolni.

Az első észrevételre következő a megjegyzésem. Nem tagadom, hogy minden oktatást a többtermelés szolgálatába szeretnék állítani. A többtermelés elve tényleg oly óriási jelentőségű, hogy sikeres megvalósításától néptömegeknek, egész nemzeteknek léte, jó- vagy balsorsa függ, mind a háború alatt, mind a háború utáni időben, úgy egy pillanatig sem tudok késlekedni, hogy ezzel a nagy eszmével a mi munkánkat, az iskola munkáját is összemérjem, hiányait, fogyatkozásait megállapítsam, s a nagy cél elérésére szolgáló eszközöket a mi körünkben is keressem.

S hogy mindjárt a második kifogásra is megfelelek, e feladatomban végzése közben nem tudnám magamat visszatartani attól sem, hogy a hiányokra, akadályokra leplezetlenül rámutassak, s némely dolgon talán keresztül is gázoljak. — A siketnémák oktatásán azonban a többtermelés érdekében keresztül gázolnom nem lehetett komolyabb okom, s ezt nézetem szerint nem is tettem meg. Hiszen azzal a kijelentéssel kezdtem, hogy a siketnémák oktatása a gyakorlati élet szempontjából a gyógyító pedagógiának legproduktívabb ágazata. — Ebben pedig benne van minden elismerés, amely a siketnémák tanításának ma méltán kijár. Még ha nem is tettem volna rövid említést egyébről: varróiskolákról, ipartanműhelyekről, gazdasági iskolákról, s a tanult siketnéma ifjaknak a gyakorlati életben való boldogulásáról — pedig ezekről egy-két szóval helyeslőleg megemlékeztem — egymagában a fentebb idézett általános kijelentés után sem érhet joggal az a vád, hogy az igazságot, a való tényeket nem akarom meglátni. De igen is meglátom, s nagyon sokra becülöm a siketnémák oktatásakor végzett munkát, de azért azt még sem tudnám nyugodt lélekkel magamévá tenni, hogy „siketnéma intézeteink a többtermelés szempontjából egész munkát végeznek“. A fejlődésnek, a haladásnak itt kétségtelenül örvende-

tes jelenségeit észlelhetjük éppen az utóbbi időkben, amint azt Berkes igazgató úr oly szépen kifejtette. De hogy a gyakorlati irányzat további térfoglalása előtt az ajtót már be kellene zárunk, azt még sem hiszem.

A gyakorlati élet szempontjából, szerény véleményem szerint, a siketnémák tanítási terve, ha nem is revízióra, de legalább is pótlásokra szorul. A rajz, kézügyesség, női kézimunka, amelyek tanítása kétségtelenül a legintenzívebben folyik a gyógyító pedagógiai intézetekben, nem meritik ki teljesen a szükséges gyakorlati tantárgyak sorozatát. Az elemi népiskolák tanítási tervében rendes tárgyként szereplő gazdaságtan és háztartástan például a siketnémák tanítási tervében mint rendkívüli tárgy sem szerepel. Helyet kellene pedig itt is biztosítani ezeknek nemcsak annak az általános alapelvnek a kedvéért, hogy a siketnémáknak ugyanazokat az ismereteket kívánjuk megadni, amelyeket az elemi népiskola nyújt, hanem azért is, mert a siketnémák túlnyomó százaléka a szegényebb, a földmívelő néposztályból kerül ki, a gazdasági és háztartási ismeretekre tehát a gyakorlati életben is szükségük lehet. — Ezen a réven a siketnémák közül is többen kerülnének a nekik egészségi szempontból talán leginkább megfelelő mezőgazdasági, kertészeti pályára, ahol észszerű gazdálkodás mellett munkájuk ép oly gyümölcsöző lehetne, mint az ipari pályán.

A háztartástan tanítása viszont megszüntetné talán azt a több kartársamtól hallott panaszt, hogy a siketnéma leányok az intézet végezte után mindenféle háztartási munkától irtóznak, azt megvetik, s legalább is varrónők óhajtanak lenni.

Az a feltevés, mintha siketnémák beszédtanításának hadat üzenék, szintén csak félrétésen alapulhat. A tanítási tervnek a beszédtanításra vonatkozó részét szinte mesterműnek tartom, s azokat az alapelveket, kívánalmakat, utasításokat, amik ott le vannak fektetve, egytől-egyig magam is helyeseknek vallom. A gyakorlati keresztülvitelben azonban még van hiány, ezt Berkes igazgató úr maga is elismeri. — Sőt talán túlzások is vannak, s erre vonatkozott az a megjegyzésem, hogy „a hangfejlesztés, hangjavítás a gyermek előtt lélekölő, unalmas s végtére is eredménnyel nem járó dologgá válik.“

Azt se tartom megengedhetőnek pld., hogy a szájról való leolvasás gyakorlása érdekében, — mondjuk, ha a fizika keretében ez a szó „Archimedes“ előfordul, — a VII—VIII. osztályos sikenémákkal arra pazaroljam az időt, hogy ezt a szót feltétlenül megtanulják a szájamról való leolvasás után. Ha egyszeri-kétszeri szóbeli közlés nem vezetett eredményre, forduljon a tanár egyéb eszközökhöz, írja fel az előfordult új idegen nevet vagy szóviszonylatot a táblára, majd a szótár füzetbe. Ezzel sok időt takarít meg, amit nagy haszonnal értékesíthet, a gyakorlati élet szempontjából oly fontos reálismeretek közlésére. A siketnéma intézetekben működő kartársak között hála Istennek megvannak az efféle eljárásnak is a gyakorlati mesterei szép számmal. Nagyjából tehát ilyen értelmű az én állítólagos hadüzenetem a siketnémák beszédtanítása ellen.

Ami már most a siketnémák intézeteiben a régebben alkalmazott

műhelyek ügyét illeti, erre vonatkozólag ezt mondtam: „Volt idő, amikor a siketnémák intézeteiben a cipész, a szabó, az asztalos stb. mester szintén szerepet vitt, s a mai slöjd helyett a mesterségekre való előképzés volt a feladat. Nem mondom, hogy a régi állapot helyesebb volt, de úgy érzem, hogy a gyakorlati életre való nevelés szempontjából az újabb rendszerrel egy másik szélsőségbe értünk.“ Ebből nem következhetik az, mintha a régi iparműhelyeket, úgy, amint voltak, visszacsíránám. Nem látnék ugyan abban semmi nagy veszedelmet, ha ezek a műhelyek ma is megvolnának, s a mai nehéz viszonyok mellett legalább a növendékek az intézet szükségleteit ellátnák. Nem volna baj, ha ezekben a műhelyekben a felsőbb osztályos siketnémák, akik elvégre 14—16 éves ifjak, a tanításon kívüli időben foglalkoznának. Azonban ezt még is úgy képzelem, hogy a műhelyek, mint továbbképző iskolák főleg az elméleti tanulmányaikat bevégzett siketnémák foglalkoztatására, továbbképzésére szolgálnának. — Ilyen továbbképző intézményünk az utóbbi időben egynéhány már mind ipari, mind mezőgazdasági irányban létesült is, de még többre is volna szükség. — Ezt kívánná a gyakorlati életre való nevelés, a többtermelés érdeke.

Végül még egy megjegyzésem van. Tényleg alig tudnék tanításban részesített siketnémát mutatni, aki saját keresetéből meg nem élne. Olyan siketnémáról azonban tudok, aki elméleti képzés nélkül is szépen megállotta az életben a helyét, mint ügyes kertész, iparos, vagy munkás. Sőt a tanulatlan siketnémák számára újabban Vácott igen helyes gyakorlati érzékkel ipari foglalkoztatót létesítettek. Amint a két utóbbi tény nem bizonyít amellett, hogy a siketnémák elméleti tanítása a gyakorlati élet szempontjából teljesen fölösleges, éppen úgy nem bizonyíték az előbbi amellett, hogy a siketnémák tanításával már megtettünk mindent, ami a többtermelés érdekében kívánatos. Hiszen akkor a normális iskola szempontjából sem lehetne és kellene a többtermelésről beszélnünk, mert hisz annak a tanítványai az életben többé-kevésbé szintén boldogulnak, kenyerüket megkeresik. Mégis felemelő, jóleső érzés, ha egy iskola olyan képességekkel tudja növendékeit az életbe kiküldeni, hogy legalább a csiráját, a magját vigyék magukkal a többtermelés gondolatának.

Talán sikerült nézeteimet helyesebben és érthetőbben kifejtenem a siketnémák oktatásáról s a többtermelésről. A siketnémák oktatása terén nem kívánnék én sem „olyan elavult és részben veszedelmes irányzatot, amely a műhelyi oktatás napirendre hozásával a siketnémák képzését fenyegetné“.

Halás köszönetet mondok végül „A Gyermek“ szerkesztőségének, hogy válaszomat szíves volt közölni. *Fürj Pál.*

Gyengeelméjű hadiárvak intézete. A budapesti állami gyógyító pedagógiai nevelő-intézet segélyező-bizottsága mozgalmat indított egy gyengeelméjű hadiárvak részére felállítandó intézet érdekében. A kibocsájtott felhívás kéri mindazokat, akik gyengeelméjű hadiárvakról tudnak, hogy ezt a segélyező-bizottsággal, mely bővebb felvilágosítással szívesen szolgál, közöljék (I., Alkotás-utca 53.).

Gyógyító pedagógiai tanácsadó.

W. H. (Csap.) Mint az eddigieig során is láthatta, rovatunk nemcsak a szellemi abnormisokkal foglalkozik, hanem a gyógyító pedagógiának valamennyi ágával. Éppen mi voltunk azok, kik a nyomorékoknak és a morálinszaniásoknak a gyógyító pedagógia körébe való sorozását sürgettük. Erről a tárgyról legközelebb kísérleti alapon nyugvó dolgot is közlünk.

O. Ö. (Budapest.) Ezt a kérdést, mivel ez már tisztán a gyógyító pedagógusok anyagi ügyeivel foglalkozik, nem tárgyalhatjuk. Tessék talán másutt megpróbálkozni.

A. R. (Sarkad.) A hisztériáról számtalan cikket és könyvet irtak; csak a legfontosabbakat soroljuk fel. Tessék ezek egyikét meghozatni: **B é z y - B i b e n t:** L'hysterie infantile et juvenile; **B r u n s:** Die Hysterie im Kindesalter; **E u l e n b u r g:** Hysterie des Kindes; **P e u g - n i e z:** De l'hysterie chez les enfants. Ezeket a könyveket természetesen csak a szakembernek ajánljuk s egyenesen vészthozónak tartanók, ha laikusok vennék kezökbe ezeket a munkákat. Megnemértést, fölösleges aggodalmat és tudálékosságot nem akarunk teremteni elmélyülés, megnyugvás és tudós munka helyett.



Legújabb kiadványunk:

Zongoradarabok kezdőknek.

Gyermeki motívumok alapján szerzette: **SÁGODY OTMÁR**
zenetanár. Ára 2.50 K.



JOG ÉS VÉDELEM.

Az anyasági biztosítás.

Irtta s felolvasta a Magyar Gyermektanulmányi Társaság budapesti jogi és gyermekvédelmi szakosztályának ülésén **Sebők Dezső dr.** ügyvéd, Budapestről.

I.

A gyermekvédelem bölcsőjének létrehozásában az ipari fejlődésnek is van szerepe és ezzel kapcsolatos is. Az ipari fejlődésnek következménye és járuléka a gyermekvédelem. Az ipari fejlődéssel együtt jár a sokember problémája. Amikor pedig felmerül a kívánság, hogy sokan kell, hogy legyünk, mert a sokember problémája létünk vagy elmulásunk nagy kérdését jelenti, akkor biztosra vehetjük, hogy a fejlődésnek az iránya az ipari fejlődés felé vezet.

Sokan a sokember problémáját katonai érdekek tekintik, pedig az kulturérdek és mint katonai érdek, csak a kultura védelmében lehet jogosultsága.

A sokember problémája a gyermekvédelmet is jelenti. A helyes, célirányos és tudatos gyermekvédelem alapja az anyavédelem és a szülővédelem.

A helyes és célirányos gyermekvédelemnek a fogantatás pillanatában kell kezdődni, mert addig csak a természetre bízhatjuk a kiválasztást és a természet el is végzi a maga kötelességét.

A fogantatás pillanatában van szükség elsősorban gyermekvédelemre. Keresni kell tehát a lehetőségeket, hogy már az anyaság minél előbbi stádiumában lehetséges legyen a nőnek, az anyának a támogatása.

Ennek egy hathatós alapot kíván adni az anyaság esetére való biztosítás.

A cél csökkentené a csecsemőhalandóságot, mert a csecsemő esetleges elhalálása következtében hiába lefolyt terhesség nemcsak hogy csökkentette az anya munkaképességét és okozott munkaképességcsökkenést a szülés, de egy emberélet vesz el.

A leghatalmasabb gyermekvédelem: a nőnek lehetővé tenni, hogy anya lehessen, biztosítani a megélhetési eszközöket az anya és gyermeke részére.

A legtermészetesebb anyaság esetére való biztosítást a házasság keretei képezik. A házasság keretein belül az anyaság idejére, sőt azon innen és túl a mai társadalmi berendezkedés túlnyomó részében a férfit terheli az eltartás kötelessége.

De az anyaság esetére való biztosításnak nem ott van a fontossága, ahol a férjre nehezedik a tartás kötelessége, sem ott, ahol a születendő princet vagy majoreszkót a rózsaszín és kék pántlikás pólyák tömege várja, hanem ott, ahol a nőnek a vállán is nyugszik egy bizonyos fajú, súlyú vagy jelentőségű munkakötelezettség.

Szóval az anyasági biztosítás azt jelenti, a dolgozó nőnek lehetővé tenni és megkönnyíteni, hogy anya lehessen.

II.

Az anyaság esetére való biztosításnak két főformája van. Az egyik intézményeket, a másik pénzt nyújt és ígér az anyának.

Erre példának a gazdag emberek tipikus városát, Charlottenburgot kell idéznem. Az anyavédelem már a terhesség korai stádiumában kezdődik. Két fizetett felügyelőnő naponta felkeresi a szülő anyákat, ahol csak segítségére és támogatására szükség lehet. Európa egyik legtökéletesebb védelmi intézetét (Fürsorgestelle), a charlottenburgit, sokan keresik fel, mert hiszen a terhes nőknek és a csecsemőknek intézeti ápolásba való vételénél minden legitímációtól eltekintenek. A szülési költségek a legcsekélyebbre csökkennek, mert minden asszony bármelyik bábát hívathatja és amennyiben az anyagi eszközök nem állanak rendelkezésére, a község terhére esnek a költségek és azokat minden további közigazgatási eljárás mellőzésével a városi közpénztár fizeti ki. A terhes és gyermekágyas nőnek a városi közgyám szintén minden közigazgatási eljárás mellőzésével még pénzbeli és természetbeli segélyt is adhat, nem is szólva arról, hogy az anyát, sőt még a leendő anyát is a terhesség bármely szakaszában a község tökéletességig jó és higiénikus kórházába minden formai eljárás mellőzésével rövid úton beutalhatja.

De nemesak kórházi és közápolást biztosít Charlottenburg az anyáknak. A terhes asszony családjához és otthonába is küldenek gondozónőt, aki a leendő anya kellő táplálásáról és megfelelő ellá-

tásáról városi közkölségen gondoskodik. Vannak terhes nőket foglalkoztató otthonok, ahol természetesen kizárólag olyan munkát lát és vállal a nő, amelyik nem válik ártalmára. Az anyaoththonban (Mutterheim) pedig lehetővé van téve, hogy az anyának nem kell megválnia kisedetétől. De ezenfelül még a csecsemővédő intézetet (Säuglingsfürsorgstelle) a szülők társadalmi állásra és jövedelemre való minden tekintet nélkül bármikor, ingyen igénybevehetik.

A lényeg azonban: a közigazgatási eljárás és formák egyszerűsége és minden néven nevezendő legitimációtól való teljes eltekintés.

Amikor ez intézményeket létrehozták, mondanom sem kell, hogy az nem ment minden nehézség nélkül.

Az álszenteskedők és azok, akik az erkölcsöt inkább magyarázzák, mint gyakorolják, itt sem hiányoztak és a fenti helyes, tudatos és az anyaság esetére biztosítást nyújtó intézmények létesítését sokan támadták, sőt érveket is szereztek és szerveztek.

A legfőbb, de a leglehetőlenebb érv az volt, hogy az anyaság megkönnyítése, az anyaság esetére a nő helyzetének biztosítása, az erkölcstelen élet féktelen elvadulását, a házasságok csökkenését és a nemi betegségek hallatlan emelkedését fogják jelenteni.

És ehelyett mit látunk. A prostitúció és ezzel kapcsolatban a nemi betegségek száma csökkent, ellenben a házasságok száma lényegesen emelkedett. És ez a természetes is, mert ott, ahol az anyaság és az anyaság idején a nőnek eltartása nem jelent egyúttal a gyenge és ingatag alapokon nyugvó háztartásokra tetemes terheket, ott az emberek sietnek családot alapítani. Ott, ahol a gyermek születése és nevelése nem kizárólag költségszaporulat, ott, ahol a leendő férjnek nem kell előre remegni attól, hogy szíve választottjának lebetegedésének és családja szaporodásának a keresleti eshetőségei fognak korlátot szabni; ott, ahol a férfi tudja, hogy a nőnek, az élete társának a terhesség fizikai szenvedésének ideje alatt az anyagiak nem fognak gondokat okozni és a nőnek nem szükséges a különleges szenvedések idején, szenvedéseit még testi munkával tetézni, ott a férfi szívesen alapít családot és ott a nő, — ha szabad a régi meghatározást használni — könnyebben emelkedik hivatása magaslatára és ha nem is öröme, de szívesebben igyekszik a női cél felé és válik anyává.

Bár igaz az, hogy sohasem volt a nők nagy tömegének kizárólagos hivatása az anyaság, mert különböző korokban, különböző munkaköröket töltöttek be és állandóan szaporodnak a női munkaaltsalmak és munkakörök.

Minél inkább kijön a nő a családi szentélyből és a családi szentély körül végzett házi munkakörből az életbe, a napfénybe és minél inkább halad a házi munkától a házon kívüli munka felé, annál függetlenebbé lesz. Minél függetlenebb a nő és minél könnyebben képes eltartásáról gondoskodni, annál könnyebben szabadul fel a szerelmi életben és kétségtelen, hogy a női munkának többszörözött gyarapodása az anyának minél előbbi és minél csekélyebb családon kívüli védelmét teszi szükségessé.

Az ipari fejlődés a házasságon kívüli anyának helyzeti szabályozását hozza magával kényszerítő szükségképpen. A törvénytelen gyermekek számának növekedése szintén az ipari fejlődés következménye.

Ezekből a megállapításokból tehát következik, hogy a fejlődés folyamán ma a család már nem tekinthető a nő feltétlen és okvetetlen eltartójának, sem nem nyújt kellő és elegendő védelmet az anyaság esetére.

III.

Ezen a ponton van szükség a beavatkozásra. A beavatkozás két típusával óhajtók foglalkozni. Az egyiknek jellegét a társadalmi, a másiknak jellegét az állami alapokon való nyugvás adja meg.

Az egyik típus a szervezetek hazájában, Németországban, létezik, a másiknak Olaszország a hazája.

A társadalmi szervezetek hazája Németország. Közvetett és külső segítőmódjai az anyasági biztosításnak a női munkabérek állandó javítására való törekvés, a munkaidő csökkentése, a munkafaj szabályozása, az évenkénti szabadságidő jogos követelése.

Maga az anyasági biztosítás a kifejezés szűkebb értelmében jelenti, hogy valamilyen szervezet, akár állami, akár társadalmi legyen az, az anyaság esetére bizonyos megelőző szolgáltatásokért valamilyen ellenszolgáltatást ad vagy ígér meg.

Foglalkoznunk kell tehát a szolgáltatás kérdésével. Mert hiszen a szolgáltatás szab határt az ellenszolgáltatásnak. A szolgáltatásnak olyannak kell lennie, hogy az a szolgáltatást nyújtó felet ne sújtsa érzékenyen egyrészt, másrészt a szolgáltatás olyan legyen, hogy érte megfelelő ellenszolgáltatás is legyen nyújtható.

Minden biztosítás alapja valószínűség számítás. Valószínűségi

számítás nélkül lehetetlen a járulékokat, a biztosítási díjat megszabni.

Különösen Németországban okozott ez a kérdés bonyodalmat, mert vannak elméletek, amelyek szerint a születések száma nem enged meg valószínűség számításokat. Így például közhely az irodalomban az a tétel, hogy a termés jó vagy rossz volta befolyásolja a születések számát, de befolyásolják a születések számát a nagyobb gyermekek között dühöngött járványok is; bajor hivatalos statisztikusok pedig azt bizonyítják, hogy a gazdasági viszonyok javulása csökkenti a születéseket és növeli a csecsemő-halálózást.

Ily körülmények között óriási nehézségekbe ütközött a társadalmi intézményeknek megfelelő valószínűségi számítások nélkül megalakulniok.

Érdekes példa erre Mannheim városának statisztikai adatai. Mannheim az utolsó évtizedekben rohamosan haladt a gazdagság felé. Sőt a lakosság állandóan újabb és újabb gazdagabbnál gazdagabb rétegekkel szaporodott. Vizsgálták, hogy micsoda hatása volt a lakosság ilyen hullámozása a születések számára. És megállapították, hogy a születések száma előbb rohamosan emelkedett, majd egyszerre stagnálni kezdett, majd rohamosan fogyott és mint érdekes körülményt és valószínű indokot hozom fel, hogy ugyanott a csecsemőhalálozás csökkent. Valószínű tehát, hogy a csecsemőhalálozás csökkenése és születések számának egyidejű csökkenése között nem tagadható meg a létező törvényszerű és logikus kapcsolat.

Igy tehát látszólagosan bizonytalan alapokon nyugvónak tekinthető az anyasági biztosítás valószínűség számítási alapja, mert hiszen a geográfiai, topográfiai, sőt gazdasági viszonyok is befolyásolhatják.

Ez a befolyás azonban csak látszólagos. A valószínűség számítás magában hordja a bizonytalanságot és nincsen a biztosításnak olyan ága vagy ágazata, ahol a kockázat, díj és biztosítási összeg között határozott számításokat és bizonyosságokat lehet szabályként felállítani.

Az anyaság esetére való biztosításnak, amint az előbb említettem, két meghonosodott példája van.

Németországban az anyaság esetére szóló biztosítási intézmények kölcsönösségi alapokon nyugvó egyesületek vagy szövetkezetek. Az egyesületek vagy intézmények egyik részében éppen olyan üzletág az anyaság esetére való biztosítás, mint a jégkár vagy betörés és lopás elleni biztosítás üzletága.

Emellett vannak azonban olyan intézmények is, amelyek önállóak is. Vannak olyanok, amelyek a betegsegélyző pénztárak mellett mint önálló pénztárak alakultak. A díjat a biztosítottak vagy hozzátartozóik fizetik, sőt vannak olyan anyasági szövetkezetek (Mutterschafts-Kassenverband), amelyeknél a díjat a munkaadó viseli félig vagy egészen. Ezek az anyasági szövetkezetek természetesen az egész országban összeköttetésben állanak egymással. A szervezet azonban nélküli az állami jelleget és hatóságoknak legfeljebb támogató és csekély ellenőrző hatása van ez intézményekre.

Ki kell különösen emelnem a Krupp-gyár anyasági szövetkezetét. Ennek összes járulékait a vállalat fizeti és más a biztosítás összege a férjes és nem férjes nőknél; a vállalatnak tisztán altruisztikus alapokon nyugvó jótékonyági intézménye, a szülés bekövetkezése előtt jóval, a gyermekágy idején, sőt jóval utána is nemcsak tetemes pénzbeli segélyt, de természetbeli juttatásokat is bocsájt rendelkezésre.

IV.

Speciális, érdekes, sőt tanulságos szervezete van az olasz anyasági nemzeti pénztár (Casse Nazionale di Maternita) intézményének. Ez az intézmény teljesen és kizárólagosan állami intézmény, állami tisztviselőkkel és az állami hatóság minden hatalmával.

A járulékok megoszlanak, a biztosított, annak munkaadója és az állam között. Tehát az olasz állam felismerve a maga hivatásának fontosságát, elsősorban magá csinálja meg az intézményt és azt fennhatósága alá helyezve, még ezenfelül anyagiakkal is támogatja.

De az olasz törvényhozás még ennél is tovább megy. Az intézményt életbeléptető törvény gondoskodott arról, hogy úgy a munkaadók, mint a munkásnők, a biztosítottak, a kellő kitanításban részesüljenek, hogy a pénztár közhasznú és közérdekű működése mindenképpen kielégítő és mindenképpen teljesen zavartalan legyen. A díjak idején és rendszeren folyjanak be. A szülések esetén pedig közel legyen a segítség és minél kevesebb bürokratikus útvesztőkön menjen keresztül a befizetés és behajtás mint a kifizetés és kiutalás.

Eredeti módon történik a járulékok beszedése és a segélyek kifizetése, ezeket az eljárásokat tudniillik a postahivatalok teljesítik. Ezért a tevékenységért és közreműködésért az állam nem a postai igazgatóságot, hanem a postai közeget díjazza. Teljes szabályszerű,

szokásos 2%-os províziót kap a postai közeg, minden behajtott lira után. Ez a körülmény nemcsak serkenti a postai közeget a behajtásra, hanem még a postai közegeken is segít, mert hiszen tetemes és jelentős mellékjövedelemben részesülnek ennek következtében.

Az időszerű járulékok befizetéseért a munkaadó felel. A munkaadó tartozik a beszedett díjakat késedelmi kamat és végrehajtás kötelezettsége mellett legkésőbb minden év április, illetve október első feléig befizetni a legközelebb eső postahivatalba.

A postahivatal, illetve a postai közeg egyáltalában nem bocsájtkozik és nem bocsájtkozhatik annak vizsgálatába és bírálatába, vajjon elkésett-e, vagy nem időszerű a befizetés. A postahivatal a befizetett illetve felajánlott összeget minden további vizsgálat nélkül elfogadni és a Rómában székelő központi pénztárba haladéktalanul továbbítani köteles.

A késedelmeskedő járulék fizetésére köteles felet közigazgatási végrehajtás terhével kényszerítik kötelességeinek teljesítésére.

A járulék aránylag csekély összegű. Azok a nők, akik 1862. október hó 1. és 1892. december 31. napja között születtek, félévre 1 lira, azok, akik később születtek, félévre fél lira díjat, illetve járulékot kötelesek fizetni. A munkaadó ugyanilyen összeget fizet.

Amennyiben a munkás vonakodnék a díjat megfizetni, úgy jogában áll a munkaadónak ott a járandóságból levonásba helyezni vagy a községi hatóság közbenjöttével igényeinek a legsommásabb eljárással érvényt szerezni.

Amennyiben a biztosított félre nézve a biztosítási összegre való igény elkövetkezik, a legközelebbi hatósági orvos által díj- és bélyegmentesen kiállítandó orvosi bizonyítványt díjmentesen továbbítja a posta a központi pénztárba, honnan az anyaság utolsó hónapjától kezdve havi hatvan lirát utal ki a legközelebbi postahivatal az igénylőnek, minden levonás nélkül a szülés elkövetkezéseig és utána még nyolc hétig.

Mindenesetre ez az intézmény hatalmas lépés a jövő szociális és most már nem utopisztikus állama felé. Bizonyos, hogy a jövő ideális államában az összes terhes nők megfelelő, kellő és kötelező gondozásban fognak részesülni és kell is, hogy részesüljenek.

Ha ez a gondoskodás meglesz és megvalósul, úgy módjában és jogában lesz az államnak a kenyérkereső nőket a terhesség állapotában a munkától sanctióval bíró törvényekkel eltiltani.

V.

De hagyjuk az ellenséges külföldet. Vizsgáljuk a hazai viszonyokat is.

Nálunk a kérdés és taglalása egészen új keletű, bár már a betegségélyezésről szóló törvényben az anyaságbiztosítás halvány alapjai le vannak fektetve.

A kérdéses irodalomban két részt kell megkülönböztetni. Az egyik a háború előtti, a másik a háború alatti időszak.

A háború előtt elvétve fordult elő az anyaságbiztosítás kérdése a magyar gyermekvédelem irodalmában.

1912—1913. években a Pesti Hirlap volt az, amely hasábjait a kérdés fejtegetése számára megnyitotta. A Pesti Hirlap szerkesztőjének kívánságára szerénységgem foglalkozott a kérdéssel. Körülbelül nyolc vagy tíz cikkben fejtegettem a kérdést a Pesti Hirlap főleg ünnepi számaiban.

Ez tette lehetővé olaszországi útamat, amelyet a háború kitörése szakított félbe.

A Stefánia Szövetség indítványomra megalakulásakor programjába foglalta e kérdést, a Feministák Egyesülete is foglalkozott vele. Sajnos, haretérre való távozásom nem engedett mélyebb részvételt e mozgalmakban.

Hazánkban a betegségélyző pénztárákról szóló az 1907. évi XIX. t.-c. keretében már van némi nyoma az anyaság esetére való biztosításnak.

A törvény 50. §-a szerint a betegségélyző nőtagjainak a következő segélyezésre illetve támogatásra van igénye:

„Szülési esetekben ingyen a szükséges szülészeti támogatásra és gyógykezelésre és gyermekágyi segélyre, a rendes táppénzzel egyenlő összegben, a lebetegedés első napjától számítva 6 hétig; a biztosítottal egy háztartásban élő és keresettel nem bíró, nem biztosított családtagok szülés esetén a szükséges szülészeti támogatásban és gyógykezelésben részesülnek; a gyermekágyi segély, miként a táppénz a tagjárulék kiszámításánál alapul vett napibér fele összegét teszi.“

A „Huszadik Század“ című folyóirat ez év elején foglalkozott terjedelmes és szakavatott cikkben az anyaság esetére való biztosítás kérdésével. És abban a törvény novelláját a következő pótlásokkal sürgeti:

Először kívánja, hogy a gyermekágyi segély az átlagos napi-

bér teljes összegében állapíttassék meg, továbbá a gyermekágyi segély fizetésének tartama 6 hétről 12 hétre emeltessek fel és ezenfelül szoptatási jutalom volna nyújtandó a rendes táppénzzel egyenlő összegben, feltéve, hogy az anya bebizonyítottan maga táplálja gyermekét és pedig a gyermekágyi segély megszűnésétől kezdve további legfeljebb 12 hétig. Ezen felül a biztosításra kötelezett férfitagok nem biztosított családtagjainak minden korlát nélkül is részesülni kellene a törvényes kedvezményekben.

A magam részéről a kérdésnek a betegsegélyező útján és révén való kifejlesztését nem tartom szerencsés ötletnek.

Az anyasági biztosítási intézmények keretei nem illeszthetők be a betegsegélyezésről szóló törvény szűk bilincsei közé. Önálló intézményre van szükség, amelyik a kitűzött célt nem mellékesen, de főleg és kizárólag igyekszik megvalósítani és meg is valósítja.

De ezenfelül az Országos Munkásbetegsegélyező Pénztár nőtagjainak száma feltűnően csekély, mert hiszen nem kötelező a tagság a házi eselédre, a házi iparral foglalkozókra, a segédszemélyzet nélkül dolgozó önálló iparosokra, a közönséges napszámosokra, valamint és a legnagyobb kategóriában a mezőgazdasági munkásokra és mezőgazdasági eselédre, közel és kerek számban két millió nő esne így ki az anyaság esetére való biztosítás áldásos működése alól, illetve két milliónál is többen lennének azok, akik a betegsegélyezési törvény értelmében a kedvezmények igénybe vételétől el lennének zárva és nem részesülnének biztosítási összegben.

Nem támogatja a kérdés megoldásának az Országos Betegsegélyezésre való biztosítását az a körülmény sem, hogy kész szervezet állna az anyaságbiztosítás rendelkezésére. Köztudomású, hogy az egyes betegsegélyező pénztárak mennyire és milyen nagy mértékben vannak túlterhelve egyéb munkával és a legnagyobb erőfeszítéssel is alig tudnak a törvényben eddig is körülírt feladatuknak eleget tenni.

Hangsúlyozom ismét, szerény véleményem szerint teljesen önálló állami országos szervezetre volna szükség, amely a kérdést az olasz bevált minta szerint valósítaná meg.

És az intézmény üzleti alapokra volna helyezendő, a tiszta hasznot pedig gyermekvédelmi célokra kellene fordítani.

Az intézmény keretében helyet foglalhatna egy olyan szervezet is, amelynek a nők és a leendő anyák felvilágosítása lenne a célja, mert, sajnos, ma is Semmelweis genialis felfedezése dacára sokan és sokan esnek áldozatul tudatlanságuknak és veszélyeztetik

fel nem világosodottságuk folytán a saját és a születendő gyermekük életét.

Magyarországon ma, amint azt Szana Sándor dr. a gyermekvédelem szakavatott tollú írója mondja, nincs csecsemővédelem, csak a csecsemők egy kis részének védelme létezik . . . Úgy elmondhatjuk mi is, hogy Magyarországon ma nincs nővédelem, anyavédelem, hanem csak megoldatlan nőkérdés.

Ez igaz. És mindenáron oda kell törekedni, hogy legyen nemcsak csecsemő-, de anyavédelem is.

Messzi keleten pirkad már és felkelőben van a rég óhajtott és várva várt győzedelmes béke napja . . .

Akkor új feladatok és új feladatok megvalósítása előtt fogunk állani, megfogyatkozott maroknyi magyarságunknak új és a sok veszteséget pótló erőkre lesz szüksége.

Akkor a győzedelmes béke napjaiban bizonyosan azok felé fog fordulni a törvényhozás tekintete, attól függ az ország népességének szaporodása és gyarapodása. Akkor újult erővel fognak napfényre törekedni az anyavédelem és támogatás súlyos sebei.

A győzelmes nemzet pedig nem fog elzárkózni a kérdésnek sürgős és mielőbbi kedvező elintézésétől.

És akkor az a kívánság és az álom, hogy mi magyarok legalább 20 millióra szaporodjunk, nem lesz álom, hanem egy boldog egészséges nemzet valósága.

Az Augusztá-alap anya- és csecsemővédő otthonának Szikraháza.

Irta: Nemes Lipót.

A társadalmi ferde felfogások között egyik legkegyetlenebb, legszívtelenebb a leányanyák megvetése, kitagadása. Az a leány, ki naivságában egy gyermeknek ad életet, ki a „sok emberprobléma“ újabban sokat hangoztatott frázisának szolgálatában áll, a mai társadalomnak kitaszítottja, „bűnös lelke“ lesz.

Mily sok tragédiának indító motívuma tűnne el társadalmunk eme ferde felfogásának megszűnése következtében, mily sok emberéletet mentenénk meg a jelen és jövő társadalmának, ha az anyaság bűnét az anyaság tisztelete váltaná fel!

Örömünkre szolgál, hogy a mai viszonyok között is akadnak olyanok (sajnos kevesen), kik felülemelkednek a haladást megbénító hagyományokon, kik szeretettel, az anyákat méltán megillető tisztelettel veszik magukhoz a társadalom eme hajótöröttjeit.

Szinte jóleső, felemelő érzés, hogy a mai viszonyok között az anyák állami védelmén kívül a lüktető, tülekedő, szomorúan önző, tragikus élet szinterén is akad még sziget, hol anya és gyermeke otthonra, szerető gondozásra talál.

Az „Augusztá-*al*ap Szikra-háza“ fenkölt lelkű szervezője, gróf *Teleki* Sándorné, felülemelkedett az előítéleteken s oly minta-szerű otthonát teremtette meg az anya- és csecsemővédelemnek, hogy e helyen szükségét érezzük annak, hogy vele foglalkozzunk: célját, módjait, eszközeit ismertessük.

Az otthon, mely a budapesti „Tisztviselőtelepnek“ Szapáry-utca 20. szám alatti csendes, udvarral és kerttel bíró házában van, egy kísérleti telep a műveltebb polgári társadalom leányai és szűkös helyzetben élő asszonyai számára. Célja: megmenteni az anyát s vele a gyermeket.

A szülő-otthonokból, a klinikákról 3—4 hetes korukban kerülnek a gyermekek anyáikkal együtt a „Szikra-ház“-ba, hol az anyák csekély házimunkát végeznek, a többi idejüket csecsemőiknek szentelik.

Ha a gyermek három hónapos, akkor az anya, ha lehetséges, régi hivatását folytatja, ha ez nem volna lehetséges (pl. nevelőnőknél), akkor az általa választott praktikus pályát tanulhatja ki. Eddig a következő pályákat tanulták az anyák: divatárusság, kalap- és fűzőkészítés, kereskedelmi kurzus, fehérnemű varrás, felső ruhakészítés, fogtechnika és fényképészet. A különböző tanfolyamokra és munkába járó anyák gyermekeit az otthon maradt anyák szoptatják napközben.

Ez a megoldás igazán kitünő. Ebből a társadalmi osztályból származó leányanyák helyzete ezideig a legsajnálattaméltóbb volt. Ezek sorsa valóságos tragédia volt, midőn az állami gyermekmenhelyek a falusi parasztgazdákhöz helyezték ki őket!

A természeti és társadalmi környezet, a munkakör, teljesen elűtő volt eddigi fejlődésüktől, életmódjuktól. Nem volt más választás számukra, mint vagy elpusztítani magukat avagy csecsemőjüket, vagy rettenetes lelki gyötrelmekkel végig szenvedni a falusi számkivetés, a piszkos, levegőtlen lakás, a meg nem szokott környezet, légkör és munka szomorú kálváriáját. Sorsuk lett: bűnhődés az

anyaságért s ennek következménye gyakran az életuntság és az ártatlan apróság meggyűlölése.

És ime, a „Szikra-ház”-ban az anya boldog lesz, szeretettel öleli keblére gyermekét, pályát választ, megfelelő környezetben él, új jövőt kap, visszamehet a munkás polgári társadalomba, hol a választott és kedvelt munkakörben tölti be hivatását. De szíve a gyermeké, ki nem tette tönkre jövőjét, ki tán jobb sorsba segítette, aki véréből való vér, ki az ő emlőin nevelkedett s akit alkalma volt megszeretni, hisz két évig vele élt: ő tanította először járni, ő hallotta először csacsogását, beszédét!

Az anya falusi demoralizációját itt felváltja az anyák nivón tartása, az anyai szeretet melegének érzése, az anyai önértet felébresztése.

Azt hiszem, tisztán áll előttünk ennek a megoldásnak lelki, erkölcsi, társadalmi jelentősége.

A munkába járó anya keresetének kétharmad részét a „Szikra-ház”-nak adja, mely ennek felét saját fenntartására, fejlesztésére fordítja, a másik felét pedig takarékbba helyezi az anya javára, hogy annak idején esetleg megélhetést tudjon teremteni.

Házimunka készítése céljából az otthon el van látva hat varrógéppel és két kötőgéppel.

Az otthonban jelenleg 17 anya van csecsemőjével együtt. Elhelyezésük kitünő. Nagy, világos szobák. Most van folyamatban egy mellette levő ház kibérlése is. Az egyik házban a szopós gyermekek lennének elhelyezve, a másikban az elválasztottak anyjukkal együtt. Anya és gyermeke két évig marad az otthonban.

A csecsemők gyönyörűen fejlődnek, a nap nagy részét a szabad levegőn töltik. A Szikra-ház alapításától kezdve (1916. április) mostanáig 27 csecsemőt ápolt s bár a gyermekeket gyakran silány állapotban kapta, haláleset ezideg még nem fordult elő.

Ebben nagy része van *Heim* Pál dr. egyet. m. tanárnak, ki a csecsemőket díjmentesen gyógykezei. Az anyák orvosa *Steinberger* Sarolta dr., ki ugyancsak díjtalanul végzi hivatását.

A hadbavonultak nejeinek, ilyenek is vannak, igyekeznek foglalkozásukat férjük foglalkozásához alkalmazni.

Rendkívül elismerésre méltó, hogy a grófné maga lép érintkezésbe az apákkal is, megható leveleket ír nekik s minden törekvéseivel s nem eredménytelenül azon van, hogy az anyákat az apák feleségül vegyék.

Aki megtekinti e szép otthont, a megmentett boldog anyákat,

a fejlődő életsemetéket, azzal az érzéssel távozik, hogy e helyen a nemzetmentés és erősítés igazi munkája folyik.

Gróf *Teleki* Sándornét pedig, ki oly meleg szeretettel végezte és végzi a szervezés munkáját, boldogíthatja s buzdíthatja a megmentett anyák és gyermekek örök hálája.

Az illusztris írónő, a női jogok lelkes harcosa, az ismert filantrop és ápolónő mint anya- és gyermekvédő is rövid idő alatt tett bizonyosságot arról, hogy e téren is vezető-szerepre hivatott.

Kívánatos, hogy anya- és csecsemővédelmünk e miniatűr példája sok követésre találjon.



Adjuk a nép kezébe

A gyermeknevelés kis kátéját.

Ara 80 fillér, nagyobb (legalább 10 pl.) rendelésnél 25% engedményt ad a kiadóhivatal.



GYERMEKIRODALOM.

Képeskönyvek, illusztrációk.

Részlet írónak az 1917. február 10-iki budapesti nyilvános gyermektanulmányi értekezleten „Ifjúsági irodalmunk“ címen tartott felolvasásából.

Irta: **Nógrády László dr.**

Pár évvel ezelőtt a gyermektanulmányi kongresszussal kapcsolatos kiállításon három szekrényben voltak ifjúsági képeskönyvek és illusztrációk. Két szekrényben idegen, angol, német és francia művek s a harmadikban a hazai termékek húzódtak meg elég szerényen. Mondjuk így, elég szerényen s mégis tanúságot téve arról, hogy már az ifjúsági könyvekben ezen a téren biztatóbb jelek mutatkoznak nálunk is. Húsz év kellett, hogy Ruskin szava gyökeret verjen Németország pedagógiájában, hogy a művészi nevelés elvvé szilárduljon. Hozzánk is átszivárgott óvatosan, cseppenként az elv s ötven-hatvan év múlva azt mondhatjuk, hogy a gyermek művészi nevelését nálunk is fontos dolognak tartják. Tartják és valami történt is, de még nem elég. A gipsz akantusz leveleket már nem másolják gyermekeink, de hol vagyunk még attól, ahol már a németek járnak s hol lesznek a németek, mire mi oda érünk, ahol ők ma vannak? Mikor lesz nekünk egy Hamburgunk, egy irányító gócpontunk a művészi nevelésre és hol lesz az a gócpont? És milyen elvek fogják irányítani? Vajjon azon elvek-e, melyekkel legközvetlenebbül hozzá lehet férkőzni a gyermeklélekhez? Értjük ezen a népiest.

De mi kérdéseket intézünk az ismeretlen jövőhöz, amely, ki tudja, mikor lesz eljövendő. És eljön-e? El kell jönnie, mert a művészetre nagy feladat vár az új generáció nevelésében. A művészi nevelésnek meg kell hódítania a lelkeket, a társadalom legszélesebb körét kell átfognia, nemcsak azért, hogy tartalmasabbá és szebbé váljék az élet, hanem nemzetgazdasági szempontból is. Csak a művészi nevelés fogja fokozni a széles néprétegeknek művészi fogyasztó képességét, mert csak ez adhatja meg a művészet megérté-

sét, akár azzal, hogy a művészi iránt fogékonyabbá teszi a lelket, akár azzal, hogy olyanokat nevel minél nagyobb számban, akik mint dilettánsok maguk is művészkednek egy kicsit. A művészi nevelés mindkettőt megadhatja.

A művészi izlésre nevelés kezdetének fontos és nélkülözhetlen eszköze a gyermek-képeskönyv és az illusztráció. A képeskönyv és az illusztráció kérdését egyfelől már megoldotta a nyomdai technika hatalmas fejlettsége, mely lehetővé teszi, hogy tökéletes művészi reprodukciók ezer és ezer csatornán át terjesszék légszélésebb körben a gyermekek közt a művészetet. Ma már nincs akadály annak, hogy azt, amit a művész keze, képzelete megteremt, ezrek és milliók részére hozzáférhetővé tegyük. A nyomdai technika útján a művészet közkinccsé válhat, megadhatják a gyermeknek a módot arra, hogy hozzászokjék, belenevelődjék a művészibe. A szeme hozzá szokhat a jóhoz, de rosszhoz is, ép úgy, mint a gyomor. Ha a jóhoz (a művészihez), vagy ha rosszhoz (a művésztetlenhez) szokott, később, felnőtt korában is az kell majd. Ezért fontos, hogy a gyermek csak azt kapja, ami jó, ami igazán művészi.

A gyermekben a művészi érzék még nincs kifejlődve, de a kép belső nevelést ad s szemét már korán hozzá szoktathatjuk a művészihez, a színhez, a vonalhoz, a formák tökéletességéhez. Nemcsak hozzászoktathatjuk, de hozzá is kell szoktatnunk, ha a művészi kép élvezetére akarjuk nevelni. S ezt annál könnyebben megtehetjük, mert a gyermek nagyon fogékony a képek iránt, nagyon szereti, ezt bizonyítani se kell. A gügyörésző kisbaba szemét is megragadja a kép, elnézdegéli, elmutogatja, meg akarja fogni, még inkább lekötí a nagyobb gyermeket. Olyan nevelő eszköz a kép, amely egyenest a gyermek kedvére való; annál könnyebben kitehetjük tehát nevelő hatásának. Bátran szólhatunk a képszuggerációról, mert a kép valóban szuggerálja a gyermeket. Erősen lebilincseli, lelki erőit aktivitásra indítja, egyaránt szól értelméhez és érzelméhez. Aki valaha megfigyelt már képet néző gyermeket, tapasztalhatta, hogy a képet néző gyermek valósággal önfeledtté lesz. Egészen át adja magát a kép szemléletének. Mintha egy láthatatlan szöveget olvasna, arca belemélyed a kép nézésébe s annyira gondol valamit, oly erősen éli át a kép keltette gondolatokat, hogy szinte leolvashatjuk arcáról. Mily őszintén tud kacagni egy-egy képen; ez a jókedv a lélek mélyebb érzéséből fakad. A vidám képből mintegy bűvös szikra pattan a gyermek lelkébe s lángralobbantja érzését; még a szónak sincs meg ez a közvetlen, villámszerű ereje. És ki nem látott már

egy képen elszomorodott gyermeket; mily igazán tud sajnálkozni, mily őszinte szomorúság fakad fel lelkéből. És mily kifogyhatatlan a gyermek sokszor a képről támadt mondanivalóival. Értelme s kedélyvilága aktivitásba kezd a kép szuggeráló hatására. Munkára serény, könnyen felrebbenthető képzelete szárnyra kap s a kép keltette lelki emóciókat még hatékonyabban terjeszti ki. A gyermek képzelete a képpel is úgy játszik, mint a dolgokkal, a kép képeket kelt lelkében s ezek sokfélekép asszociálódnak, sokféle értelmű s érzelmi összeszővődéssel színeződnek. Mint hegyek közt a mennydörgés, ezerszeres visszhanggal verődik vissza s hatalmasan hömpölyög tova, betöltve a völgyeket, ép így a gyermek lelkében sem csak egy gondolat, csak egy érzés visszhanja kel, hanem egész sereg s áthatja a gyermek egész valóját. S ép ez adja meg a képnek nagy fontosságát!

A gyermek kezébe szánt kép vagy a képes könyvben, vagy mint illusztráció kerül. A kisebb gyermekek részére való a képeskönyv. Sokat vétkezett s vétkez még ma is a gyermek izlésre nevelése ellen a képeskönyv. Még mindig kísértenek a kemény kéregpapírra nyomott értéktelen, durva színezésű, úgynevezett eltéphetetlen képeskönyvek. A mulandóság porlasztó ereje se bír velök, egyaránt megtaláljuk a tömegholmit áruló bazárok s könyvesboltok kirakataiban. És mennyire veszik e silányságokat, a művészet e ponyvatermékeit! Olesók s mégis drágák, nemcsak azért, mert még annyi is sok értük, amennyibe kerülnek, hanem azért is, mert a gyermeket egyenest izléstelenséghez szoktatják.

S e silány vásári tömegmunkák nemcsak képekkel izléstelenkednek, hanem a képek alá írt versekkel is, melyek mintha nem akarnák felülmulni jóságban a hozzájuk illő képeket, a legszerencsétlenebb rigmusban, rendszerint rossz magyarsággal mondják el, mit ábrázol a kép.

Mintha bizony a képhez magyarázat kellene. Ha egyszer képeskönyvet adunk a gyermeknek s nem illusztrációt, beszéljen a kép maga. Legföljebb rövid képeimeket írhatunk a kép alá, verses mondókákat semmiesetre sem.

És ezzel kifejeztük véleményünket arra vonatkozólag, hogy hogyan adjuk a gyermeknek a képet: magyarázattal-e, vagy bizuk a képre, hogy beszéljen a maga nyelvén a gyermekhez. A jó képnek nem kell magyarázat, mert minden magyarázat csak megzavarná azt a gondolatfolyamatot, ami kép szemlélete kapcsán a

gyermekben támad. A jó kép beszél s a gyermek megérti ezt a beszédet, ha megtalálta benne azt, amit a képen keresni szokott.

A gyermek a képen először is a cselekvést keresi, az életet, a mozgást, a történetet s azt, amit ott talál, összeveti a látott s elképzelt dolgokkal, melyek tapasztalása körébe estek. Ebből erednek azok a színes szálak, melyekből a gyermek játékos képzelete megszövi a maga hímes, tündéri vásznát. Mennél jobb szemléletet kap, annál biztosabb a hatás, mennél több játékos anyagot nyer képzelete, annál nagyobb a gyönyörűsége is. A képnek mindig azt kell láttatni, hogy mi az ott s ha a kép képzeletét meg nem ragadja, lelkét aktivitásba nem tudja vinni, ha érzést nem támaszt benne, akkor a kép nem jut a gyermek lelkéhez közel s a művészi hatás elmarad.

A gyermeknek a művészet csak cselekedet, nem alkotás, a képnek ezen az úton kell a gyermek lelkéhez megnyitni az utat a művészi hatás részére. E nélkül minden művészet hiábavaló s a gyermek a legnagyobb alkotás előtt is úgy fog állani, mint egy ismeretlen előtt: ránéz, aztán mintha mit se látna, tovább megy. Az érthetetlen nyelv érthetetlen marad előtte s nem bibelődik megértésével. A gyermek játszani akar, szabadon, csapongva, könnyedén szökellve, a képek művészi rébuszai nem érdeklik.

Ne feledjük, hogy a gyermek következetesen naturalista s így mennél inkább megfelel a való természetnek a kép, annál biztosabb megértése is. Ép ezért nem értjük, mit akar a képirodalom olyan gyermek-képeskönyvvel, amelyben agyonstilizált, ezerszeres szimbolizmussal misztifikált, vonal pókháló huzalokkal összekúsált képeket ad. A művészet pazar erőlködése igazán hiábavaló, a gyermek mindebből nem ért meg semmit. A gyermekrajz nyelve természetes, egyszerű, tiszta s ment-legyen minden modoros cikornyától. Ha nem ilyen, lehet mint művészi nagyszerű, csodálatos, de nem gyermeknek való.

Képeskönyveink jórésze vagy túl ló a célon, vagy innen marad: vagy művészet, de nem gyermeknek való, vagy egyáltalában nem művészet. Vaskos, esetlen, durva, színes mázolatok hoznak gyászt a művészi izlésre, nem egyszer az iskola falain éktelenkedve. A semmi, a csupaszfal értékesebb ezeknél, mert legalább ha nem nevelik, de nem is rontják el a gyermek izlését. El ezekkel a képekkel s képeskönyvekkel, az elmaradottság ezen bús maradványaival!

De óva intem a szülőket, hogy az olyanféle kritikáknak se higgyenek, amelyek reklámparipára ülve hirdetik egy-egy képes-

könyvről a nagy művészi eseményt, a habemus-t, mely forradalmat csinál a gyermek izlésében. Egy képeskönyv bírálatában azt olvasom, hogy benne „a mesevonalú körtefa, melyben a művész koloritja izzik“ s hogy „képeinek artisztikus összecsengéséből a népiesnek géniusza új melódiákat lop a grafikus művészetbe“. Ezen üres szavak eléggé elárulják, hogy itt egy kis baj van s hogy mindez csak flastrom, mellyel el akarja takarni a bírálat azt a valóságot, hogy a festő képeskönyve képeinek „primitívsege túl megy a naivitáson s félő, hogy a gyermekek részére nem bizonyul érzékelhetőnek“. De hiába is izzik a festő koloritja a mesekörtefán, hiába lop az artisztikus összecsengésből a népiesnek géniusza új melódiákat a grafikus művészetbe, ha a gyermek lelkébe egy kevéske se jut e melódiákból. A nagy reklámmal favorizált s ajánlott képeskönyv¹⁾ valóban elrettentő tudatlanságot árul el a gyermek-rajz s kép terén. Duhaj, tobzódó danákhöz hasonló, tele vaskos szín káromkodásokkal. Ez a képeskönyv egyébként felesűfolja a népiest, mert oly rikitóan tarka, hogy úgy kiabál, mint az athéni atyafi szüre alatt a valóságos malac.

A kisebb gyermeknek szánt képeskönyvekben a művészek „a legegyszerűbb modorban, szinte stilizált kristályossággal“²⁾ kell megoldani a művészi feladatot, mint azt Busch, vagy az angol, amerikai s japán művészek teszik. Még várunk kell a jó magyar képeskönyvet, várunk a gyermeklelket megértő igazi művészeket, akik majd gyermekművészetet adnak s nem morzsákat dobnak oda s nem vásári portékát készítenek; várjuk a nagy eseményt s kíváncsiak vagyunk a kiadóra. S kívánjuk, hogy minél előbb jelenjék meg egy ilyen képeskönyv!

Nem sok jót mondhattunk képeskönyveinkről, ugyanannyit mondhatunk illusztrációinkról is. A legtöbb könyv lélek nélkül illusztrált; olyan művészünk, aki speciálisan bele tudott volna illeszkedni a gyermek lelkébe, aki azt adná, ami a gyermeknek való, alig akad. Illusztrációink közönséges vásári portékák s ettől csak abban különböznek, hogy megrendelésre készülnek.

Hivatkozom siralmas magyar mesekönyv-illusztrációinkra, hol maradnak ezek például az angol, német meseillusztrációktól,

¹⁾ A Lesznai Anna képeskönyvéről van szó. Sokkal jobb a szintén népies zsánerű képeskönyve Mihály Dezsőnek: Babiék kalandjai (Kéve 1910. kiadás).

²⁾ L. Iparművészet 1914. 241. l.

hol a legkiválóbb mesterek állanak a gyermekkönyv-illusztráció szolgálatába. Nálunk mintha ellenkezőleg történnék. Illusztrációink jórésze egyébként külföldi s az az érdekes, hogy meg nem értés miatt-e, vagy mert olcsóbb, vagy lehet, hogy mind a két okból, ép azokat a műveket találjuk összehordva, ami külföldön a legselejtesebb. Nem a kincset, hanem a külföldi szemetet söprik össze, mint ahogy fordított szépirodalmi műveink közt is oly gyakran tapasztaljuk.

Mily fontos pedig az illusztráció! Az illusztráció már kezd kép lenni, sőt teljes képpé is válhat s míg a képeskönyv csak a művészet abécéjét adta, addig az illusztráció már a művészet összefüggő gondolatait mondhatja el, — hogy a hasonlatnál maradjunk. A gyermek izlését tovább fejleszti s felemeli a művészet ragyogó egébe.

Az illusztrátor, mint egy felfedező, végig megy a könyvön, átkutatja minden részét, rejtekét s aztán megrajzolja azt a jellemzőt, azt a szépet, amit az események között talál. Az igazi gyermekkönyv-illusztrátor azt festi meg, ami az írott gondolat mélyén van s amiért mélyen kellene hatolni a gyermeknek, hogy rátaláljon; azt kell adnia képben, ami rejtve maradt volna a gyermek előtt. Ha ezt teszi, akkor erősíti az olvasott szöveg hatását, mert párhuzamosan haladva az írott szöveggel, erősebb aktivitásba hozza a gyermek lelkét, elősegíti az olvasott szövegnek mélyebb megértését; hat a képzelet munkásságára, irányítására s a gondolkozásra is. Mert hiszen az illusztráció ép arra való, hogy a gyermeket megállítsa, gondolkozásra készítse s elmélkedésre, hogy felfedve a szépet, újabb motívumot adva a képzeletnek, teljesebbé tegye gyönyörködését. De azzal, hogy képzeletét felserkenti, hogy testet, alakot ad a képzelet munkájának, még csiszolja is a gyermek izlését. S ha friss, élő gondolatokat s érzelmeket keltő a kép, a művészi és kedélynemesítő hatásokon kívül, minden tendencia nélkül, pusztán művészi eszközzel még a pedagógiai célt is szolgálja, mert általa a gyermek gondolkozása mélyül, ismerete határozottabbá válik.

Mennyi érték a gyermekre a kiválóan illusztrált könyv! A W. Cran egyszerű vonalú kevés színű, a magyar születésű, de csodásan finom angol illusztrációkat készítő Pogány W., a E. Dulac légies modorú, az F. Adams s a francia Rabier meg a német Busch humoros képei mennyit adnak a gyermeknek, mennyi gondolatot, mennyi érzést, mennyi képzeletjátékot s mennyi izlést. Mily gyönyörűk a Vadász Miklós képei a Molnár „Pál-utcai fiúk“ művében s csak mel-

tánylóan említhetjük meg a Kardos Böske, a Nagy Sándor, a Mühlbeck s Nagy Sándorné gyermekillusztrációit is.

Még egy fontosságát kell kiemelnem az illusztrációknak. Kétféle illusztrációkkal a gyermek olvasási érdeklődését megnyerhetjük klasszikusainknak is. Igazi nagy íróink könyveit, sajnos, alig olvassák gyermekeink, így a bennök rejlő mérhetetlen erkölcsi érték a gyermek lelki fejlődésére nézve elvesz. Adjunk reklámot a mi klasszikusaink műveinek pompás illusztrációkkal! A német irodalom ad erre jó példát klasszikus költői műveinek pompás illusztrációval. Nálunk is van már néhány gyönyörűen illusztrált kiadás, de még több kell s könnyebben hozzáférhető. Ismételjük, a jó illusztráció mint az olvasási kedv felébresztője is fontos. Ezzel dolgoznak az ifjúsági rémregények könyvei s amint a példa mutatja, munkájuk hatásos, eredményes. Miért ne értékesíthetnők ezt a hatást a kiváló tartalmú könyveknél is!?

Végre is a gyermek nevelése érdekében a képes ifjúsági könyv terén is rendet kell teremteni. A kép akár irodalommal legyen együtt, mint illusztráció, akár magában, mint képes könyv, mindenképpen ép oly irodalom hatását tekintve, mint a pusztán írott mű. Ha rossz, ép oly romboló, mint a selejtes irodalmi alkotás. Ha a könyvet fontosnak tartjuk, akkor ugyanannak kell tartanunk a gyermekre a képet is, mert a gyermekre mindkettő, ha más formában is, de ugyancsak a művészet eszközeivel, ugyanazt a hatást teszi: izlését nemesíti, érző s gondolkodó világát fejleszti.

Szóval a gyermek belső világának, kedélyének, egyéniségének, moráljának, karakterének kiépítésén, fejlesztésén dolgozik.

Szépirodalom.

Sebők Zsigmond. A milliomos fia. Moldován B. rajzaival. Franklin Társ. 1917. Ára 5 K 20. Ez a könyv a nem régen elhunyt ifjúsági író gyöngébb alkotása. Nem mesét mond el, hanem történetet egy budapesti házból, olyan kisebbfajta regényt, vagy, ha tetszik, hosszabb lélekzetű történetet. Mivel pedig történet s nem mese, úgy is kell elbírálnunk, mint történetet. Az író is annak csinálta s éppen ezért hibás. A mese levegője a csodás, a naiv, motivációja az így akárom, logikája az így történt; magja vagy egy vidám vagy egy szomorú gondolat, éltető levegője, eseményeinek tovább szövője a képzelet szabad, korlátlan csapongása, melyet csak a jó meséket annyira jellemző szerkezet szilárdsága tart bizonyos, mindig az egységet megóvó korlátok közt. Mivel a mese minden porcikája a csodás, a naiv, a képzelet szabad játékának törvénye szerint igazodik, nem is

kívánjuk tőle, hogy a valóságosság látszatával hasson. Nem csak megboesátjuk, de a mese regulája értelmében követeljük is, hogy a benne foglalt események a valóságnak visszaját mutassák.

Egészen más a történet. Ez akár egy nagy budapesti házból, akár máshonnan legyen, ha már egyszer történet, ha már innen esik a mese mesgyn s a való élet birodalmában játszik, hát legyen is valóság. Ne essék benne olyan, ami a valóság ellen szól. A valóság s valótlanág összekeveredése sántává teszi a történetet.

A Sebők könyvének története ilyen. Az író elhagyta invenciója, történetet akart írni, de nem talált hozzá mesét. Erősen érezzük, hogy alakjai az élettől messze esnek; nem az élet talajából nőttek ki, nem az írói képzelet játékos alkotásai, hanem kikalkuláltak. Hogy úgy mondjuk, nem a művészet üde, friss illata, inkább csak a ragasztás, a massa szaga érződik rajtuk: papírból valók. Semmi játékos, semmi könnyedség, semmi érdekes nincs a történetben, végtől-végig váz, melyet hiányosan takar a rászögezett díszlet. A gyermeket le nem kötheti, lelkét magával nem ragadhatja, egyetlen igaz érzést nem fakaszthat benne; se tréfája, se vígsága nincs, se mosolyt nem fakaszt, se meg nem indít. Szürke kopárságán átlábol a gyermek, anélkül, hogy a történet nyomott hagyott volna lelkében. Illusztrációi ép ily semmit mondók.

Benedek Elek: Oh, szép ifjúságom. (Márton Ferenc rajzaival, Lampel R. kiadása. 1917, ára 5 K 20 f.) Erről a műről gondolkozva, eszembe jut a gépzongora husz fillérért adott (mely néha könyvalakban még 5 K 20 fillérről is drágábban adódik) s a művész játéka. Amaz is zene, de lélek nélkül való, tempós, akkordos, de még se az igazi. Akinek füle s lelke van, megérzi a kettő között a különbséget. A Benedek könyvének muzsikája nem a gépzongoráé, hanem a művészé. Kedves mese keretében beszél diák koráról. Megérezzük, hogy ömlik el lelkén a mult visszaemlékezésének sokféle hangulata, érzése, kedves jelenete. Édes-bús érzések, drága régi emlékek, melyek sokszorosán átmelegednek a lélekben akkor, mikor már ősz fejjel gondolunk rájuk. Aranyos patinát, sugár glóriát kap minden az idők ködétől elfödött multból. A Benedek könyvének meleg hangulatai, érzései visszhangot keltenek lelkünkben s azt keltenek a gyermekében is, mert az író jólérti, milyen beszéd, milyen régi történet férközik hozzá a gyermek lelkéhez. Dícsérettel emeljük ki Benedek könyvében ezt a művészetet. Pompásan ért ahhoz, hogy kell az egyszerű dolgokat bevonni az érzés, a hangulat sokféle finom színével.

Meséjének történelmi szint is ad. A kiegyezés évében játszik a mese. A történelem minden tendencia nélkül szövődik bele természetesen a mesébe s ez oly melegítő, oly kedves, oly annyira művészi! Néha a természet lírája is megszólal. Ép annyi, se több, se kevesebb, mint amennyit a gyermek megbír s amennyi szükséges ahhoz, hogy a kép teljes legyen.

Egy könyv, melyben nem prédikál a bölcsesség, a morál, a hazafiasság, mégis bölcs, morális és hazafias. Ifjúsági irodalmunknak nyeresége ez a könyv s meg vagyunk arról győződve, hogy útját meg-

találja a gyermek lelkéhez. Úgy a kisebb, mint a nagyobb gyermekek örömmel fogják olvasni az érdekes meséjű kedves könyvet, mely megérdemelte volna, hogy illusztrációi jobbak legyenek.

Balla Ignác: *Víz fölött és víz alatt.* Mühlbeck Károly rajzaival, Singer és Wolfner kiadása, 1916, ára 3 K 50 f. Háborús regény. Meséje a debreceni magyar fiú, Torda Gábor tüneményes katonai pályáját beszéli el. Torda közönséges haditengerész matróz lesz Pólában s mint ilyen előbb egy nagy hadihajón tünteti ki magát; azután repülő pilóta lesz; megmenti a tengernagy leányát s leleplez egy veszedelmes kémét. Majd tengeralttjáróra kerül s egyéb hőstettein kívül megmenti a tengeralttjáró legénységét a haláltól s elsűlyeszti az ellenség vezérhajóját. Megsebesül, kórházba kerül; több kitüntetést kap, majd végül tiszt lesz és sejtjük, hogy boldog vőlegénye a tengernagy leányának. A regényke meséje gyors tempójú, talán nagyon is pihenés nélkül pereg le, mint egy vérbeli ujságregény. A Torda cselekedetei programmszerűen folynak le: neki minden sikerül. Érezzük, hogy az író mennyire fárad azon, hogy Tordát élővé tegye. Sajnos, ez nem sikerült. Tordát csak az jellemzi, amit az író elmond róla, egyéni életet nem kap. Egy-egy kávéházban készült haditudósításhoz hasonlíthatom: mindent elmond az író, hogy volt, mint volt s a kép mégis élettelen. Így vagyunk Tordával is. Ezt leszámítva, a regénykében sok kedves, tanulságos, gyermeket érdeklő dolog van; egy-egy fordulatával történetének megragadja mindenesetre a gyermek-lelket s erősen hazafias tartalma derék s értékes érzéseket válthat ki a gyermekben.

Érdemes arra, hogy a kisebb gyermekek elolvassák. Illusztrációját Mühlbeck csinálta. Sikerült, szép dolgok.

Ifj. Gaal Mózes: *Nyár szigetén.* Ifjúsági regény, Mühlbeck rajzaival, Singer és Wolfner kiadása, ára 8 K. Szerző első könyve ez. Bíráló elfogulttá válik, régi emlékek hangulata szállja meg; nem szeretné megrontani szerző ünnepi érzését, kedves örömét az első fölött. A Nyár szigetét szerző regénynek nevezi. A könyv valóban olyan terjedelmes, hogy bőven elfért volna benne egy hosszabb lélekzetű regény is, de ebben a könyvben semmi olyan nincs, amit regénynek lehetne nevezni. Lalus barátjával vidékre utazik nyári tartózkodásra s ott egymással össze nem függő gyermekjátékok sorát éli át a villa kertjében, a kis folyócska szigetén, a városban; összeharagszik, meg kibékül társaival, sokat birkózik, kocsizik, lovagol, le is esik a lóról, autózik. Még szeszt is iszik, cigarettáz is, meg zongoráz, mindenek fölött nagyon okos és renetegeget beszél, mint az eleven; pajkos gyerekek szokták, de ismétli is önmagát s ezzel unalmassá válik. Mese nincs sehol? Hol tehát a regény? A regénytől összefüggő cselekvényekben lejátszódó mesét várunk. Itt csak cselekedetek vannak fejezetenkint, de ezek egymásba nem kapcsolódnak, a további események iránt érdeklődést nem keltenek; bármelyik fejezet végére azt írhatta volna a szerző, hogy vége; de ép így is írhatott volna még akármennyi fejezetet a többihez. Míg olvastuk, mindig vártuk, hogy megindul valami s egy-egy elevenebb fordulónál gondoltuk: most végre kezdődik, de a feje-

zettel vége szakadt s a másik fejezetben kezdődött egy újabb játék. Játék mind végig, de nem olyan, amilyent Molnár Ferenc ad a Pálutcai fiúkban, hanem fotografiák a játszó gyerekekről. Tökéletes fotografiák: rengeteg aprólékos érdektelen részlet, nagyon sok szó. Mindent elmond szerző s ép ezért ezek az apró képek is fásasztókká válnak. Sajnálom, azt kell mondanom az unalmasságig variálódik Lalus, Pali, Béla, Gazsi, Lili, meg a többiek játék élménye. Kérdezem, mi marad a gyermek játékos képzeletének? Még a felnőtt is elunja olvasni az olyan dolgokat, amelyek nem adnak képzeletének anyagot. Hát még a gyermek, aki nem olvasni, hanem játszani akar. Olyan ez a könyv, mint egy szépen felöltöztetett bábu, melyen minden megvan. De a gyermek jobban el tud játszani egy fadarabkával, melyet a képzelete ékesít föl s hol tündérkisasszonynak, hol rongyos szolgálónak, hol mi egyébnak gondolhat el. Szerző játszó gyerekekről beszél a gyerekeknek, megmutatja, hogy játszanak s a gyermek csak néző lehet, játszani nem engedi. Holott a gyermek maga is játszani akar.

A képzelet hiányát pótolhatta volna a humor, a tréfa. Néhol mintha meg-megcsillanna, de nagyon halványan. Egészben véve a könyv inkább mint gyermek megfigyelés érdekes, a gyermek-pszichológus itt-ott érdeklődéssel olvashatja egy-egy részletét. Az „iszonyúan“ (szerző kedvenc szavajárása) okos Lalus, a már nem olyan iszonyúan eszes Gazsi, az anyásan nevelt Jenő, a farkó falusi gyerekekről elmondott részletek jó megfigyelőre vallanak; Lilike, a kis lány azonban már csak egy kis bábu. Úgy gondoljuk, hogy ez a jó megfigyelőképesség feljogosít arra, hogy a szerzőtől még jobbat is várhatunk, melyben gyerekeknek való kerek mese, érdekes történet lesz. Szerző nehéz témát választott s hogy ennek feldolgozása ennyire is sikerült, már az is érdem. S ezt az érdemét szívesen ismerjük el. Külön dicséretet érdemel a szép kiállítás; ez elsőrangú. Dicsérjük Mühlbeck illusztrációit is, melyekben sok lelemény, fordulat, sok játékos képzelet s művészi finomság és lendület van.

Apor Dezső és Nagy Béla: *Hogyan készül? 1 K. Híres feltalálók. 1 K.* Kiadó Athenaeum, ára kötetenkint 6 korona. A szürke s lapos ifjúsági szépirodalom sivatagában végre egy kis olyan helyre is akadunk, hol a történet valóban érdekes, a szereplők élnek s hus-vérből valók, szóval két olyan könyvre akadunk, amelyekkel a gyermek nem haszon nélkül fogja ellopni idejét. Ez a két könyv „Hogyan készül“ s a „Híres feltalálók“. Két olyan tárgyú könyv, amilyenek nem kettőnek, hanem sok száznak kellene lenni. Mert ilyen könyvek kellene, ez a téma legkedvesebb a gyermek előtt, mert érdeklődését minduntalan magafelé irányítja. Egy-egy dologba belebotlik a kíváncsi gyermek, kérdések támadnak tudásra éhes lelkében s nem kap rá feleletet. Melyik gyermeket nem érdekli az a sok-sok tárgy, eszköz, amikkel mindennap maga is dolgozik, az a sok-sok technikai csoda, amelyekről olvas, hall vagy amelyeket maga is elégszer lát. Hogyne érdekelné a papiros, az újság, a könyv; a ceruza, a toll, a cukor, a gyufa, a harang, az acél, az üveg, a tengeri hajó, az alagút, stb. A „Hogyan készül?“ könyv egy csomó dologról mond el csodálatos tör-

téneteket, melyek érdekesek, tanulságosak. Ép ilyen a másik könyv tárgya is. Ebben az emberi haladás kiváló hőseiről olvashat a gyermek, a híres feltalálókról: Edison, Howe, Zeppelin, Krupp, Marconi, Nobel, stb. Egyik-egyik élete gazdag megindító részletekben, de valamennyi az energia, a nem csüggedő munka, az ész nagyszerű, érdekes példáit adja. Melyik gyermek nem olvassa el ezeket, melyiket nem érdekli a híres emberek élete, küzdelme, hiszen minden gyermeket izgat a rendkívüli híresség, a nagyság, s melyik gyermek nem akarna híres ember lenni. Ez az ő ideálja: a nagy, a csodált, a különös. És mikor róluk olvas, nemcsak sok-sokféle ismeretre tesz szert, hanem olyan tanítást kap, olyan erkölcsi példát, amellyel a vékony mesék minden erőszakolt tendenciája sem veheti fel a versenyt.

Örömmel ajánljuk e két gazdag tartalmú könyvet, melynek kincses tartalmát még érdekesebbé teszi a sok kép. Egy észrevétlenül mégis van: a nyelv magyarosabb lehetne. Reméljük, hogy a mihamar elkövetkező új kiadásukban ezt a hibát kijavítják a szerzők. Kívánatos, hogy ezen könyveket könyvtáraink sok-sok példányban rendeljék meg, hogy a gyerekek minél többen olvashassák — és minél többször.

Míg a két könyvet olvastuk, eszünkbe jutott, hogy mennyi alkalmas téma várja még az ügyes feldolgozót. E két könyv semmi esetre se meríti ki a technika csodás találmányait; de a technika vívmányain kívül ott van még egy csomó más téma: pl. a híres felfedezések története sincs jól megírva gyermekek részére; hát a természet száz és száz csodája; a művészet nagy alkotói; a történelem, irodalom s az emberiség nagy alakjai; az élet, a társadalom sok ágú kérdése. Milyen érdekes lenne egy-egy utazás csak itthon a mi Magyarországunkról, meg külföldön, különböző népek s földrajzi viszonyok között. Csak egy falu, város élete is mennyi érdekes mondani valót rejt. Nincs könyvünk a világhistóriáról, se a művelődésről, ami a gyermek kezébe adható lenne. Valjon van-e olyan, mely a régi magyar életről, vagy a különböző népi foglalkozásokról (pásztorélet, halászat, földművelés, stb.) szólna és olyan nyelven, hogy a gyermek igazán szeretettel olvashassa. De ki győzné elsorolni mindazt, ami a gyermeket érdekli, mert a gyermeket minden érdekli, csak hozzá szabják a feldolgozást.

Válasz.

Sch. E.— D. E. és A.-nak. Budapest. Arra óhajtanak választ, hogy mit értek gyermeknek való ismeretterjesztő művek alatt s hogy milyeneknek kellene lenni a gyermeknek mindenképpen megfelelő műveknek. A kérdésre a „Hogyan készül?“ s a „Híres feltalálók“ című munkák ismertetésében megadom a választ. Röviden ilyennek kell például lenni egy olyan ismeretterjesztő könyvnek, mint ezek. Ezeknek a témája is érdekes, érdekli a gyermeket s a feldolgozás módja is olyan, hogy a gyermek szívesen fogja olvasni. Témájukról a szerzők nem beszélnek, hanem elmondják azt, amit a dologról tudni nemcsak szükséges, hanem érdekes is. Mert egy dologról sok mindent el lehet mon-

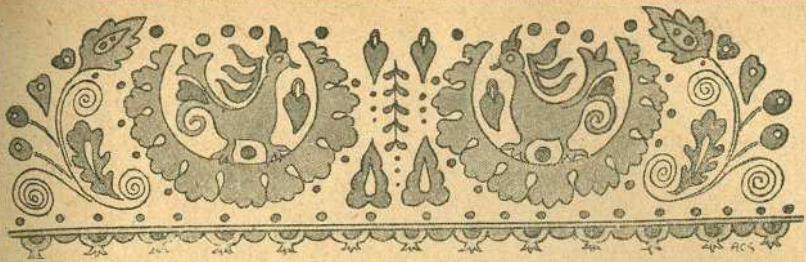
dani, de a gyermeknek úgy kell elmondani, hogy érdekelje az, amit olvas. A legérdekesebb témát tönkre teszi az elmondás szárazsága, aprólékosságra vezető pepecselése s a legrosszabb témát is el lehet úgy mondani, hogy érdekessé válik. Ha az író szem előtt tartja azt, hogy a gyermek olyan közönség, amely szeret tanulni, de még keveset, vagy semmit se tud arról, amiről beszélni akar; ha nem akarja azt, hogy egyszerre, egy lélekzetvétellel mindent elmondjon tárgyáról; ha száraz fejtegetés helyett, megelégszik a bővebben elbeszélési közlő móddal; ha ki tudja választani tárgyából azt, ami a legfontosabb s legérdekesebb benne; ha le tud szállani s fel tud emelkedni anélkül, hogy a gyermek ezt észrevenné, akkor gyermeknek valót ad; akkor bele tudja vinni tárgyába a gyermeket. S ezen fordul meg minden: belevinni, megkedveltetni. E nélkül hiába minden. Az a gyermeknek megfelelő mű tehát, amelyet bár tárgya tudomány, ismeret, mégis, sőt ennek dacára is szívesen olvas a gyermek.



Most jelent meg

Nagy László: A háború és a gyermek lelke.

*Ara füzve 3 K, egész vászonba kötve 4 K 20 fill.
Tagoknak kötve 3 K.*



KÖNYVISMERTETÉSEK.

Gyermektanulmányi művek.

Jugendliches Seelenleben und Krieg. Materialien und Berichte. A gyermekek lelki élete és a háború. Adatok és feldolgozások. A „Bund für Schulreform“ boroszlói helyi csoportjának s *Bobertag O., Dix K. W., Kik C., Mann A.* közreműködésével szerkesztette *Stern William.* 15 szöveggéppel. Leipzig. 1915. J. A. Barth kiadása. 8° VI. + 181 l.

Akik a gyermek testi és lelki életét figyelemmel kísérik, tapasztalják, hogy társadalmi életünk minden mozzanata valamiképpen megnyilatkozik a gyermek életében is. A gyermek egyéniségében, tevékenységében a felnőttek gondolattartalma és cselekedetei sajátos módon tükröződnek. Hasonlóan tudjuk, hogy a gyermeki lelket annál inkább ragadja meg valamely jelenség, minél feltűnőbb a színe, élesebb a hangja, egyenetlenebb a felülete, nagyobb méretű az alakja, súlya, stb. E két tételből következik, hogy a felnőttek életét ezer szállal összehőződő óriási dimenziós világháború elementáris erővel hat a gyermeki lélekre is. Ez a megállapítás a gyermeki lelket szorgosan vizsgálókban természetszerűleg útat nyitott olyan tudatnak, amelynek világossága mellett a háborús vonatkozásban egyszerre igen termékeny és hálás kutatási területet látnak. E belátás nyomában járó komoly gyermektanulmányozás eredményéről szóló, értékes termékeket találunk mind a hazai, mind a külföldi irodalomban. E kategóriába tartozik az előttem fekvő mű, amely a *Zeitschrift für angewandte Psychologie u. Sammelforschung* 12. mellékleteként a fent idézett címmel jelent meg.

1915. év február havában az „Ortsgruppe Breslau des Bundes für Schulreform“ azzal a felhívással fordult a boroszlói tanítószághoz, hogy gyűjtsenek adatokat a tanuló-ifjúságnak háborús magatartására vonatkozólag. Kivánatosnak tart:

1. Egészen szabad, az iskolától függetlenül keletkezett produktumokat, mint hadi-költeményeket, rajzokat, naplót, pszichológiai érdekes leveleket, stb.

2. Iskolai szabad dolgozatokat: fogalmazásokat és rajzokat, amelyeknél a témán kívül más irányítás nem adatott.

3. Beszámolókat egyes tanulóknak és egész osztályoknak fel-

jegyzésmemlékező pszichikai magatartásáról: lelkesedésükről, részvét-érzésükről, gyűlöletükről, a segítségben való készségükről, a szuggesztibilitásükről, a lemondásra való képességükről, a háború meghatározott oldalai (technika, földrajz, gazdasági viszonyok) iránt való érdeklődésükről.

Ezen igaz gyermektanulmányi érzékre valló felhívás alapján az adatoknak nagy halmaza gyűlt össze, amely adatok közül a rajzokat *Kik*, a költeményeket *Stern*, a fogalmazványokat pedig *Mann* dolgozta fel. Ezekhez kapcsolódik a könyv végén egy-egy beszámolás *Robertag*-tól és *Diw*-tól, úgy, hogy a mű két részben 5 fejezetre oszlik.

Első rész. Breslauer gyűjtemény. I. C. *Kik: Fiúk és leányok hadi-rajzai*. A szerző mindenekelőtt hangsúlyozza, hogy itt szabad rajzokról van szó, mert ilyen általánosan adták fel a kérdést: *Zeichnet ein Kriegsbild! Zeichnet eine Kriegserinnerung!* Rajzoljatok egy háborús képet! Rajzoljátok le egyik háborús emléketeket! E grafikus kifejezések közül a gyermek érdeklődéskörébe, érzelmi világába, tehetőségébe olyan mély betekintést kaphatunk, mint eddig még sohasem. Általánosságban megállapítja, hogy a leányok előszeretettel viseltetnek a dekorációk iránt; sokszor elvesznek a részletekben; mellékes, jelentéktelen dolgok felkarolásával sokszor elfelejtik a kép ideáját, annyira, hogy csak az aláírásból lehet a képnek háborús vonatkozását megállapítani. A fiúk ezzel szemben produktívabb jellegük mellett nagyobb szabásúak, határozottan a témánál maradnak, amelynek lényegét kevés vonással fejezik ki, így lesz rajzuk cím nélkül is beszédes.

A részletekbe hatolva olyan különbséget lát a két nem között, mintha két diametrálisan ellentétes világnézet szólna a boroszlói gyűjteményből. Itt Levinstein pedológus elméletére¹⁾ megjegyzi, hogy ezt a teóriát csak a 10 éves korig fogadhatjuk el. 10 év után a fiúk és leányok lelki élete divergáló képet mutat s ez a különböző jellegük a hadirajzokban is mutatkozik. A fiúk lelkesednek a közeli harcokért, rohamokért, lovas támadásokért, a menekülő ellenség üldözéseért, ellenséges állások és ütegek elfoglalásáért . . . Ezeken kívül szerepelnek rajzaikon meglepetések, fosztogatások, bombavető Zeppelinek, repülőgépek harcai, ellenséges repülőgépek üldözései . . . Vannak, akik csak a tengerre vonatkozó rajzokat készítenek; némelyek valósággal hajóspecialisták. A 42-esek²⁾ minden kort érdekelnek.

Egészen más világ tárul elénk a leányok rajzaiból. Ezekből felismerhető a leendő hitves, anya, betegápoló. Megörökítik a férj búcsúzását feleségétől és gyermekeitől, a hadiesküvőt, az önkéntesek elindulását, a katona harcéri lakását, amelyet női kézzel kiszíneznek. A tengeri háborúk nagyon ritkán érdeklők; a nagy mozsarak itt is megtalálhatók. Részletesen ecsetelik az itthonmaradottak életét. A harcoló katona helyett inkább a gyámoltalan sebesült van náluk képviselve. Ezeket kísérik rajzaik a megsebesüléstől egészen a felgyógyulásig. Itt látjuk a sebesültvívő katonákat, a hordágyakat, a hadi-kutyákat, a

1) Mindkét nem grafikus fejlődése analog.

2) Ezek Mann dolgozataiban is szerepelnek.

vörös-keresztes ápolónőket, segély-helyeket, kórház-vonatokat, kórházakat, a sebesültek élelmezését, a hozzátartozók látogatását, katonasírokat³⁾ . . . Rendkívül jellemző, hogy a legtöbb kép elsőrangú női kosztümöket ábrázol;⁴⁾ a férfi öltözéke háttérbe szorul.

Figyelemreméltó a szerző azon megállapítása, hogy a rajzok a háború elején eredetibbek és gyermekesebbek voltak, mint később, amikor bár gazdagabb és érettebb formát öltöttek, sokszor hadi-képeslapok, hadi krónikák, képes folyóiratok öntudatlan utánzataiként tűntek fel.

Kik ezeknek a hadi-rajzoknak a produktivitásra való nevelés szempontjából nagy jelentőséget tulajdonít. A könyv e részében foglaltatik a fenti elveket demontsráló 15 jellemző rajz.

II. *William Stern: A gyermekek és ifjak hadi-költészete.* A költemények legnagyobb része, éppen úgy, mint a rajzok, spontán forrásra utalnak. Stern úgy találja, hogy a leányok többet költöttek⁵⁾ és hogy nagyobb a verselési tehetségük.⁶⁾ Kedély és akarat megnyilvánulása szempontjából nincsen különbség a különböző néprétegek gyermek-költészetében.⁷⁾ Tartalmilag a költészet következő főtipusait lehet megkülönböztetni: a) általános költészet; b) epika; c) hősköltészet; d) a háború személyes és családi hatásai; e) humor és szatíra; f) szimbolikus és víziós természetű termékek. (Utóbbi kettő ritkán fordul elő.)

A gyermek-költészet termékei a 10 éves korig az a) és c) kategóriába tartoznak; a hősköltészet Hindenburg⁸⁾ körül csoportosul. 10 éven felül levő ifjúságnál a két nem határozott különbséget mutat;⁹⁾ a fiúk az epika felé hajlanak, a leányok pedig a háború személyi-családi hatásait becsülik többre. A leányok ismételten foglalkoznak sebesült katonákkal,¹⁰⁾ elesett hősökkel, azok sirjával, a hozzátartozóik aggodalmával és gyászával, amely irányú termékek a korral sokoldalúbb és érettebb kidolgozást nyernek.

A fiúk többnyire a konkrét háborús jelenségekről¹¹⁾ balladaszerű formában dalolnak. Az állóharc és a lövészárók élete, a külső dramatikus jelleg hiánya miatt többé-kevésbé figyelmen kívül marad.¹²⁾ Az elesettek kérdésével kapcsolatos gyengédebb hangok, valamint a hozzá-

3) Fúknál ezek egyáltalában nem szerepelnek.

4) Ezek legtöbbször divatlapokból származnak.

5) Erre az ismertetés végén reflektálok.

6) Ez az egész német nép azonos élményeire mutat.

7) A fiúk háborús érdeklődése nagyon sok más aktív tevékenységi területet talált a hadi-játékokban, a fegyverek és repülőgépek készítésében, a segítő akciókban való részvételben stb-ben.

8) Hindenburg főharcerejéről: a mazuri tavakról több költemény szól; ez egyúttal tárgya az előző fejezetben tárgyalt rajzok egyikének.

9) Ugyanezt hangoztatja fentebb Kik.

10) V. ö. az előző fejezet leányok rajzaival.

11) Ütközetek, rohamok, torpedózás, bombázás, riadó . . .

12) Ugyanezt tapasztaltuk a rajzoknál is.

tartozók gondjai a fiúk költészetében általában ismeretlenek. Általános jelenség a vaskeresztes kitüntetés megéneklése. *Stern* a humort és a szatírárt fiúi jellegnek tartja, éppen úgy, mint *Giese*.¹³⁾ *Kik* a leányok rajzaiban talált humort; azonban *Stern* szerint a leányok humora sohasem lesz szatirikus karikatúrává.

Nagyon érdekesnek találtam azt a fejtegetést, amelyben egy 15 éves fiú saját költeményének keletkezését leírja.

E feldolgozás végéhez kapcsol a szerző két testvértől¹⁴⁾ eredő igaz tehetségre valló hadi-költeményeket. A szerző a testvérek környezete után tudakozódván, megállapította, hogy a szülei házában sok hadi-költeményt olvastak fel. A kis költőkre legnagyobb hatással voltak Lissauer azon költeményei, amelyek „Gott strafe England“ szellemét lehelik.

III. Dr. Mann Alfréd: *Gyermekeknek és ifjaknak haditémáiról való dolgozatai.*

Ezeket a dolgozatokat *Mann* pszichológiai, történeti és pedagógiai jelentőségük szempontjából vizsgálta.

1. „A dolgozat-gyűjtemény pszichológiai jelentősége.“ A háború határozottan rányomja bélyegét a gyermekek játékaikra és pedig nemcsak futólag, hanem állandó jelleggel. Ezekben a hadi-játékokban csodálatos tökéletességre tettek szert. Szerepel itt a háborúnak minden megnyilatkozása és pedig sokszor meglepő naturalisztikus formában. Jellemző, hogy senki sem akar orosz, francia vagy angol lenni.¹⁵⁾ A hadi-játékoknál a gyermekek pszichikai különbségeire (nem, kor és környezet szerint) vonatkozólag érdekes megnyilatkozásokat figyelhetünk meg. Általában a fiúk viszik a vezetőszerepet; a fiúk katonák, a leányok pedig vörös-keresztes nővérek. Kor szempontjából megállapítható, hogy a kisebb gyermekek az egyes, a nagyobbak pedig a szociális játékot részesítik előnyben.

A részletekbe merülve látjuk, hogy a fiúk inkább érdeklődnek a technika iránt, mint a leányok. A fiúk fegyverrel akarják legyőzni az ellenséget, a leányok takarékoskodással akarják a kiéheztetési politikát csuffá tenni. A leányoknál általánosabb szociális érzék helyett inkább szimpatikus érzélem uralkodik; a közösség helyett inkább határozott személyek részére adakoznak. A leányok dolgozataiban sokat szerepel a háborúban való személyes résztvételük (kötés, varrás, szeretetadományok csomagolása és elküldése, stb.). *Mann* iróniát is fedezett fel a fiúk dolgozataiban, éppen úgy, mint *Stern* és *Giese*. A vallás a leányok dolgozataiban sokkal jelentékenyebb szerepet játszik, mint a fiúkban. Az ellenségre¹⁶⁾ irányuló bosszúvágy és gyűlölet mélyen át-

13) Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen, Leipzig, 1914.

14) 12 és fél éves fiú és 10 éves leány.

15) V. ö. Nagy László: A háború és a gyermek lelke 31. lapjával: „Egy 11 éves gyermek panaszkodik: Ő szokna játszani, de nem akar senki muszka lenni.“

16) Főleg Anglia ellen.

hatja a német gyermekek gondolat- és érzelmvilágát.¹⁷⁾ Ez azonban csak az egészségesekre vonatkozik, az ellenséges sebesülteket már részvétellel veszik körül. A gyermekeknek általában van fogalmuk a folyó világ-eseményről, helyes ítéleteket is formálnak erről és tudatában vannak sajátlagos helyzetüknek. Az egyik dolgozat hozza a német gondolatvilágra jellemző és vasuti kocsikra is írott következő verset:

Jeder Schuss ein Russ,
 Jeder Stoss ein Franzos,
 Jeder Klaps ein Japs,
 Jeder Tritt ein Britt.

2. „A dolgozat-gyűjtemény történeti jelentősége.“ A dolgozatok pontosan értesítenek a háború kezdetéről, a legelső külsőleg is megnyilvánuló katonai intézkedésekről, a kémvadászatról, a rendkívüli lapkiadásokról, a gazdasági helyzetről, a jótékonyságról, a katonavonatok szíves üdvözléséről,¹⁸⁾ a hozzátartozók elbúcsúzásáról és hazatéréséről, a vaskereszt nagy jelentőségéről,¹⁹⁾ az erős, bátor és győzelmes Hindenburgról, stb.-ről.

3. „A dolgozat-gyűjtemény pedagógiai jelentősége.“ *Mann* tapasztalatai alapján azt ajánlja, hogy az első osztályban az írás és olvasás tanítása maradjon el, helyébe pedig bizonyos történeti oktatás²⁰⁾ lépjen. Különböző háborús alkotásoknak²¹⁾ lehetőleg szabadban való elkészítésével mozdítsuk elő a test nevelését. Az ellenség-gyűlölő érzést át kell változtatni a haza érdekében dolgozó energiává. Különösen hangsúlyozza, hogy a háború sok gyermek egyéniségét helyesebb világításba hozta.

A szerző e fejtegetések során nem fejezi ki magát elég világosan; úgy látszik, amit a dolgozatok pedagógiai jelentősége címen tárgyalt, annak egy részét csak a háború alatt tartja követendőnek.

Második rész. További beszámolások. IV. *O. Bobertag: Beszámolás a berlini Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht-ben rendezett tanügyi háborús kiállításról.* A kiállítás vázlatos tervezete: 1. Mit tehetnek a tanulók a háború érdekében? 2. Mit tudnak a különböző korú tanulók a háborúról? 3. Hogyan lehet a tanulóknak háborús előadásokat tartani és a háborúban való részvételüket felébreszteni? 4. Hogyan lehet az ifjúságot a későbbi katonai szolgálatra előkészíteni?

Bobertag a kiállítás anyagának feldolgozásával az előző három tanulmány alapján formálható képet ki akarja egészíteni. Az írásbeli munkákkal foglalkozva, megállapítja, hogy a szokásos témák és azok mesterkélt feldolgozása alól való emancipálás után a személyes élményről való beszámolás véget vetett a fogalmazás nyomorúságának.²²⁾

17) A bosszúvágy és gyűlölet kifejezése a fiúknál többször fordul elő.

18) A katonákat virágokkal feldíszítették.

19) V. ö. Stern tanulmányával.

20) Hadiképek, haditárgyak és más alkalmi jelenségek alapján.

21) Lövészárok, várak, ágyúk, fegyverek, stb.

22) Bobertag a fogalmazás tanításának ilyenformán való örvedetes javulását nagyon helyesen a munkaiskola határozott győzelmének tekinti.

A téma megválasztásában érezteti hatását a kor, nem, szülők társadalmi helyzete, az író egyéni tehetsége, stb.

Bobertag érdekes hadi-képekről számol be. Szerinte a háború lényege, mélyebb jelentősége a gyermek előtt csaknem teljesen rejtély marad. A gyermekre legérdekesebb a merőben új jelenségek: had-üzenet, mozgósítás, győzelmi hírek, katonavonatok, hadi-kenyér, a hamburgi angol ágyúk, stb. A szabad irodalmi termékekhez számíthatók a gyermekek háborús levelei is. A költői²³⁾ alkotásokban általában intenzív módon reagálnak a háborús jelenségekre.

A hadi-rajzok kor tekintetében ismeretes típusok szerint mutatnak előhaladást. A rajzok témáiban a nemi különbség világosan jut kifejezésre.²⁴⁾ A leányoknál a motívum egyszerűbb, a jelenet nyugodtabb, részletekbe merül és dekoratív jellegű; a fiúknál nehezebb helyzetek, élénkebb mozgalmak, merészebb téralakulatok találhatók. A gyermekek rajzbeli kifejezése körülbelül a 11 éves korban éri el tetőpontját, a későbbi korban már képek és az oktatás hatása alatt áll. A kiállításon geometriai rajzok is vannak, amelyek szintén fedezékeket, mindenféle fegyvert, ágyút, löszertartozékot, különböző terepeket, stb. ábrázolnak.

A kiállítás jelentékeny része a gyermek játékszereiből alakul. A rajzolt és költőileg megénekelt dolgokat, jeleneteket a gyermekek bámulatos ügyességgel papírból, plasztilínból, fából, fémből plasztikusan is ábrázolják. A fiúk alkotásaiból a sokféle fegyveren kívül jelző zászlók, egyszerű mérőszerszámok, terepdomborzatok, fotografiák, repülőgépek, tengeralattjárók modelljei, stb. láthatók. A leányok kézimunkáinál a legkülönbözőbb szeretetadományokról van szó.

A kiállításon található olyan beszámolások, amelyek egyes iskolák háborús vonatkozásaival foglalkoznak. Ezekben értesítenek hadimúzeumokról, hadi-krónikákról, hadi-előadásokról, hadi-emléktáblákról, szeretetadományokról, gyermeki hadi-nyilatkozatokról, stb.-ről. Figyelmet érdemel még 3 testvér háborús magatartásáról való feljegyzés, valamint a gyermekek gazdasági lemondásáról való beszámolás.

V. K. W. Dix: *Megfigyelések a háborús eseményeknek a gyermeki lélekre való befolyásáról.*

Dix a hadbavonult kollégáinak helyettesítése folytán tanított 15 éves leányokat, 7—8 és 12—14 éves fiúkat; így bő alkalma volt lélektani megfigyelésekre, amelyeket a nála lakó két 17 éves realista megfigyelésével egészített ki.

Dix szerint mindennapos jelenség gyanánt állapítható meg, hogy a gyermek akarati és érzelmi megnyilvánulásokban a felnőttekhez csatlakozik, amiből a nevelők (család, tanító)²⁵⁾ nagy hatása következik. Érdekesen mutat be egy flegmatikus és egy szangvinikus ifjút a háborús jelenségek közepette; jellemző mindkettő egoizmusa. Amikor el-

²³⁾ Nagyon kedvesek a császárhoz intézett versek.

²⁴⁾ V. ö. Kik fentebbi rajz-tanulmányával.

²⁵⁾ Ehhez hozzáteszem még a harmadik nagy nevelői tényezőt: a környezetet (Milieu).

határozták, hogy idegen szavak használatáért jótékonycélra pénzbüntetést kell fizetni,²⁶⁾ a flegmatikus egyáltalában nem beszélt többet, a másik pedig csak bizonyos kedvező pillanatokban diskurált. A felsőbb leányiskolában is tapasztalt részvétlenséget a háborúval szemben.²⁷⁾ A fiúiskolában (7—8 évesek) általában igen nagy érdeklődést állapíthatott meg minden háborús kérdésre vonatkozólag. Számptalan háborús vonatkozású kérdést intéztek a tanulók e tanulmány szerzőjéhez. A gyermekek maguk között leginkább hadi élményekről beszéltek. Amikor valami szövegből L és B kezdetű szavakat kellett kikeresni, olyanokat irtak le, amelyek a háború révén lettek forgalmasabbakká. Jótékony gyűjtésekkel, az életrend megszorításával stb. iparkodtak magukat hasznossá tenni. Dix a 12—14 éves fiúknál ugyanezt tapasztalta, csak hogy itt ezt a munkát már határozott nemzeti tudatosság irányította. A beállított hadi-órákban a hadvezetőség jelentései alapján önálló véleményt nyilvánítottak. A tantermekben ilyen felírások voltak: Ne egyetek kalácsot és zsemlyét! Takarékoskodjatok a kenyérrrel! Ne feledkezzetek meg a csukaszürkékről!²⁸⁾ Német legyen a beszédetek! A közömbösebb tanulóknál nagyobb az iskolai munka iránt való érdeklődés: jobban figyelnek és dolgozóbbak, mint a háború eseményeire élenkebben reagálók.²⁹⁾ Dix, mint a gyermeki lélek igaz megértője kívánja, hogy nagyobb győzelmek alkalmával iskolai ünnep legyen, a tanulás pedig aznap szüneteljen.

A fentebbiekben főbb vonásokban ismertetett aktuális pedagógiai termékhez azt az észrevételt fűzöm, hogy kevés figyelemmel volt olyan már békés időben íródott gyermektanulmányi munkákra, amelyeknek az itt tárgyalt megállapításokkal való közös vonásaik nyilvánvalók. Kétségtelen, hogy a gyermektanulmányozás terén csak nagy óvatossággal állíthatók fel általános érvényű tételek, s így fokozottabb szükségét érezzük annak, hogy egyes kutatók által megállapított elveket későbbi vizsgálataink eredményével összevessük. Ebben a munkában különösebb alkalom kínálkozott volna a fiúk és leányok lelki élete között levő különbség³⁰⁾ tekintetében eddig megállapított elveket hábo-

²⁶⁾ Dixnek eme gondolata igazi német szellemből táplálkozik.

²⁷⁾ A magam részéről kivételesnek tekintem az ilyen tömegesebb részvétlenséget, azonban mindenesetre figyelemreméltó jelenség. — Nagy László az általános erkölcsi hatás szempontjából a feleletek 91·9%-át találta erkölcsi színezetűnek és csak 8·1% volt közömbös; ez utóbbiakban az események semmiféle hangulatváltozást nem idéztek elő (i. m. 80. l.).

²⁸⁾ Feldgrau. (Ez a szó nagyon sok gyermeki írásban szerepel.)

²⁹⁾ Nézetem szerint ez elméletileg könnyen igazolható, ha számba vesszük, hogy szellemi erőink véges mennyiséget képviselnek; s ha most ebből a konstans mennyiségből egy részt a háborús eseményekre fordítunk, akkor természetesen kevesebb energia juthat az iskola megszokott munkájához.

³⁰⁾ A háború után a nőknek nagyobb mértékű térfoglalása folytán ez egy nemzetileg fontos probléma. A nemi különbség szempontjából érdeklődéssel várom a M. Gy. T. háborús adatai közül azoknak a feldolgozását, amelyek a leányokra vonatkoznak.

rús szemüvegen át revízió alá venni. Egy-két helyen van ugyan ilyen természetű hivatkozás, de én ennek rendszeres keresztülvitelét tartottnak volna nagyon értékesnek. E körülményből eredő hiány fokozódott azzal, hogy az összegyűjtött anyag feldolgozása nem egy ember munkája, valamint azáltal, hogy e mű szerzői által megállapított igazságokat nem vetették egybe.³¹⁾ Így úgy hat ez a munka, mint egy lebilincselő tanítás — összefoglalás nélkül. A gyermektanulmányozás filozófiája ilyen összefoglaló vizsgálatokat, fejtegetéseket is kíván.

Az előző észrevétel szellemében teszem szóvá pl. *Stern*-nek azon megállapítását, amely szerint a leányok többet költöttek, ügyesebb verselők. Ezt a tapasztalatot nem tekintem általános igazságnak. Én ezzel szemben *Giese* álláspontjára helyezkedem, aki azt találta, hogy a fiúk vezetnek a poézisben. Eddigi tapasztalataim és tanulmányaim arra vezettek, hogy az irodalmi termék sikerének egyik elsőrangú kelléke, hogy abban beszámolás legyen valamely személyes élményről. Giesen kívül e műben *Mann* és *Bobertag* is rendkívüli módon hangsúlyozzák a személyes élmény fontos szerepét. Ez alapon a leányoknál itt talált nagyobb verskvantumát avval magyarázom, hogy a leányok sok témája közvetlen személyes élmény (pl. ápolás), míg a fiúk legtöbb, vagy legalább is nagyon sok terméke csak a képzelet szüleménye (pl. roham). E megállapításomat támogatja az e könyvből meritett tapasztalatom is, amely szerint a képzeletbeli költemények közül azok sikerültek legjobban, amelyeknek tárgyai a gyakori képzeletbeli foglalkozással majdnem személyes élményekké váltak.

Jellemző, hogy ebben a gyermektanulmányi gyűjteményben alig van olyan vonatkozás, amely Németország szövetségeseire vonatkozik; úgy tűnik fel, mintha Németország közelebb jutott volna ahhoz a gondolathoz, amely a szociális nevelésben nemzetnevelést lát. Sok gyermek és ifjú nyilatkozatából megállapítható, hogy őket éppen úgy áthatja erejük és fensőbbiségük tudata, amint az a felnőtt németeknél általában ismeretes. Merítsünk ezekből hasznot a nemzetnevelésre vonatkozólag.

Tanulságos lesz az „Ortsgruppe Breslau des Bundes für Schulreform“ adatgyűjtésének összehasonlítása a M. Gy. T. adataival. Amíg Breslauban a fentiek szerint a gyermekek önkéntes megnyilatkozásaira helyezték a fősúlyt, addig a M. Gy. T. a teljesen szabad megnyilatkozásokon kívül határozott kérdések alapján szisztematikus adatgyűjtésre is törekedett. Így ezek a gyűjtések igen értékesen egészíthetik ki egymást.³²⁾ Sőt még tovább kell mennünk! A fentebb hangoztatott filozófiai gondolkodás szellemében elsőrangú kötelességnek tekintem, hogy a háború után az összes háborús gyermektanulmányi eredmények egymással és a háború előtti gyermektanulmányi eredményekkel ösz-

³¹⁾ Az előttünk fekvő könyv tanulmányainak néhány szempontból való összehasonlítása ez ismertetésben foglaltatik.

³²⁾ Magyarország szót egyszer találtam; Budapest is egyszer fordul elő, de akkor is mint ausztriai város szerepel. Przemyslről és Lembergről már külön egy-egy költemény szól.

szehasonlítottassanak. Előbb azonban szükségesnek tartom, hogy mindjárt a békekötés után megint nagyobb szabású adatgyűjtés indíttassék meg, hogy így anyagunk a háború egész komplexumára vonatkozzék.

Ez a könyv is bizonyíték arra, hogy szellemi életünknek talán egyik területe sem talál külföldön annyi méltánylásra, mint gyermektanulmányi mozgalmunk. Stern a bevezetésben jelzi, hogy a M. Gy. T.-nak gyermektanulmányi vizsgálatát³³⁾ legközelebb a Zeitschrift für angewandte Psychologie fogja hozni. (Már megjelent.)

A fentebbi bíráló észrevételektől eltékvintve e mű szerzői dícséretreméltó munkát végeztek. Ez a könyv fontos adatokat szolgáltat a gyermektanulmányi alapon haladó empirikus pedagógiának. Így természetszerűleg érdekes tanulságot képvisel a munkaiskola helyes útjának demonstrálására nézve.³⁴⁾

Olyan móhon olvastam ezt a könyvet, mint egy érdekesítő regényt; tanulmányozásában nem annyira a háborút, mint inkább a gyermeki léleknek csodálatos megnyilatkozásait éreztem; gyönyörködtem apró emberkének önálló alkotásaiban és a szerzőknek a gyermeki lelket megértő fejtegetéseiben.³⁵⁾ Szinte ellenmondásnak látszik, de tény, hogy ennek a könyvnek lelkemhez való szelleme lényegesen elterelte a figyelmemet a most dúló világháborútól, s a pedagógiai élet igaz gyönyörűségeinek nyújtogatásával újabb erőt adott a kitartásra, amíg az az idő elkövetkezik, amikor tisztán csak ilyen élvezeteknek élhetünk. Ajánlom, hogy minél többen szerezzék meg maguknak e könyv elolvasásával ezt a megnyugtató érzést.

Szeged.

Frank Antal.

Lélektani művek.

A mai lélektan főbb irányai. (Galilei füzetek 7—8. sz. 60 fill.) Ezen a címen irt pompás összefoglaló tanulmányt Dr. Dienes Valéria, a jeles filozófiai író. A mai lélektan sokféle irányáról, kutatási módszeréről, folyton romboló, építő, új meg új módszerekkel próbálkozó tevékenységéről a széleskörű ismeret biztonságával számol be s ad áttekinthető képet. A tanulmány gazdag anyagának vázlatos értetését alább adjuk. Egységes pszichológia még nincs, e vélemények megoszlása már annál kezdődik, hogy kell a lélektani adatokat keresni: önmegfigyeléssel, kísérletezéssel-e. Ma a lélektan csak különböző tárgyú, igényű és értékű vizsgálódások halmazának neve. Vizsgálataink

³³⁾ Ergebnisse einer Umfrage über die Auffassung des Kindes vom Kriege. Vom L. Nagy Seminardirektor in Budapest. Autorisierte Übersetzung aus dem Ungarischen von G. K. Szidon. XII. kötet, 1—2. füzet.

³⁴⁾ A munkaiskola gyökerei végelemzésben a gyermektanulmányi mozgalmában keresendők.

³⁵⁾ E fejtegetések természetesen a különböző szerzők szerint különböző értékűek.

területe is vitás s a legkülönbözőbb izomzat-tartománnyal érintkezik. Van pszichofizika, kémia, fiziológia, stb. A lélektan határterületein belül két ellentétes elem küzd a megtermékenyítő hatalomért: a matematika, mint a kísérleti tények kvantitatív rendelkezésének vágya s a metafizika. Előbbi a kísérletezést követeli s ezzel a pszichológiát a fiziológia felé viszi, utóbbi az önmegfigyelés mélyítésében látja módszerét. Lélektan helyett lélektani tudományok vannak, melyek különféleképen érdeklik egymást. Szerzőnk aztán a szerkesztő és elemző lélektan jellemzi, melyek egyike a Hume, a J. Mill és a J. St. Mill asszociációs lélektanában, a másika pedig a Reid Hamilton, a skót filozófiai iskola írásaiban gyökerezik, amannak asszociacionizmusa az idegrendszer mozgásjátékainak kísérleti tanulmányozása felé terelődik, amelyben végső elemmé a reflex (Fechnerév) válik, emez a spekuláció helyében a valóság közvetlen szemléletét akarja tenni s a belső élet eszméletén kezdi (Bergson) s benne a metafizika elemei domborodnak ki erősen.

A kísérletező kedv megteremti a kísérleti lélektant, így a pszichofizikát, mely az inger és érzet közti kvantitatív összefüggést akarja megállapítani (Weber, Fechner); a pszichometriát, mely az eszméleti állapotok tartamában árad s kiterjeszkedik a percepció, apperceptió-idő, asszociációk stb. mérésére. E körbe tartozik a pszichofiziológia, melynek célja az eszméleti jelenségek s az idegrendszer és általában az egész szervezet működése között összefüggéseket megállapítani. Mindezekben nagy kiterjedésű munkásságot fejtett ki Wundt és lipcei iskolája, amely az érzetet, feltételeit, lefolyását, következményeit vizsgálja.

Amint látjuk, a kísérleti introspekció két ellentétes táborra osztja a lélektani kutatókat, e két módszert igyekszik egyesíteni a francia iskola. Binet (egyénvizsgálat) érdekes munkáiban találjuk meg ennek eredményeit. Ezen módszernek velejárója a statisztikai módszer, tömegkísérletek, mely különösen az amerikai pszichológusoknál találhatatospártolásra (Stanley Hall). Az egyéni vizsgálatnak is vannak külön pártolói (Toulouse, Vaschide, Piéron), kik a lélektan feladatául azt tűzik ki, hogy pontos egyéni felvételeket készítsen (differenciális pszichológia). A kísérletet s introspekciót egyesíti a würzburgi iskola (Marbe), mely a reakció-kísérleteket dolgozza fel, kiszélesítve mezejét az eszméleti élet magasabbrendű tevékenységei felé is. Ezen iskola kikérdező módszerét Wundt támadta s eredményeit kétségbe vonta. Kikérdező módszer alkalmazást nyer a pszichopatológiában is az elmebetegségek eszméleti zavarainak megtudására (Janet vizsgálatai s a Freud-féle pszichanatisis).

Kísérlettel lehet bizonyos állapothoz közelebb is férközni, ezen kutatások (kísérleti lélektan) igen beható eredményeket adnak az érzetpszichológia, az észrebevés (Strumpf), a betanulás, az emlékezés (Ebbinghaus, Müller G. E., Ranschburg), az asszociáció (Ziehen), a figyelés, stb. vizsgálatában (Iotajko, Abramowski kísérletei). Az összehasonlító lélektan oly területen jár, hol kikérdezéssel nem lehet hozzáférni az alany eszméletéhez (primitív emberek, degenerált elmebete-

gek, kisgyermek, állatok), mégis ha hozzá akarunk férni, a normális önmegfigyelés adatainak analógiájára kell külső megnyilatkozásaik eszméleti értelmezését megalkotni. A kutatás nehézségei miatt egyes tudósok lehetetlennek tartották az összehasonlító lélektan lehetőségét, így az állatpszichológiáét (Beer) is s a vizsgálódást az állatbiológia tevékenységei redukálták. Egyes tudósok (Torndike, Hachet-Souplet) azonban megtartják az emberi lélek vizsgálatának analógiájára alakított lélektani feltevéseket az állatok lélektanának vizsgálataiban is s ma már megcáfoltnak vehető a tagadólagos álláspont s szólhatnak állatpszichológiáról. Ép így gyermeklélektanról is. Bechterew laboratóriumi csecsemőket tart, kiknek fejlődését pontosan figyeli. A gyermeklélektan a legkülönbözőbb kutatási módszereket használja fel, megfigyel, kísérletez, vizsgálja, értelmezi a gyermek alkotásait, stb.

A kísérlet, az introspekció, az összehasonlító következtetések sokoldalú lélektant tesz lehetővé s útját egyengeti a manapság még csak töredékesen meglevő genetikai pszichológia felé.

Vannak olyan pszichológusok is, akik az introspekció talajából táplálkoznak, de felhasználják a kísérleti eredményeket is. E két módszer összeolvasztója James (Principes of Psychology) klasszikus nagy lélektana. Introspektív eredetűek az elemző leíró lélektanok (Brentano) s ez a magatartás teremti az úgynevezett pszichológiákat. Egyes elméleti emberek munkáiban olyan törekvést látunk, melyek arra valának, hogy már most végleges egységet s tudományoszerűséget akarnak látni a lélektanban s elfogadjanak valamely centrális tény, látást vagy formát, melynek segítségével egészzé volna tehető a lélek tudományából szerzett ismeret. E csoportba különböző gondolkodói egyéniségek tartoznak, mint Paulhan (a tudatelemek létért való küzdelme, az ellentmondás logikája, a jellem hazugságai, lovarizmus) s Pikler (Az élmény megmaradása és ellentétessége, az eszmélet helye a természetben). Ezeknek a rendezése a főérdeme.

A fejlődést legjobban követő kísérletezés a fiatal orosz lélektani iskolában Bechterew és Pawlow körül valósul meg. Az oroszok objektív lélektana szerint a lélektannak tárgyát az idegtanból kell kihasítani s célja a neuropszichikus reflexek tanulmányozása. Bechterew szerint a pszichikai tevékenység alapja a reflex; az élő szervezet mozgásválasza a kívülről s a test belsejéből jövő hatásokra. A reflex szó alá helyezhető a legegyszerűbb védekező mozgástól kezdve a kifejező, az ösztönszerű mozgásokon át egészen a szimbolikus (beszéd) mozgásokig minden emberi tevékenység s így az objektív lélektant reflexológiának lehet nevezni. (Szerzőnk a Gyermektan. Társ. felolvasó ülésén becses adatokat szolgáltatott a reflexológiához.) Ez értelemben lehet a lélektant a teljes reflexio (külső benyomás az érzékszervekre, a centrumokban végbenő kapcsolásfolyamatok, az eredő választhatás) tanulmányozásának mondani.

Végül Bergson lélektanának rövid ismertetését s egybevételét az orosz iskola eredményeivel olvassuk még a kis munkában, mely csekély terjedelme ellenére is (70 oldal) rengeteg anyagot ölel fel, sokat

mond s dicséretére hozzuk fel, hogy a rövidség csak azért válik hátrányára, mert kívánatosnak tartottuk volna, hogy a legérdekesebb tudományról avatott szerzőnk még többet mondjon el.

Pedagógiai művek.

A magyar kisednevelés fejlődéstörténetének vázlata 1843—1914.
Írta *Ballai Károly*. Ranschburg Gusztáv bizománya. Budapest, 1916. n⁸°, 16 l. Ára 60 f.

A továtünő korszakok hatalmas világában csak úgy tudunk eligazodni, ha világosan tudjuk fölismerni azokat a jellemző vonásokat, amelyeket a lélek alkotó ereje vésett az egymást föl váltó korok ábrázatára. Nagy eszmék, korszakos alkotások az útjelzői a fejlődésnek. Aki ez útjelzőket a küzdelmek és törekvések mérhetetlen mezején világosan fölismerni és egymástól megkülönböztetni tudja, az képes igazán le-tünt koroknak tiszta, eleven képét adni.

Ballairól elmondható, hogy mialatt a magyar kisednevelés multját mértföldes eszizmákkal járja be emlékezetben, éles szeme rendre meglátja a külső és belső fejlődés minden fontosabb állomáshelyét. És amit oly sokáig nem akartak észrevenni, sőt amiről sokan még ma sem akarnak tudni, arra ismételten és nyomatékosan rámutat Ballai: a kisednevelés ügyének fölkarolása és okszerű fejlesztése jövő nemzeti fejlődésünknek is újszerű, hatalmas távlatát nyitja meg. A nemzeti élet legbőségebb erőforrásai: nyelvi és érzelmi egység, kulturális és erkölcsi erő buzog ama lelkes törekvések nyomán, amelyek az együgyű kised lelki világában találják meg a hatalmas erőforrásokat a nagy nemzetépítő munkához.

Efféle vezérgondolatok irányítják Ballai tollát, amikor a magyar kisednevelés *külső fejlődésének* vázolásánál rendre föl vonultatja előttünk azokat a nagyokat, akik a kisednevelés ügyéért nemcsak lelkesedni, de tenni is tudtak. Élükön jár áldott emlékü *Brunswick Teréz* nagyasszonyunk. Aztán a nagy tervezőnek, *Wargha István*nak alakja lép elénk, aki a társadalom érző lelkét akarja megszólaltatni a kisedekért. Majd azok a küzdelmek elevenednek meg előttünk, amelyek a kisedövás törvényes rendezését tűzték ki feladatukul. E mozgalmak köré is a mult legtiszteltebb alakjai sorakoznak. Köztük is kimagaslik a mi nagy *Éötvösünk*. Végre megjelenik egyik legkorszakosabb, önálló nemzeti alkotásunk: az *1891. évi X V. t.-c.*, mely negyvennyolc év kemény küzdelmeire tekinthet vissza. Azóta, mint Ballai kimutatása is szemléletesen mutatja, hatalmasan kinöttek áldott emlékü *Brunswick* nagyasszonyunk szerény *angyal-kertjéből* a virágzó magyar kisednevelő-intézetek. Akiknek nevét tehát a külső fejlődés vázolásának befejezéseül felsorolja Ballai, azok önzetlen és fáradhatatlan munkásságukért méltán rászolgálnak a kegyeletes megemlékezésre.

Még jellemzőbb vonásokkal látjuk kibontakozni Ballai tollából a

magyar kisednevelés *belső életének* fejlődését. Bár itt is csak körvonalakban tünedeznek föl azok az irányeszmék, amelyek a magyar kisednevelés fejlődésének útján végigvezetnek bennünket, de elvitatlan, hogy Ballai itt inkább elemében van. Most már a kisedlelkének alapos ismerője lép elénk és tekinti végig a belső fejlődés útját. És helyes genetikus érzéssel, avatott pedagógiai körültekintéssel meg is látja mindenütt azokat a fontosabb fejlődési mozzanatokat, amelyek a kisednevelés elméletét és gyakorlatát egy-egy hatalmasabb lépéssel előbbrevitték. Élesen állítja elénk azokat az irányelveket, amelyek a *Warga-féle iskola* tanítványait *Fröbel* követőitől és ezeket viszont az új *gyermektanulmányi irány* híveitől elválasztják. Jellemző megvilágításban látjuk, hogy a kezdetben uralkodóvá lett didaktikai hatás az egyeztetők törekvéseiben miként enged tért lépésről-lépésre a gyermek aktivitásának is és a kisedek foglalkoztatása miként szabadul meg végre merev láncaitól a *magyar iskola* híveinek buzgólkodására. A magyar iskola áldott emlékü és részben még ma is élő mestereiben a szerző már a gyermektanulmányi irány ösztönös egyenetlőit látja. Ezeknek az ösztönös munkásságát fejlesztette tudatos erővé az új gyermektanulmányi irányzat, amely a nemzeti karakter figyelembe vételével a kisednevelés minden mozzanatát a gyermek testi és lelki életének sajátos természetére alapítja.

Az utolsó szavakat Ballai ezúttal is a kiváló munkások emlékének szenteli: most már kizárólag azokénak, akiknek munkássága a törvény szentesítése utáni időre esik.

Elmondhatjuk végső eredményében, hogy Ballai fejlődéstörténeti vázlata figyelemreméltó munka. Bár a szerző szinte csak végigfut a magyar kisednevelés multján, de a nagy eredmények indító erőit, a jellemző mozzanatokat mindenütt meglátja és okfejtése ott is gondolatébresztő, ahol a mértföldes menetben a gondolkodó olvasónak kell kitöltenie a tág, de szilárd kereteket. Annyi bizonyos, hogy világitó útjelzői mindig élesen mutatják előttünk a magyar kisednevelés fejlődésének biztos útját.

(Máramarosziget.)

Barcsai Károly.

Egyénítő nevelés és oktatás. A torontálmegyei Magyar Közművelődési Egyesület 300 koronás díjával koszorúzott pályamű. Írta: *Büchler Hugó* nagybecskereki állami kisegítő iskolai igazgató. Kiadja a Magyar Gyermektanulmányi Társaság támogatásával a Torontálmegyei Magyar Közművelődési Egyesület. 63 lap. Ára 2 K.

A Torontálmegyei Magyar Közművelődési Egyesület gyermektanulmányi szakosztálya 1913-ban a következő pályatételt tűzte ki: „Mit tehet a mai iskola az egyénítő oktatás lehető keresztülvitelére, mely feladatok háruhnának ebből az iskolafentartásokra és melyek a gyermektanulmányozásnak azon eredményei, melyeket az egyénítés szolgálatában gyakorlatilag fel lehet használni?”

Az előttünk fekvő kis munkában szorosan véve ez a tétel van feldolgozva. Nyolc fejezetben tárgyalja a felvetett kérdést és azt kü-

lönösen a gyakorlati oldaláról világítja meg. Új dolgok nincsenek itt. A bajokat minden pedagógus ismeri, aki teljes megértéssel csüng a pályáján, de annál értékeesebb a szerző megfigyelései. Meglátszik az egész munkán, hogy tapasztalt, olvasott ember munkája, aki hivatása magaslátán áll; vérbeli pedagógus. Rövidségénél, alaposágánál fogva minden tanítóember haszonnal forgathatja. A tanítónő- és tanítóképző intézetek növendékeinek pedig jó szívvel ajánlhatom. Elég legyen ennyi a mű méltatásából, mely feladatomban nem volt, de szerző munkásságának némi elismeréseképpen szükségesnek tartottam elmondani.

Az első fejezet, az egyén, egyéniség és egyénítés meghatározásával foglalkozik. Bármennyire hasonlók legyenek is egymáshoz az emberek, mégis van, ami szorosabb értelemben véve két ember hasonlóságát kizárja és ez az egyéniség, amely minden embernél más és más. Amíg a felnőtt egyénisége megállapodott, a szerint beszél, cselekszik, addig a gyermek egyénisége sohasem állapodik meg. A legelső minden pedagógusnál az legyen, hogy tanítványai egyéniségét ismerje meg. Ez igen nehéz feladat, de segítségére lehet elméleti tudása mellett a folytonos önművelés és a képesség, amelynek segítségével átérzi, megérti. A gyermek egyéniségének megértésétől függ a nevelés-tanítás eredménye. Miután minden gyermek külön önálló tanulmány, azért egyénítve kell tanítani, vagyis tudni kell alkalmazni az általános elveket az egyes esetekre. Az egyénítő oktatás főkéllékei: tudás, gyakorlottság, rátermettség.

Második fejezetben szerző az egyénítő oktatás segítő eszközeként a gyermektanulmányozást jelöli meg, amely lassan terjed, mert a tanítóság elvontnak, tudományosnak tekinti. Ha foglalkoznak is vele, megelégszenek a gyermekek rajzainak és följegyzéseinek a gyűjtésével. Pedig a fő nem ez, hanem meg kell tanulni azokat a módokat, okokat, amelyek a gyermekeket cselekvéseikre kényszerítik. E téren szép haladást mutatnak a lélektani laboratóriumok és a kísérleti lélektannal foglalkozó reformiskolák.

Harmadik fejezet az egyéni oktatás akadályaiával foglalkozik és pedig főként a tantervek zsúfoltságával és a gyakori tanítóváltozással. Törvényhozásilag kellene rendezni, hogy egy-egy tanítóra, úgy, mint külföldön, negyvennél több gyermek ne jusson.

Negyedik fejezetben a zsúfoltság ellensúlyozásáról van szó. Mivel a pénzügyi kérdések miatt nehezen oldható meg hamarjában a létmaximumnak negyvenre való leszállítása, azért legalább annak az elősegítésére tegyünk meg minden lehetőt. Nevezetesen: a gyengetehetőségű, ideges és gyengeelméjű gyermekeket be kell küldeni a kisegítő-, idegesek- és gyengeelméjűek iskolájába. A testileg fejletlen és a törvényes korhatárt el nem ért tanulók felvételét pedig tagadjuk meg. Ahol nincs kisegítő iskola, ott indítson mozgalmat maga a tanítóság, mert minden 20.000 lakossal bíró városban felállítható anélkül, hogy az anyagi kérdések különösebb nehézségekbe ütköznének.

Ötödik fejezetben felsorolja szerző mindazt, amit az egyéni oktatás érdekében az iskolai gyermektanulmányozással elérhetünk. Nagy súlyt helyez az egyéniségi jellemlapok szerkesztésére, amelyek a he-

lyettesítéseknel és hivatalos iskolai látogatásoknál is jó szolgálatot tesznek. Mintákat közöl az egyéniségi jellemlap és szociális törzslap szerkesztéséhez. Ajánlja a tanulóknak típusuk szerint való osztályozását. Három főtipust különböztet meg: a hallási, látási és mozgási típusokat. Ezenkívül figyelemre méltatja a szuggesztiót. Fontos még nagyon a szülőkkel való gyakori érintkezés.

Hatodik fejezetben meggyőző érvekkel ajánlja az osztályismétlés helyett a tantárgyismétlést.

Hetedik fejezetben a gyermek testi vizsgálatával foglalkozik. Ismerni kell minden gyermek testalkatát, fejlődési menetét, a rendestől való eltéréseket és az ezekkel járó nehézségeket. Sürgeti az iskolai orvosi intézmény megvalósítását. Amíg ez keresztül nem vihető, addig a tanítóképzőkben helyezzenek nagy súlyt a gyermeki test ismertetésére és a gyermeklélektanra.

Végül a nyolcadik fejezetben a tanításban követendő módszerül az indukciót ajánlja és foglalkozik még a kérdezőssel, a gyermek jogaival, a testgyakorlási órákkal és a szólásszabadsággal.

Széchy György.

Gyógyító pedagógiai művek.

A háború siketei, némái, siketnémái és hibásan beszélői. Írta *Istenes Károly*, állami siketnéma-intézeti tanár. 38 l. A Magyar Gyógypedagógia kiadása. Ára 1 korona.

A háború nem ismer kiméletet. Megfoszt emberi mivoltunk egyik kiváló értékétől: a beszédétől és az ezzel szorosan összefüggő hallástól is. Az orvostudomány hivatott a beteg szervet meggyógyítani, az elvesző képességet megmenteni. Ahol az orvosi beavatkozás többé nem segíthet: ott megkezdí munkáját a gyógyító pedagógus, hogy a megleyő érzékelési képességek új irányú gyakorlásával pótolja az elvesztettet.

A szerző dolgozatát két részre osztotta. Az elsőben a siketségről, a némaságról és a siketnémaságról szól, a másodikban a háborúban fellépő beszédzavarokat tárgyalja.

Mi okoz a háborúban siketséget? Az okok kétfélék: környéki és középponti eredetűek, aszerint, amint a hallószervnek külső, környéki részén pusztítanak vagy a hallás agyi középpontját teszik tönkre. Környéki eredetű siketséget okozhat meghülésből eredő különböző fülgyulladás és hurut, idegen testnek a hallójáratba való jutása, sérülések (fegyvergolyó, srappel-szilánk, ütés, szúrás). Utóbbi esetekben nem maga a seb, hanem inkább a nyomában fellépő gyulladás és genyedés a vészthozó. Középponti eredetű siketség esetében vagy a nagy agybeli hallómezőt vagy a nyúlt agyban elhelyezett halló ideget éri veszély. Utóbbi leggyakrabban agyrázkódással vesztí el működő képességét. Ez egyszerűs mind a siketség leggyakoribb oka. A szerző ismerteti Sarbó tanár

mikrostrukturális elváltozásokra alapított elméletét. Hogyan okoz Sarbó tanár szerint az agyrázkódás siketséget? Az ágyulövedék robbanásával járó légnyomás megragadja az agyat a maga egészében, megrázza azt, elmozdítja helyéből, odapréseli a koponyacsontokhoz; a nyúlt agyat belöki a koponya kimenetelét alkotó ú. n. öreglikba. A bepréseltség hatása alatt nyomás alá kerül a nyúlt agynak az a része is, ahol az akusztikus magvak vannak elhelyezve, miáltal az agyban ú. n. mikrostrukturális (az agy szerkezetében történő) elváltozások lépnek fel. Az akusztikus magvaknak ez a mikrostrukturális elváltozása okozza a siketséget. A gyógyító pedagógus a hallást a beszédnek szájról való leolvasásával pótolja. A megsiketült katona ösztönszerűleg is észreveszi, hogy a beszédnek van látási része is, csak nem érti. Gyógyító-pedagógiai úton: a szemnek és a tapintóérzéknek fokozottabb igénybevételével, a hangképzés tudatossá tétele és sokoldalú érzékeltetésével, hangról-hangra haladva, értelmes hangkapcsolások gyakorlásával tanulja meg a beszédet szájról leolvasni. Ezeknek a szerencsétleneknek nyomott lelki hangulata akkor kezd oszlaní, szomorú arcukon akkor jelenik meg a megváltás reménye, mikor észreveszik, hogy siketségük dacára értik a beszédet. A szájról való leolvasást gyorsá és biztossá a kombináló képesség kifejlesztése teszi. Ennek nélkülözhetetlen fontosságát a szerző több gyakorlati példával világítja meg. Ezután a siketek életpályáit és a rokkantság kérdését tárgyalja. A következő eredményre jut: a szájról való leolvasás segélyével a siketek oly fegyvert kapnak kezükbe, mellyel különösebb támogatás nélkül állják meg helyüket egyrészt régi polgári foglalkozásukban, részben pedig fogyatékoságuknak megfelelő új kereseti pályán. Új pályákra kénytelenek lépni azok, kiknek régi foglalkozása olyan volt, hogy a szájról való leolvasás nem pótolhatja a hallást. (Tanárok, bírák, ügyvédek, zenészek.) Nem kegyről volna itt szó, mert a szájról való leolvasást megtanuló siket *bizonyos munkakörökben*, jobb munkaerő, mint a halló. A siket katonáknak a munkától való elvonása rokkantság címén nemcsak, hogy nem szükséges, hanem nemzetgazdasági szempontból egyenesen veszedelmes.

A dolgozat második része a némasággal foglalkozik. A szerző a némaság okai között a fizikai okoknak nagy jelentőséget tulajdonít; a pszichikai okokkal: a megijedés elméletével szemben erős meggyőződéssel száll sikra Sarbó professzor mikrostrukturális elmélete mellett. A némák gyógyító pedagógiai kezelésekor legelső teendő, hogy a néma katona a beszéd egyik legfontosabb kellékéhez: a helyes be- és kilégzéshez hozzászokjék az ezt a célt szolgáló lélegzési gyakorlatok által. Ezt követik az ajak, fogsor, nyelv és lágyíny gyakorlatok, majd pedig a zöngé kifejlesztése jön sorra. Amint az első zöngét (hangot) megkaptuk, kiejtésbeli könnyűség szerint sorra jönnek a magán- és mássalhangzók, persze nem magukban, hanem mindjárt szavakban és rövid mondatokban. Az első zöngére sokszor hónapokig kell várni, de ha ez megvan, a beszéd újra való felépítése 1—2 hónap alatt biztos sikerrel járt. A siketnéma katonákat, mint már az eddigiekből nyilvánvaló, nemcsak beszélni kell megtanítani, hanem egyidejűleg a beszédnek szájról való leolvasására is.

A háború által okozott eddig megfigyelt és kezelt beszédhibák a következők: dadogás, remegő beszéd, aponia, pösze beszéd és aphasia.

Dadogást okozhat agyrázkódás s agysérülés, mely a beszédmozgató központot teszi működésre alkalmatlanná, továbbá pedig a háború izgalma. Ha a beszéd motorikus középpontja a strukturális elváltozás miatt egyensúlytalan, remegve, reszketve bonyolódnak le a beszéd-beli izommozgások. Az ilyen beszéd hangtanilag síró, fájdalmas. Az aponia okait tekintve, lehet környéki (hurut, gégelövés), központi (agyrázkódás) és hisztériás. A pösze beszéd akkor keletkezik, ha az egyes hangok létrejöttét valamely a hangképzés alkalmával működő szerv sérülése gátolja. Az aphasia alkalmával az általános értelemben vett beszéd-beli megnyilvánulások (hangos beszéd, hangos olvasás, tudatos írás, írásmegértés, zenei képesség, jelölő beszéd, stb.) központjait összekapcsoló idegrostok sérülnek meg s kerülnek vérzés vagy nyomás alá. Nemcsak a hangbeszéd, hanem a gondolatközlés egyéb jelenségei is zavartak.

A háború okozta beszédhibák gyógyítása alkalmával első teendő a tartós pihentetés, csak azután szabad hozzáfogni a beszédzavar gyógyító pedagógiai javításához. Erőltetni a beszédet nem szabad, mert a mindenáron való siettetés késlelteti a gyógyulást. A hisztériás alapon keletkező beszédzavart az orvos hypnozissal gyógyítja.

A siket és néma katonák *Sarbó* tanár István-úti kórházában vannak egybegyűjtve, ami sikeres gyógyításuk s ezzel a társadalom számára való megmentésük szempontjából igen megnyugtató. *Sarbó* tanár évek óta foglalkozik elméletileg és gyakorlatilag a beszédzavarokkal. Ahol ő a vezető: ott az orvos és gyógyító pedagógus összhangban és legjobb megértéssel dolgozik kitűzött célja érdekében.

A szerző adatait és tapasztalatait a *Sarbó* tanár vezetése alatt álló kórházban gyűjtötte, ahol a katonák gyógyító-pedagógiai kezelését végzi. Munkája vérbeli szakemberé, ki őszinte lelkesedést s nagyfokú ügyszeretetet tanúsít tárgyával szemben. Dolgozatából a figyelmes olvasó hű és világos képet szerez.

Budapest.

Ganyó Vilmos.

Kriminalpedagógiai művek.

Kriminalpädagogie. Ein Erziehungsbuch von Erich Wulffen.
Voigtländer R. kiadása. Leipzig, 1915.

Valamint a közegészségtannak egyik legfőbb tétele, hogy a betegségeket megfelelő preventív intézkedésekkel elkerüljük, épúgy a kriminalisztikának, de főleg a gyermeki bűnözés elleni harcnak is elsősorban a megelőzésre kell törekednie. Ez a gondolat vezérelte Wulffent, mikor megírta az értékes kis könyvecskéjét, mely mint címe is mondja, valójában neveléstan. Szerinte a nevelés törvényei rendkívül egyszerűek s azokat maga a természet állította fel. Kísérjük figyelemmel a gyermek fejlődését, főleg ösztöneit, érzéseit és képességeit s

ezek maguktól megmutatják, melyeket kell fejleszteni és melyeket visszaszorítani. A kis munka hat fejezetre oszlik s ezekben a gyermekek lényéről, természetéről, az erkölesi nevelés törvényeiről, az értelmi nevelésről, a kedélynek nevelői befolyásáról, a szexuális és nemzeti nevelésről szól igen érdekesen és mindig eredeti módon. Fejtegetéseiben rámutat azokra a nagy hibákra, melyeket a szülők és hivatásos nevelők gyakran elkövetnek (s legtöbbször csak a természet egyenliti ki) és megjelöli azokat az elveket és irányokat, melyek a fiatalok bűnözése megelőzésére alkalmasak.

A könyvecskét elsősorban szülőknek ajánlhatjuk, de hivatásos nevelők is érdeklődéssel fogják olvasni.

Klug Péter..

Gyermekvédelmi művek.

Az 1916. június havában eltiltott feminista kongresszuson el nem mondott beszédek. Feministák Egyesületének kiadása 1916. Megrendelhető V. Mária Valéria-utca 12. s minden könyvkereskedésben.

Be kár, hogy a kongresszust eltiltották és a könyv kítünőtartalma el nem hangoztatott! Az ember azt hinné, hogy a legvehemensebb szüffrazsett szellem, a mindenáron való béke utópiája, tüntetésekre való felhívás, a „zsarnok“ férfiuralom elleni éles kifakadások elkerülése miatt tiltották meg e kongresszust! És ime: itt áll előttünk egy könyv, melyben a nőnek a mai társadalomban való elhelyezkedése, a praktikus pályákon való kiképzése, a Feministák Egyesületének gyakorlati működése, az emberiség jövője: a gyermekvédelem terén kifejtett lelkes munkássága oly keretben, oly szakszerűen van elénk állítva, hogy a legnagyobb elismerés illeti az írókat és a könyv szerkesztőit.

A napló mintegy enciklopediája a nő gyakorlati pályáinak s ez szinte nélkülözhetetlenné teszi a könyvet oly nők előtt, kik gyakorlati pályát óhajtanak választani.

A kongresszus három napi tartamának megfelelőleg a könyv is három részre oszlik.

Az első rész azzal foglalkozik, mennyire működnek a nők az őstermelő és ipari pályákon. Kítünők szakemberek részletesen ismertetik azokat az iparágakat, melyekben a munkásnők részben mint segédmunkások, részben mint szakmunkások dolgoznak.

A második rész az Egyesület évi jelentését tartalmazza. Fontos gyakorlati munkát végzett az Egyesület a pályaválasztási értekezletek tartásával és a gyakorlati tanácsadó működésével.

Értékes statisztikával szolgál a munkaközvetítő. 1915. áprilistól 1916. májusig 2980 esetben helyeztek el munkásnőket. Megnehezítette munkájukat, hogy nincsenek szakképzett női munkások, csak rosszul fizetett segédmunkásoknak használják őket a legtöbb ipari szakmában.

Nagyon értékes munkát végzett az „Anya és gyermek-védő-bizottság“.

a) A szülő-intézeteket látogatták, hol a szülő anyák panaszait vették fel s nagyon sokat rábeszéltek, hogy a menhelybe menjenek. A Rókus-kórház, a Bakács-téri szülő-otthon, az Új-Szent-János-kórház és a Batthyány-Otthonban összesen 1149 anyával tárgyaltak.

b) Az árvaszék megbízásából személyesen ügyeltek fel az elhagyott gyermekekre. 1612 oly gyermekkel foglalkoztak, hol gyámkirendelés történt s 1664 közös háztartásban született gyermekkel.

c) „Háborús anyavédelem“ c. mozgalomuk eredménye, hogy 1665 anya között 27750 K segélyt osztottak ki az Augusztá-alap és Hadsegélyző-Bizottság anyagi támogatásával.

d) Fontos munkásságuk volt az állami menhely kötelékéből kilépett 15 évesek gondozása. Budapesten 152 ilyen serdülőt kísérnek figyelemmel.

Az „Anyá- és Gyermekvédő-Bizottság“ szép munkát végzett. Dícséret illeti Szirmai Oszkárné elnököt s buzgó munkatársait.

A gyermekek védelméhez sorakozik Szegvári Sándorné cikke. Egyik indítványa, hogy a leányok védelmi korát a büntető-törvénykönyv módosításával emeljék fel 18 évre s így büntetőjogi felelősség terhelje a férfit.

Beszélő számokkal igazolja e követelés jogosultságát. A főkapitányság 1914. évi jelentése a gyermekbiróság elé állított leányokról: 805 kisleány között 421 már meg volt rontva, 227 titkos prostitúcióval vádolva, 120 volt köztük nemi beteg. Ezek a számok azóta tetemesen megnövekedtek.

A könyv harmadik része azzal foglalkozik: mit tehet a nő az emberiség jövője érdekében. A mi szempontunkból ez a legértékesebb s általában ez a legtudományosabb része a könyvnek.

Szana Sándor dr.: „A csecsemővédelem szociológiaiájához“ c. kitűnő tanulmányában adatokkal mutatja ki, hogy a csecsemő-halálozás csökkenése még nem oldja meg a népesedés problémáját. A vagyonosodással és a haladó kultúrával csökken a szülés arány száma. Ennek veszedelmét mutatja ki.

Ágoston Péterné: „Anyavédelem a munkásnő szempontjából“ címen meggyőzően tör lándzsát az anyasági biztosítás, anya- és csecsemő-rendelők, tejkonyhák, napközi otthonok, anyák iskolája érdekében.

Révész Margit dr.: „Mittanulhat a normális gyermek nevelője a kriminálpedagógustól?“ címen kimutatja, hogy a bűnöző gyermek nevelésének, védelmének, megmentésének alapja a gyermek pszichológiai megismerése.

Tudományos készültséggel és gyakorlatban szerzett tapasztalatok alapján mutat rá, hogy mily siker koronázza fáradságunkat, ha a lélektani módszereket alkalmazzuk a gyermek megismerésére s ezek eredményéhez szabjuk a megmentés módjait. Cikke konklúziója: „Amint sikerült a tökéletesített pszichotechnika segítségével a másod-

rendű anyagot értékében növelni, azonkép lehetséges az elsőrangú materia teljes energia értékét hasonló eljárással teljesen kihasználni."

Glücklich Vilma: „A gyermek védelme saját környezetével szemben“ című cikke fejezi be az értékes könyvet.

Örvendetes, hogy a feministák a gyakorlati problémák terén oly szép eredménnyel működnek. Mi melegen üdvözljük őket azért, hogy működésükben a nevelésügyi kérdéseknek, az anya- és gyermekvédelemnek oly nagy teret adnak.

Az „El nem mondott beszédek“ szelleme, iránya, sokoldalúsága erős bizonyosága, hogy az utopisztikus elméletekért való meddő küzdelemnél sokkal szebb, értékesebb és hasznosabb a gyakorlati életben kifejtett munka.

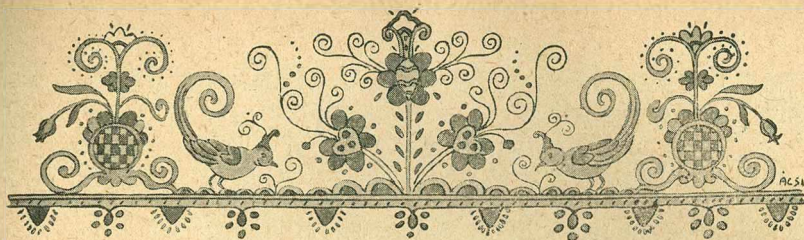
És ha e felfogás ellen tiltakoznának is: könyvük ezt bizonyítja s épp ezért ajánljuk olvasóink figyelmébe.



Ujabb tagjainknak figyelmébe ajánljuk

Ballai Károly: A gyermektanulmány módszerei

c. munkáját. Átdolgozott második kiadásának ára 80 fillér.



GYERMEKTANULMÁNYI MOZGALMAK.

A Gyermekek tíz évfolyama. Folyóiratunk, „A Gyermekek“, a múlt év végén töltötte be tizedik évfolyamát. Az Igazgató-tanács a február 10-iki ülésén megemlékezett azon nagyfontosságú tudományos és társadalmi hivatásról, amelyet folyóiratunk a lefolyt tíz év alatt betöltött s elhatározta, hogy ősszel jubileumi számot fog kiadni, amelyben A Gyermekek tíz évi lendületes fejlődését *Ballai Károly* titkár fogja ismertetni.

Ezzel kapcsolatosan jelentjük, hogy az Igazgató-tanács a múlt ülésén a „Jog és gyermekvédelem“ rovat vezetésére *Kármán Elemér dr.* kir. járásbíró s gyermekbíró urat kérte fel, aki a munkát szívesen vállalta. Továbbá *Domokos Lászlóné*, az Uj Iskola igazgatója, akit két évvel ezelőtt kértünk fel a „Pedagógiai Törekvések“ című rovat vezetésére, de akkor az Uj Iskola szervezése miatt e munkakört nem tölthette be, a jelen számban megkezdte működését. Mindkét értékes munkaerőt örömmel üdvözöljük munkatársaink között. Velük együtt A Gyermekek rovatvezetőjének gárdája a következőkből áll:

Pedagógiai Törekvések: *Domokos Lászlóné*; Gyógyító Pedagógia: *Berkes János* és *Vértes O. József dr.*; Jog és gyermekvédelem: *Kármán Elemér dr.*; Gyermekirodalom: *Nógrády László dr.*; Übersicht: *Szidon G. Károly*; Résumé (megjelenése fölfüggesztve): *Martos Agostné*.

Személyi hírek. Ő felsége, a király, *gróf Teleki Sándor*-t valóságos belső titkos tanácsosává nevezte ki. Ez a királyi kitüntetés azon mély ragaszkodásnál és tiszteletnél fogva, amely a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot áthatja, bizonyára általános és osztatlan örömet okozott a tagjai között. Neki elévülhetetlen érdemei vannak a Gyermektanulmányi Társaság megalapítása, vezetése és fejlesztése körül. Ő résztvett spontán, tisztán az ügy iránti érdeklődéstől vezetve már az 1901-ben tartott első tanácskozáson, amely őt azonnal elnökekül választotta. Habár a tanácskozáson a pedagógusok jelentékeny része ellenezte gyermektanulmányi egyesület alakítását, *Teleki Sándor* határozottan állást foglalt mellette. Ez döntötte el a gyermektanulmányi mozgalom sorsát. Végig kitartott velünk. Ő lett az 1903-ban alakult

Gyermektanulmányi Társaság elnöke. Az ő elnöklése általános társadalmi jelleget kölcsönzött a Gyermektanulmányi Társaság működésének, megmentette azt a pedagógiai egyoldalúságtól. Ennek fontos következménye lett, hogy az egész magyar társadalom érdeklődése fordult a gyermektanulmányi mozgalmak felé. Ez a körülmény a társaság működését sokszorosán hatásosabbá teszi. Teleki Sándor éppen olyan lelkesedéssel csüng ma is a gyermektanulmányi mozgalmakon, mint ezelőtt tizenhat évvel. Nem csoda hát, ha őt mindenki rajongva szereti.

A Gyermektanulmányi Társaságon kívül az ország összes köznevelődési köreiből is osztatlan örömmel fogadták gróf Teleki Sándor kineveztetését. Ő már negyed század óta szolgálja önzetlenül s buzgalommal a magyar kultúra ügyét, különösen a pedagógiát. Jellemző az ő gondolkozására, hogy mindenkor a nagy jövőjű, de a kezdet stádiumában levő s nehézségekkel küzdő ügyeket karolta fel, a kilencvenes években megindult testnevelési mozgalmakat s a kézimunka-oktatás ügyét. A Kézimunkára Nevelők Országos Egyesületét ő alkotta meg Guttenberg Pállal együtt; sok érdeme van ezen új irányzat meggyökeresztetésében. Gróf Teleki Sándor egész politikai pályáján legbelsőbben a kulturális ügyekkel foglalkozott.

A Magyar Gyermektanulmányi Társaság igazgató-tanácsa írásbelileg fejezte ki üdvözlését és háláját szeretett elnöke iránt s elhatározta, hogy őt a legközelebbi nyilvános értekezleten szóbelileg is fogja üdvözölni. A február hó 10-én tartott nyilvános értekezleten ez meg is történt. Az igazgató tanács fölkérésére *Weszely Ödön dr.* főigazgató, egyetemi m. tanár üdvözölte *gróf Teleki Sándor* elnököt. Őszinte örömmel tölt el bennünket a tudat, mondá, hogy Elnökünk kiváló érdemei a legfelsőbb körökben is elismerést nyernek. Mi, akik a társaság megalapítása óta együtt munkálkodunk, jól ismerjük őt. Tudjuk, milyen nagy, fáradhatatlan munkát fejtett ki mindig és mindenütt, ott, ahol a magyar kultúrát kellett előbbre vinni. Gróf Teleki Sándor neve ismert a politikában, a társadalmi élet mozgalmában, de fényes tehetségeinek legnagyobb tere, a Teleki család tradícióinak is megfelelően, a kultúra előbbre vitele körül van. Tevékenysége fényt áraszt a magyar gyermektanulmányozásra. Jól érezzük, hogy nélküle a mai eredményeket elérni nem tudtuk volna. Ő nekünk nemcsak diszelnökünk, de vezetőnk, irányítónk, munkatársunk. Hogy a gyermektanulmányi társaságot általánosan ismerik; hogy a gyermektanulmány behatolt a pedagógusok körébe és ismert fogalom lett a köztudatban, azt mind neki köszönjük. A gyermek a jövő. Aki a gyermek ügyét felkarolja, a jobb jövőért munkálkodik. Ő ezt teszi. A kitüntetés, jól tudjuk, gróf Teleki Sándor személyének szól, de boldogok vagyunk, hogy ez a kitüntetés a mi elnökünket érte. Biztosítjuk őt, legmelegebb szeretetünkről és igaz örömről.

A jelenlevők hosszantartó éljenzéssel és tapsal ünnepelték gróf Teleki Sándort, aki az üdvözlésre válaszolva, megköszönte *Weszely* főigazgató szavait, amelyek, úgymond, végtelen jól estek neki, éppen ebben a körben, ahol az eszmék megvalósítása mellett szeretetet keresett. Az őt ért kitüntetést nem kereste, nem kitüntetésért dolgo-

zott, de, hogy megjött, örül neki, mert ez a munka elismerését jelenti az elismerés sarkantyú további munkára. Örül a kitüntetésnek, de százszorta jobban örül annak, hogy a társaság így melegen érez vele, hogy azt a szeretetet, amelyet keresett, itt munkatársai körében megtalálta. Érzi, hogy a Gyermektanulmányi Társasággal teljesen összeforrott. Együtt indultak el, együtt jutottak eredményekre, s talán még sokkal messzebbre is haladtak volna, ha ez a szomorú idő közbe nem jön. Hogy azonban a társaság ilyen nehéz időkben is fennáll, sőt előrehalad, azt nem tartja a maga érdemének, hanem a dolgozó társaknak köszöni azt.

Ő felsége, a király, *gróf Klebelsberg Kunó* vallás- és közoktatási államtitkárt valóságos belső titkos tanácsosává nevezte ki. Gróf Klebelsberg Kunó egyike közéletünk legrokonszenvesebb alakjainak. A magyar közönség már akkor tanulta nevét megismerni s szeretni, amikor, mint miniszterelnökségi tisztviselő, páratlan egyszerűséggel, hazafias lelkesedéssel és bölcs tapintattal szervezte és vezette a horvátországi magyar Julián-iskolákat. Ezen érdemeinél fogva Náray-Szabó Sándor távozásával ő vette át mint államtitkár 1914-ben a közoktatási miniszteriumban a népoktatási ügyek vezetését. Habár csakhamar kitört a háború, ő mégis lankadatlan buzgalommal készítette elő a népoktatás újjá szervezését s rakta le egy új népoktatási törvény alapfalazatát. Óriási munkát végzett és teljesít ma is ez ügy vezetése körül. Gróf Klebelsberg Kunót mindenki szereti szerény, egyszerű, közvetlen, lekötelező modoráért. Mint államtitkár, a gyermektanulmány ügye iránt beható érdeklődést tanúsított s jelentékeny része van az ő támogatásának abban, hogy a Magyar Gyermektanulmányi Társaság a háború ideje alatt is színvonalon tarthatta munkásságát. A társaság igazgató-tanácsa írásban fejezte ki üdvözlését s mély háláját Gróf Klebelsberg Kunó iránt.

Dr. Grósz Gyula gyermekkórházi igazgató főorvosnak egyetemi magántanárrá való habilitációját a vallás- és közoktatásügyi miniszter megerősítette. E jeles tudósunk gyermekorvosi tevékenységét a gyermektanulmánnyal kapcsolja össze. Számos műve közül a legújabbat, a Gyermekegészségtant, a Gyermektanulmányi Társaság adta ki. A Társaság megalapítói közé tartozik. Az igazgató tanács jegyzőkönyvileg fejezte ki iránta elismerését.

Lechnitzky Gyulát, a budapesti tanítóképző-intézetben a pedagógia tanárát, az „Alkotó munkára nevelés” című alapvető mű íróját, igazgató tanácsunk tagját, a Magyar Pedagógiai Társaság a januári közgyűlésen rendes tagjai közé választotta. Az igazgató tanács jegyzőkönyvben fejezte ki üdvözlését a jeles pedagógus iránt.

Münsterberg Hugó. 1916 december 17.-én hunyt el váratlanul, előadása tartása közben, Münsterberg Hugó, a világhírű Harvard-egyetem tanára Bostonban, a mai kornak egyik legnagyobb pszichológusa, 53 éves korában. Münsterberg egyaránt nagy volt a kísérleti lélektan elméleti irányú művelésében és a lélektan gyakorlati alkalmazásában. Eredetileg német származású ember volt. 1863-ban Danzigban született.

Wundtnak (Lipce), majd Windelband (Heidelberg) tantíványa volt, bölcsészeti és orvosi doktorátust szerzett s művei szembetűnően hordják magukon e kettős készség bélyegét. Még egészen fiatal korában magán-, majd rendkívüli egyetemi tanár lett Freiburgban. 29 éves korában (1892) pedig az északamerikai Bostonban a Harvard-egyetem lélektani tan-zékére hívták meg tanárnak, amelynek lélektani laboratoriumát ő szervezte s ő fejlesztette világhírűvé s itt működött haláláig.

Münsterberg művei részint angolul, részint német nyelven jelenték meg igen nagy számmal, amelyek közül itt csak a legfontosabbakról emlékezhetünk meg. Az 1891-ben megjelent műve, *Über Aufgaben und Methoden der Psychologie* (A lélektan feladatairól s módszereiről, eredetileg a Gesellschaft für Psych. Forschung irataiban jelent meg) azért érdekes, mert e művében a lélektani kutatások számára még egészen elméleti célt tűzött ki: „A lélektan feladata az egyéni tudattartalom felbontása elemeire, amelyek tovább már nem bonthatók; azután ezen lelki elemek kapcsolódása törvényeinek felkeresése és végül ezen elemek összeszövődési módjának feltárása, amiként azok a mi személyi tudattartalmainkban megjelennek.“ (13. l.)

M. ebben az elméleti irányban szervezte laboratoriumát s végezte lélektani kutatásait. Azonban a gyakorlati amerikai szellem s fejlett társadalmi viszonyok hatása alatt fokozatosan a gyakorlati térre hajlott át s a Stern Villiámék által az 1900-as évek elején alapított „*alkalmazott lélektan*“-nak legkiválóbb művelőjévé lett. Ezen irányú kutatásait eleinte angol nyelven tette közzé. Németországban 1910-ben tünt fel velők, amikor őt a Harvard-egyetem „éseretanár“ gyanánt küldötte ki Berlinbe egyetemi előadások tartására. Egyebeken kívül az alkalmazott lélektant is programjába vette heti négy órás kollégiummal. Ez volt az első eset, hogy egyetemen ezt a tudományt rendszeresen adták elő. M. ez előadásokon beszámolt azon eredményekről, amelyeket ő a kísérleti lélektanok a szociális életre alkalmazása körüli kutatásaiban elért.

Nem sokára, 1913-ban, megjelent az első ilyen irányú német munkája, *Psychologie und Wirtschaftsleben*“ (Lélektan és gazdasági élet, J. A. Barth, Lipce). M. e művében közölte azon kutatásait, amelyeket a Harvard-egyetemen a villamos kocsivezetőkön, hajósokon, telefonos leányokon lélektani tulajdonságaik és képességeik megállapítása végett, továbbá a munkafeltételek, a gyakorlás, a figyelemzavarok, a fáradtság, a fizikai állapotok, a társadalom hatásainak meghatározása végett teljesített.

M. az alkalmazott lélektanról tartott előadásait egy rendszeres műben foglalta össze *Grundzüge der Psychotechnik* címen (1914. J. A. Barth, Lipce; ez volt utolsó nagy műve). M. e művével új tudományt, a *psychotechnikát*, alapította meg, amely tulajdonképen nem egyéb, mint az alkalmazott lélektan teljes és rendszeres felépítése. Az elméleti alapot az új tudományhoz azzal adta meg, hogy meghatározta céljait, szempontjait, területeit s módszereit. Kiemelte az alkalmazott lélektant egyoldalúságából, amely szerint eddig úgyszólván csak a pedagógia szolgálatában állott s kijelölte számára az összes kulturális feladatokat.

Kereste a pszichotechnika alkalmazását az általános társadalmi érintkezésben, az emberek megismerésének módját a kifejező mozgások segítségével. Azután részletesen foglalkozik azon lelki sajátosságokkal, jellemmel, tudással, amelyekkel az orvosnak, gazdának, iparosnak, kereskedőnek, a közlekedés alkalmazottjainak, a pedagógusnak, a művésznek fel kell ruházva lennie s azon lelki műveletekkel, amelyek e hivatások teljesítésében szerepelnek.

Különösen érdekel minket a *pedagógiai pszichotechnikáról* írt részlet, amely egyébként egyike a mű legsikerültebb részleteinek. Ismeretes történeti tény, hogy M. az *Educational Review*-ben (New-York, 1898.) megtámadta az akkor még igen fiatal gyermektanulmányt, tagadta annak önálló tudományos jellegét, azt csak az általános lélektani vizsgálódások eszközeként nyilvánította s nem ismerte el, hogy abból a pedagógusnak haszna volna. 1898 óta a gyermektanulmány óriási fejlődésen ment át s átalakultak arról M. nézetei is. A Psychotechnik-ban már szükségesnek tartja a lélekfejlődést, a gyermeki képességek s ezek életjelenségeinek ismeretét. Ezen fejezet megírásában ő maga is felhasználja az általános és részletes gyermektanulmányi és gyermekfejlődéstani kutatások eredményeit.

Meg kell emlékeznünk M. labororiumáról, amely az ő működésének színtere volt. Amilyen gazdagon felszerelt volt ez a labororium, olyan sokoldalú és intenzív tevékenység is fejlődött ki abban. Az általános lélektani, gyermek-lélektani s alkalmazott lélektani vizsgálódásokon kívül különös figyelmet érdemelnek az értékes állatlélektani kutatások, amelyeket M. az utóbbi időben szintén a pszichotechnika keretébe vont.

Érdekes Münsterberg magatartása a háború alatt, amikor német faji érzése szenvedélyes erővel tört ki lelkéből s csodálatos heveséssel és hátorrággal folyóiratokban és könyvekben, angolul és németül támadta a yankee-elfogultságot s alattomoságot. Ezért élete utolsó éveiben sokat kellett szenvednie. A yankee-társadalom és tudomány kiközösítette őt.

Münsterberg a legnagyobb elmék, tudósok, bátor úttörők egyike volt. Miként egykoron a próféta, úgy ő is felvezette a népet egy új tudomány Nébó-hegyére s megmutatván a vizsgálódóknak az új tudomány Kanaánját, lelke az égbe szállott.

Nagy L.

A M. Gyermektan. Társaság közgyűlésének ideje. Mozgalom indult meg, hogy a társaság működésének évi járatát a költségvetési évhez alkalmazzuk. Tartson az július 1-től július 1-ig s a közgyűlést ősszel tartsák. *Ballai Károly* tette meg az indítványt a február hó 10-diki igazgató-tanácsi ülésen. Az igazgató-tanács több okból hozzá járult a indítványhoz s ennek értelmében fog javaslatot előterjeszteni a választmányoknak.

Ribot. Késő öregkorban tért nyugalomra a franciák tudományos életének egyik legrokonszenvesebb alakja, a pszichológusok nesztorja, a finom tollú, kiváló elemző képességű, rendkívül sokoldalú s mindenféle tisztán és méltányosan látó tudós, Théodule Ribot, az *Institut* tagja,

a *Collège de France* nyugalmazott tanára, a *Revue Philosophique* szerkesztője. Előbb a Sorbonne-on, majd a Collège de France-on tartott előadásaiival, továbbá ismertető és bíráló műveivel ő ültette át francia földre az angolok és németek lélektani munkásságának eredményeit s ennek a két ellentétes hatásnak érvényesítése közben próbálta a francia földön akkor már szintén mutatkozó kezdetekből a tudományos lélektant hazájában felvirágoztatni. Ezzel a francia pszichológusoknak igazi mesterévé vált és a ma neves lélektani munkások között nehéz volna olyat megnevezni, aki ne Ribot munkásságának köszönhetné fiatalkori lendületét, sőt tudományos irányítását is.

A francia lélektani iskolák munkáján ma is érezhető ez a hármás befolyás, amelynek csak egyharmadrésze francia. Az introspektív kiindulású elemző lélektan, amit Ribot a két Mill, A. Bain, Ward stb. műveiben talált, legmélyebben befolyásolta Ribot-t magát és bármennyire igaz is, hogy a francia kísérleti lélektani iskolák is Ribot-ig vihetik vissza családfájukat, maga az öreg mester legjelentékenyebb alkotásaiban mindig megmaradt az introspektív elemzés módszereinél.

Ribot-nak az emlékezet, az akarat és a személyiség betegségeiről írt könyvei először adnak pszichopatológiai tényeknek önálló lélektani értékelést és kiindulópontját szolgáltatják azoknak a nagyfontosságú és a lélektanban korszakos vizsgálatoknak, melyeket Pierre Janet és az általa befolyásolt pszichopatológiai írók műveiben találunk.

Harmadik és legfontosabb működési ága Ribot-nak azokban a monografikus természetű lélektani művekben jut érvényre, melyek a figyelem, majd az általános eszmék lélektanát, az érzelmek lélektanát és logikáját, a teremtő képzeletet s a szenvedélyek lélektanát tárgyalják. Ezekben a művekben Ribot lényegében pszichológiai elemzéseket végez és ha támaszkodik is — sokszor nagyon terjedelmes — kísérleti, sőt pszichofiziológiai vizsgálatokra, fejtegetéseinek súlypontja mindig az introspektív eredetű elemzésre esik. A konkrétumok közelségét kereső, ténykedvelő ember mögött mindig ott leselkedik a filozófus, aki aényt csak értelmező erejéért szereti s a konkrétumot csak gondolatainak támasztékául tűri meg. Schopenhauer volt kedves embere, fordította is Espinas közreműködésével, az egyéniségében ez a kísérletezéssel kézenfogva járó elméleti hajlam volt főforrása annak a kiterjedt és sokoldalú munkásságnak, ami működése nyomán felvirágzott. *dv.*

A Gyermektanulmányi Múzeum gyarapodása. Az Igazgató-tanácsnak február 9-én tartott ülésén Nagy László, a Gyermektanulmányi Múzeum elnöke, jelentette, hogy az újonnan szervezett Gyermektanulmányi Múzeum értékes gyűjteményekkel gyarapodott. A nevezetesebb új gyűjtemények: 1. A gyermekrajzoknak gazdag, új tudományos alapon való gyűjteménye, legnagyobb részét az 1916. év elején rendezett fővárosi háborús gyermektanulmányi és pedagógiai kiállítás anyagából összeállítva. 2. A gyermekek háborús készítményei, jórészt a fővárosi kiállítás anyagából tudományosan csoportosítva. E gyűjtemény kimagasló csoportja a „Kárpáti falu“, a budapesti Tatai-utcai el. iskola tanulóinak készítménye. 3. A gyermek értelmi s erkölcsi fej-

lődésére vonatkozó újabb kutatások eredményei grafikonokban. 4. A tanulók háborús feleleteinek egy gyűjteménye. 5. A pedagógiai csoport főleg az Új Iskola érdekes és értékes kiállítási anyagával bővült. Ezeket kívül értékes gyűjtemények rendezés alatt vannak. A múzeum anyaga e csoportokkal annyira bővült, hogy a régi helyiségeiben nem fért el s Weszely Ödön úrnak, a Pedagógiai Szeminárium igazgatójának szíves engedelméből az egész földszinti folyósót elfoglalta gyűjteményeivel. Sajnos, a Múzeumot a világitási mizériák miatt a nyilvánosság számára még mindig nem lehet megnyitni, azonban egyesek minden délután 4—7 óráig megtekinthetik, előzetes bejelentéssel pedagógiai intézetek is látogathatják ugyancsak a jelzett időben.

Váci gyermektanulmányi osztály. Már három év óta tart a mozgalom Vácon gyermektanulmányi fiókkör alakítására. A tagok szép számmal jelentkeztek. Idő közben azonban a háborús viszonyok enyhítésére patronázs-egyesület alakításának eszméje merült fel. E mozgalom maga körébe vonta a gyermektanulmányt is. Nem csekély nehézségek és viták után valóban úgy oldották meg most januárban az ügyet, hogy a gyermektanulmányi fiók a Váci Patronázs-Egyesület szakosztálya, azonban ez osztály egyúttal „tagja a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak”; a társaság céljait s eszközeit magáévá teszi; tárgyalja a társaság elnökségétől hozzá intézett felhívásokat s munkarendjét, jelentéseit annak megküldi; igénybe veszi a társaság támogatását. Az Igazgató-tanács ezen ránk való vonatkozásokat elfogadta s ha a választmány is hozzájárul azokhoz, úgy létrejön az állandó kapcsolat a M. Gyermektan. Társ. és a váci szakosztály között. A szakosztály elnöke *Sáfár Béla*, reform. lelkész, titkára *Hollós Sámuel* izr. tanító. Mindketten lelkes odaadással fáradoztak azon, hogy a mozgalom célhoz vezessen. Üdvözljük a váci gyermektanulmányozókat.

Gyermekvédelem Szegeden. Szegeden széleskörű gyermekvédelmi akció indult meg a Gyermektanulmányi Társaság szegedi fiókköre és az iskolaigazgatókból alakult ellenőrzőbizottság kezdeményezésére és irányításával. A fiatakorúak szegedi hatósága, élén *dr. Orkonyi Ede* kuriai bíróval, minden erejével támogatja a gyermekvédelem ügyét. *Dr. Orkonyi* a Gyermektanulmányi Társaság szegedi fiókkörének választmányi ülésén ismertette gyermekvédelmi programját. A felügyelet nélküli gyermekeket foglalkoztató műhelyekben óhajtja elhelyezni, ahol szakszerű vezetés mellett dolgoznának és munkájuk jövedelmében részesülnének. A gyermekek dohányzását és koreszmázását hatósági rendeletekkel megszüntethetőnek véli és az ellenőrzési tevékenységbe belevonja az általa alapított „Gyermekek Őrszeme” ifjúsági csapatot.

Választmányi ülés Szegeden. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság szegedi fiókkörének választmánya január 21-én *Orkonyi Ede* dr. kir. táblabíró elnöklésével ülést tartott. *Klug Péter* ügyvezető-alelnök bejelentette, hogy a központi elnökség megküldte az igazgatótanácsai ülések jegyzőkönyveit, hogy a fiókkör a határozatokról az egy-

séges működés biztosítása végett tudomást szerezzen. Majd az eddig érkezett jegyzőkönyvek fontos határozatait és a bennük megjelölt működési programot ismertette. A rendes tárgysorozat legfőbb pontja a gyermekvédelmi akció megbeszélése volt. *Klug Péter* előterjesztette *Vásárhelyi Julia* indítványát arról, hogy a gyermekek állapotáról és körülményeiről kérdőívek alapján szerezzen tájékozódást a fiókkör és javaslataival forduljon a gyermekvédelmi hatóságokhoz és intézményekhez. Jelentette továbbá, hogy a legközelebbi nyilvános gyermektanulmányi értekezlet előadója *Angyal Pál dr.* egyetemi tanár lesz, ki a gyermeki tanúvallomások értékeléséről tart előadást. (Már megtartotta.) A züllésnek indult gyermekek megóvása érdekében fontos határozatot hozott a választmány, mely kimondta, hogy a szülők felvilágosítása céljából városrészenként előadásokat tart és kérelemmel fordul az igazgatókhoz, hogy az iskolákban a gyermekek részére vetített képekkel illusztrált nevelő hatású előadásokat rendezzenek. Ezután *Galler Kristóf* közölte az iskolaigazgatók értekezletének azon határozatát, hogy kérelemmel fordulnak a főkapitányhoz, hogy rendeletileg tiltsa el a 16 éven aluli gyermekeknek a korcsmázást és a dohányszást, továbbá megkeresik a katonai hatóságot, hogy rendelje el a katonáknak, hogy a fiatakorúak bűnözését és magatartását ellenőrizzék. Elnök a maga részéről célra-vezetőbbnek tartja a gyermekek foglalkoztatását, hogy ne legyenek felügyelet nélkül.

Rendelet a fiatakorúak züllésének meggátlására. A háború okozta veszteségek, mondhatnók pusztítások közé kell számítanunk az egyszerűbb családokból származó gyermekek aránylag nagy számának az elzüllését is. Az iskolák nagy részének bezárása megszüntette a nevelők hatását a gyermekekre, kik a családfők hadbavonulása miatt jórészt az utcára kerültek és sokszor felnőttek módjára dözsölnek a koreszmákban, nem egyszer züllött erkölcsű nők társaságában is. Természetes, hogy ez a szomorú tünet főleg a városokban mutatkozik. Szegeden legutóbb is *Márton József*, a fiatakorúak bírója a városi iskolaszékhez intézett átiratában valóban megdöbbentő képét festi a gyermekek züllésének, mely okainak kutatásával és megszüntetésével ottani fiókkörünk is ismételten foglalkozott. (L. a szegedi fiókkör választmányi üléséről szóló tudósítást.) Azonban a fiatakorúak hatósága, valamint az iskolák igazgatói, tanárai és tanítói is szükségesnek látták, hogy a gyermekek nagymérvű elzüllésének megfelelő intézkedésekkel vessenek gátat. A jövő nemzedéknek megmentése érdekében való üdvös mozgalomhoz most Szeged város főkapitánya, *dr. Szalay József* is csatlakozott, ki a következő rendeletet bocsátotta ki a rendőrséghez, vendéglők, kávéházak és egyéb hasonló üzletek tulajdonosaihoz:

Köztudomásu, hogy már 15 éven aluli gyermekek is mulatóhelyeken, kávéházakban, vendéglőkben minden felügyelet nélkül szeszes italokat fogyasztva, züllött erkölcsű nők társaságában dözsölnek. Mint-hogy ez a jelenség az ifjúság életerejére s ezzel a jövő nemzedék testi és szellemi épségére káros hatással van, sőt az állam és társadalom jö-

vőjét veszélyezteti, szükségesnek látom figyelmeztetni a rendőrséget s általa a felsorolt üzlettulajdonosokat erre a közrendre és közérkölesre veszélyes állapotra és az ennek megakadályozására hivatott 239. számú 1915-iki közrendi szabályrendelet szakaszaira, amelyek szerint: „4. §. Kihágást követ el: 1. az a szülő, gyám vagy gondviselő, aki 15-ik élet-évét még be nem töltött gyermeket koresmában, kávéházban, sör- vagy pálinkamérő helyiségben vagy más, csupán felnőttek által látogatható nyilvános mulatóhelyen egyedül időzni vagy nyilvános éjjeli mulatságokon felügyelet nélkül megjelenni enged. 2. Az előző pontban megjelölt üzletek tulajdonosa vagy megbízottja és a nyilvános táncmulatságot rendező, ha csupán felnőttek által látogatható helyiségben, illetve éjjeli mulatságokon 15 évet be nem töltött gyermeket felügyelet nélkül szándékosan időzni enged. 3. Végül a 12—15 év közötti gyermek, akit e tilalomra figyelmeztettek s a kérdéses helyiségben mégis megjelenik. 4. Minden kávéháztulajdonos, koresmáros, italmérő, vagy más mulatóhelyet fönntartó tulajdonos az előző §§-ban foglalt tilalmat helyiségében a vendégek által könnyen észrevehető és olvasható állapotban kifüggesztve tartani köteles. Ezen rendelet meg nem tartása 5 napi elzárásra átváltoztatható 100 korona pénzbüntetéssel büntetettik.“ Fölhívom a rendőrtiszt urakat és a rendőrlégénységet, hogy ezt a rendelkezést állandóan ellenőrizzék, ebből a célból időnként razziaát tartsanak, a felsorolt helyiségekben egyedül tartózkodó fiatalkorúakat távolítsák el s a kihágási följelentéseket tegyék meg. A visszaeső üzlettulajdonosok italmérési jogának elvonása iránt el fogok járni.

Nagyon kívánatos, hogy más városokban is hasonló rendelkezések adassanak ki, mert ha mindent feláldozunk is a háborúnak, a haza jövődő polgárainak erkölcsét meg kell mentenünk. K. P.

A gyermeki tanuvallomások értékelése. Szegedi fiókkörünk jogi szakosztálya február hó 11-én a város társadalmának, valamint az érdekeltektől jogászoknak nagy és élénk részvételével tartotta meg első nyilvános értekezletét. Az értekezleten többek között a város polgármestere, kultúr tanácsosa, a kir. tábla elnöke, számos ítélőtáblai-, törvényszéki- és járásbíró, az ügyvédi kamara elnöke, titkára, több ügyvéd és tanfőnök és több egyesület képviselője is megjelentek. Az értekezlet előadója *Angyal Pál dr.* egyetemi tanár, a budapesti jogi szakosztály elnöke volt, ki „*A gyermeki tanuvallomások értékelése*“ címen tartott előadást, mely a nagyszámú hallgatóságának figyelmét mindvégig teljes mértékben lekötötte.

Az értekezleten *Zsoldos Benő* szakosztály-elnök elnökölt, ki megnyitójában a hallgatóság élénk tetszése mellett köszöntötte az illusztris előadót.

Angyal Pál dr. előadásának rövid kivonatát a következőkben közöljük:

A modern lélektan megdöntötte azt a felfogást, hogy csak mennyiségi különbség van a gyermek és felnőtt között. Kutatások igazolják, hogy minőségileg is van közöttük különbség és minthogy a gyermek más, mint a felnőtt, másként kell a gyermekkel a tanuvallo-

mások szempontjából is elbánni, mint a felnőttel. Már a régi büntető kódexekben is nyomát találjuk a gyermek és felnőtt közötti különbségtételnek, bár akkor még inkább sejtésen alapult a megkülönböztetés. Több külföldi törvény említi, hogy husz éven aluli egyén tanuságtételre nem alkalmas. Nálunk már Werbőczy kívánja, hogy a tanunak legalább is annyi idősen kell lennie, hogy tanuságtételre alkalmas lehessen. Mai bűnvádi perrendtartásunk szerint bármily korú gyermek kihallgatható, de esküre csak akkor bocsátható, ha betöltötte legalább 14-ik életévét.

Az irodalomban a mult század negyvenes éveiben vetik fel először e problémát, de tudományos alapon azzal csak 1892 óta foglalkoznak; hazánkban különösen *Moravcsik*, *Ranschburg*, *Balogh* és az *előadó*. A vélemények eltérők, de az egyetlen Gross-t kivéve, általánosnak mondható a nézet, hogy a gyermeki tanuvallomás erősen megbízhatatlan, amit megdönthetetlen adatokkal bizonyítanak a különböző kísérletek. Előadó sorra ismerteti a mások és az általa végzett kísérleteket és azok eredményeit, melyekből kiténik, hogy a vallomásoknak alig 50 százaléka felel meg a valóságnak, a többi hamis, vagy megbízhatatlan.

Ennek okait keresve, mindenekelőtt megállapítja, hogy a tanuvallomás nem egyszerű reprodukciója a tudatállapotnak, hanem meghatározott személynek reakciója az ingerek egész sorozatára. — A tanuvallomás helyessége egyébként az észrevevéstől, a felfogástól, az emlékezéstől és a bemondástól függvén, sorra veszi e fázisokat s kimutatja: 1. hogy a gyermek észrevevése fogyatékosabb, mint a felnőtté, mert látóköre szűkebb, könnyebben téved, illuziókra hajlik s a hangulatbeli állapotok erős befolyásának van kitéve; 2. hogy a gyermeknek apperceptív képessége is gyengébb, mert kevesebb az apperceptiálé képzet és erősek a típus hatások; 3. hogy emlékezése ugyan bizonyos tekintetben fokozottabb, mint a felnőtté, de az emléklap igen könnyen módosul különösen az idő-mulás folytán, a gyermek emlékezet tartama minden nappal kb. egyharmad százalékkal csökken; 4. hogy a bemondás hűsége is kevésbé megbízható, mert a helyes reprodukciót erősen letéritik a valóság útjáról az érzelmek, a kérdés módja, a tárgyaló terem szceneriái, de főleg a kérdések szuggesztív ereje.

Mindezek ellenére a gyermek mint tanu nem mellőzhető, mert ha egy hajszal vagy vérnyom szerepelhet a bizonyító eljárásban, nem volna megokolt a gyermeki vallomásnak kiküszöbölése. Ezzel sértenők nemcsak a felek, de az igazság érdekeit is, sőt a mellőzés egyenesen inger volna a gyermek elleni büntettek elkövetésére, amelyek így a legtöbbször büntetlenül maradnának. Következésképp a gyermeket ki lehet hallgatni, de viszont reformálni kell a kihallgatás mai rendszerét. E reform főbb vezér-elvei: hogy a 14 éven aluli gyermeket csak elkerülhetetlen szükség esetén hallgassuk ki; hogy a kihallgatást ne a fő tárgyaláson végezzük, hanem lehető közeli időben az esemény után; léghelyesebb volna, ha a kihallgatást lehetőleg a fiatalkorúak bírāja foganatosítaná, szuggesztív kérdések feltétlenül mellőzendők; kétésetekben és ha a gyermektanu vallomása döntő jelentőségű, hallgat-

tassék meg a szakértő (pszichiáter, pedagógus) a gyermek szavahihe-
tősége tárgyában; a bíró fokozott gonddal mérlegelje a gyermek vallo-
mását. K. P.

Előadás az ifjúsági irodalomról. Társaságunk február hó 10-én
gróf Teleki Sándor elnöklése mellett nyilvános értekezletet tartott
Budapesten, amelyen Nógrády László dr. az ifjúsági irodalomról tartott
előadást.

Az előadás gondolatmenete a következő volt: az irodalmi- s rek-
lám-kritika és a könyv. A Gyermekirodalmi Bizottság programja.
Olvasmány-gyermekemlékek. A tendenciózus, a selejtes, a veszélyes
ifjúsági szépirodalom s a ponyva. A nép- és műmesék. Átdolgozások,
fordítások. A szépirodalom túltengése; ennek veszedelme. A mozi iro-
dalom. Az ismeretterjesztő és a tankönyvirodalom. Ifjúsági képes-
könyvek s illusztrációk. (Ezt a fejezetet egészen közöljük.) Az ifjú-
sági könyvtár az iskola életében. A gyermek, az író s a gyermektanul-
mányozás.

Az előadást megbeszélés követte. Domokos Lászlóné, az Uj
Iskola igazgatója, az ifjúsági irodalomnak az előadásban kifejtett
sok fontos kérdése közé, mint elsőrangú sürgős kérdést fölveendőnek
ajánlja, hogy meg kell állapítani, vajjon a jó könyvek közül mi az,
ami a különböző korú gyermekeknek megfelel.

Hogy pontosan megállapíthassuk, mit adjunk a gyermeknek,
fejlődéstan alapra kell helyezkednünk az ifjúsági irodalmat illetőleg.
Más az érdeklődése a 6, a 7, a 8 stb. éves gyermeknek, tehát más és más
olvasmányt szeretnek. Akkor járunk helyes nyomon, ha az *érdeklődés*
fejlődését vesszük alapul az olvasni valók megválasztásában.

Az *illusztrációk* is számtalanfélék. Ezeket is osztályozni kellene,
nem a felnőtt esztétikája szerint, hanem abból a szempontból, hogy
melyik illusztráció tetszik a különböző korban leginkább a gyermekek-
nek; melyiket fogják föl könnyebben. Az illusztrációk osztályozásánál
szintén a gyermek fejlődése, különösképen *esztétikai fejlődése* az irány-
adó.

Figyelembe kellene továbbá venni és gyűjteni a *gyermekek által*
kitalált meséket is; mert ezek beesés útmutatók arra nézve, mi felel
meg a gyermeknek, mit tud felfogni, mi érdekli.

Szabó Ervin, a fővárosi könyvtár igazgatója, az előadás-
nak az *ifjúsági könyvtárakról* szóló részét egészítette ki tapasztalataiból
merített néhány fontos adattal. A fővárosi könyvtár egyik
legnagyobb ifjúsági könyvterjesztő, 4 fiókkönyvtára van és átlag száz
ezer könyvet forgat évente. Az ifjúságnak tehát módjában áll az olvas-
sás, mégis azt látjuk, hogy az olvasóközönség száma évről-évre alig
emelkedik. Más európai államban 20—30-szor többet olvas az ifjúság.
Ennek egyik oka az, hogy igazán jó könyv nálunk kevés van, ami van,
azt hamar elolvassák. Másik oka, hogy új könyvek megszerzése igen
nagy nehézségbe ütközik, drágaságuk miatt. Az ifjúsági könyvtárak
felállításának leghelyesebb módja, ha azok a nyilvános könyvtárakkal
kapcsolatosak.

Nagy László azt a reményét fejezte ki, hogy az ifjúsági irodalom nagy fontosságú és rengeteg kérdést felölelő problémájának megoldására az előadás megadta az alapot, amelynek nyomán számos elmélkedés, kérdések tisztázása úgy nyilvános tanácskozásokon, mint a lap hasábjain ezután fokozott mértékben fog történni.

Újabb adatgyűjtés. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság kibocsátotta VIII. kérdőívét, hogy adatokat gyűjtsön a *gyermekek háborús felfogásáról s kenyérkereseti munkájáról*. A kérdőívből, amelyet az adatgyűjtő szakosztály megbízásából Nagy László állított össze, közöljük a következőket:

Általános tájékoztatás. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság az első adatgyűjtését, hogy kutassa a gyermekek felfogását a világháborúról, az 1914. év őszén bocsátotta ki. Azóta harmadfél év telt el anélkül, hogy a világháború dülése egy pillanatra is szünetelt volna. Ezen idő alatt mélyreható változások jöttek létre a világ külső képében, az államok gazdasági, társadalmi berendezésében, a harcolás módjában, a harcoló ellenségek, sőt a semleges államok lakóainak életmódjában, gondolat- és érzésvilágában. E gyökeres átalakulások nem hagyták érintetlenül a gyermek lelki világát sem.

Már az első adatgyűjtés egy részének feldolgozása (Nagy László: A háború és a gyermek lelke. Gyermektanulmányi Könyvtár 5. kötete, 1916.) rávilágított a háborús adatgyűjtések általános lélektani, néplélektani és gyermekfejlődéstani nagy értékére. Alighanem jogos a feltevéseink, hogy egy újabb, a háború mai stádiumában megindítandó adatgyűjtés, az elsővel egybevetve, gazdag anyagot fog szolgáltatni egyebekben kívül azon kérdés vizsgálatához, hogy milyen az összefüggés természete a különböző életkorokban a társadalom és a gyermek lelke között.

Gyermekvédelmi és szociálpedagógiai szempontból fontos másik célja ez adatgyűjtésnek, pozitív adatok segítségével lehető világgosságot vetni oly kérdésre, amelyet különösen a mai háborús viszonyok fejlesztettek égetővé: a gyermekek kenyérkereső munkájára s az ezen elfoglaltságukból származó tanulmányi eredményeikre, testfejlődési s erkölcsi viszonyaikra.

Hogy tehát a kitűzött feladatok megoldását az ügyhöz méltóan előkészíthessük s hogy az első adatgyűjtéseink eredményeit kiegészíthessük, revízió alá vehessük, indítatva érezzük magunkat, hogy újabb adatgyűjtés végett keressük meg a mélyen tisztelt tanári és tanítói testületeket.

A kérdések. Ez alkalommal a tanulóknak a következő kérdések adandók fel:

1. Mi a legnagyobb vágyad? Miért?

A 8—10 éveseknek ezen a módon adandó fel: Minek örülnél legjobban? Miért?

2. Miért harcolunk mi magyarok és a mi szövetségeseink a világháborúban?

A 8—14 éveseknek e kérdést két külön kérdés gyanánt adjuk fel, tehát:

- a) Miért harcolunk mi magyarok ebben a világháborúban?
- b) Miért harcolnak a mi szövetségeseink?
3. Miért harcolnak az ellenségeink?
4. A világháború mely eseményei hatották meg lelkét leginkább?

Miért?

Ugyanez a kérdés a 8—14 éves gyermekek számára két részletben adandó fel:

- a) A világháború mely eseményei tetszettek leginkább? Miért?
- b) A világháború mely eseményei tetszettek legkevésbé? Miért?
5. Mi lesz a haszna vagy kára ennek a világháborúnak?
6. Milyen békét óhajt?

A kisebbeknek lehet ilyen formában adni fel e kérdést:

Mit kívánsz, milyen legyen a béke?

7. Ha idő van, rajzolják le a tanulók (színes ceruzákkal) a csatát.

8. Ha idő van, rajzolják le a tanulók (színes ceruzákkal) a béke-

kötést.

A tanulók személyére és kenyérkereső munkájára vonatkozó kérdések.

1. A tanuló neve. 2. Osztálya. 3. Születésének helye, ideje (év, hó, nap).
4. Szüleinek foglalkozása. 5. Vannak vagy voltak-e hozzátartozói a háborúban? Mi történt velük? 6. Van-e valamely kenyérkereső foglalkozása? Mi az? Mennyit keres? 7. Mikor végzi a kenyérkeresetet? A napnak melyik szakán? Általában mennyi időt fordít kenyérkeresetre?
8. Mi készteti arra, hogy kenyérkeresettel foglalkozzék? 9. Volt-e a háború előtt ilyen kenyérkereső foglalkozása? Miért? Vagy miért nem?
10. A pénzkereső foglalkozásnak észreveszi-e valamely jó vagy káros következményeit önmagán? Családján? 11. Szokta-e iskolai tanulmányát valamely egyéb foglalkozás miatt, például az élelmiszeres boltok előtt való ácsorgással mulasztani? Mennyi időt tölt ilyen foglalkozással? 12. Jegyzet.

A M. Gyermektan. Társ. elnöksége a hozzá fordulóknak megküldi a részletes utasításokat tartalmazó kérdőívet. Kérdezősködések Nagy László ügyvivő alelnökhöz intézendők, Budapest, VIII., Üllői-út 16/B. sz.





ÜBERSICHT DER LETZTEN NUMMER.

Jahrg. X. No. 9—10.

Viermalige Intelligenzprüfung eines Kindes.

Von **Mathias Éltes**, Direktor der Staatshilfsschule, Budapest.

Binnen drei Jahren stellte Verfasser an einem kleinen Mädchen wiederholt Intelligenzprüfungen an. Das Kind wurde am 4. Nov. 1907 geboren, ist jetzt 9 Jahre alt und besucht die vierte Elementarklasse. Bislang war es immer eine der besten Schülerinnen. Es spricht gewählt, ist körperlich dem Alter angemessen entwickelt, erfreut sich bis auf eine geringe Kurzsichtigkeit guter Sinnesorgane. Beide Eltern gehören dem Lehrstande an und ist von zwei Kindern das älteste.

Die erste Prüfung veranstaltete Verf. im 6. Jahre des Kindes (12. Nov. 1913), die zweite im 7. Jahre (24. Dez. 1914), die dritte im 8. Jahre (23. Okt. 1915) und die vierte im 9. Jahre (29. Okt. 1916). Auf Grund dieser Proben teilen wir den Auszug der Ergebnisse folgendermaßen mit:

Im *sechsten* Lebensjahre bestand das Kind sämtliche Proben der siebenjährigen. Außer dem gingen ihm leicht, Dinge aus dem Gedächtnisse zu vergleichen (8 Jahre b), 5 Zahlen (8 Jahre d) und 7 Zahlen (15, a) zu wiederholen. Unter den ihm gegebenen Proben wußte es nicht: die 9 Heller zusammenzubringen (8, a), die leichten Fragen zu lösen (8, c) von 20—1 zurückzuzählen (8, c), das Datum (9, a), 90 Heller zurückzugeben (9, b), 8 Kupfermünzen zu erkennen (9, c) und eine höhere Definition zu bestimmen (10, a).

Im *siebten* Jahre weiß es alle Proben der achtjährigen. Es verbesserte 4 Proben den vorjährigen gegenüber: das Zusammenbringen der 9 Heller, die leichten Fragen, das Zurückzählen und die höheren Definitionen. Freilich kamen auch neue Proben hinzu, von denen es das Ordnen der 5 Gewichte, die schweren Fragen, 60 Worte in einer Minute und einen aus 26 Silben bestehenden Satz beantwortete.

Im *achten* Jahre löst es wiederum ausnahmslos alle Proben der sieben- und achtjährigen. Nunmehr verbesserte es dem Vorjahr gegenüber sieben Proben: das Datum, die acht Metallmünzen, das Lesestück, ein Urteil über acht unmögliche Sätze, die Bildung eines Satzes aus

drei Worten und die Entwirrung eines verwickelten Satzes. Auch eine neue Probe löste das Kind: von den Proben der Erwachsenen die unter verschiedenen Begriffen vorkommenden Unterschiede.

Im neunten Jahre weiß es fehlerfrei und ausnahmslos alle Proben der 9- und 10-jährigen. Im Vergleich zum Vorjahr verbesserte es vier Proben, und zwar: das Zurückgeben von 90 Hellern, das Ordnen der fünf Gewichte, eine Zeichnung aus dem Gedächtnis und drei Reime in einer Minute. Neue Proben löste es nicht. Doch war auch ein Rückfall wahrzunehmen, namentlich im 8. Jahre, bei zwei Proben, der Anordnung der fünf Gewichte, die Probe der Suggestion hingegen vermag es auch heute noch nicht zu erledigen.

Diesen Rückfällen sei immerhin eine große Bedeutung zuzumessen, sie können zwar mit der jeweiligen Disposition und dem Abschwächen der Aufmerksamkeit des Kindes erklärt werden; dies bestätigt sich insbesondere bei der Anordnung der fünf Gewichte, wo das Kind den Rückfall nach einem Jahre wettmacht. Hierbei kann also schlechterdings nur von einer vorübergehenden Veränderung der Disposition die Rede sein. Bedenklicher erscheint aber die Suggestionprobe, die es im 7. Jahre ganz innehatte, im 8—9. Jahre (nach 1 und 2 Jahren) konsequent verfehlte. Sollte das vielleicht darauf hinweisen, daß das Kind im 7. Jahre weniger empfänglicher wäre fürs Suggestieren als im Alter von 8—9 Jahren. (Das ist nicht wahrscheinlich.) Wegen der Unzulänglichkeit der diesbezüglichen Beiträge müsse die Frage einstweilen noch offen bleiben.

Wir haben hier ohne Zweifel mit einem intelligenten und weitaus begabteren Kinde zu tun, das

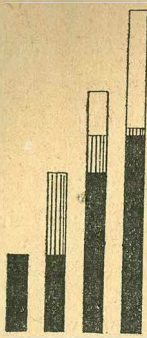
im 6. Lebensjahre auf der Intelligenzstufe der achtjährigen steht,

„ 7. „ „ „ „ „ elfjährigen steht,

„ 8. „ „ „ „ „ dreizehnjährigen steht,

„ 9. „ „ „ „ „ vierzehnjährigen steht.

Es ist zu bemerken, was auf der Tabelle auch sogleich auffällt, daß es im 6—7. Jahre mit einer 2·2 jährigen Intelligenz vorschreitet, zu 7—8. Jahren mit 1·0 jährigem, zu 8—9. Jahren aber nur mit 0·2 jährigem Zuwachs dem Vorjahr gegenüber intelligenter erscheint. Die Intelligenz des Kindes, insofern sie im 6—7. Jahre mit 2·2 Jahren vorschritt, hätte im Alter von 7—8 und 8—9 Jahren wenigstens mit so viel zunehmen sollen, was aber nicht geschehen ist. Falls das Tempo in der Intelligenz so angehalten hätte, wie es im 6—7. Jahre einsetzte, wäre zu acht Jahren eine intellektuelle Zunahme von 6·4, zu neun Jahren aber 8·6 die Folge gewesen.



Der Intelligenzzustand bei Kindern im Alter von 6, 7, 8, 9 Jahren. Der dunkle Säulenteil bedeutet den bereits erworbenen Intelligenzvorzug als Grundlage, — der senkrecht rubrizierte Teil die einjährige Zunahme, — der hohle Teil die Abnahme der Intelligenz.

Die erste Säule (von links nach rechts) zeigt einen 2-jährigen Vorzug der Intelligenz im Alter von sechs Jahren. Die zweite Säule zeigt einen 4-2-jährigen Vorzug im 7. Jahre. Die dritte Säule veranschaulicht einen 5-2-jährigen Vorzug im 8. Jahre. Die vierte Säule stellt einen 5-4-jährigen Vorzug der Intelligenz im 9. Jahre dar. Die mit senkrechten Strichen rubrizierten Säulenfelder bedeuten eine Intelligenzzunahme von je einem Jahre. Die hohlen Teile der Säulen zeigen, wie der im 6—7. Jahre der Entwicklung eingesetzte mächtige Aufschwung im Alter von 7—8, ferner 8—9 Jahren abläßt.

Das Kind erfreut sich eines Fortschrittes, seine Intelligenz übertrifft gleichwohl sein Alter, jedoch die Abnahme fällt bei ihm auf. Dieser Umstand kann auf dreierlei Ursachen zurückgeführt werden. 1. Es ist wahrscheinlich, daß die Proben selbst noch nicht genug vollkommen sind. Schwierig gestaltet sich die Altersberechnung der Intelligenz dadurch, daß in den Serien von Binet-Simon für die Jahre 11, 13, 14 keine besonderen Proben eingegliedert sind, was die Verfasser solchergestalt ausgleichen, daß sie die Proben der 12-jährigen für zwei Plusse, die der fünfzehnjährigen für drei Plusse und je eine Probe der Erwachsenen für fünf Plusse nehmen. Sehr richtig verfahren also Meumann, weiter, Termann und Childs, wenn sie bis zum 15. Lebensalter für jedes Alter besondere Proben verlangen. Damit können auch die feineren Abweichungen aufs Tageslicht befördert werden. 2. Möglich, daß im Kinde die Intelligenzabnahme begründet ist, die im 6—7. Jahre den größten Aufschwung erfahren hatte. Doch das ist nicht sehr wahrscheinlich, zumal weder im körperlich-seelischen Zustande, noch in der Umgebung des Kindes derartige Veränderungen gewesen sind, womit diese Verlangsamung zu begründen wäre. Die Pubertätszeit ist ebenfalls noch genug weit, wodurch das Leben des Kindes gewöhnlich verwirrt wird. Auch seine Lehrerin ist eine begeisterungsfähige, hingebende Frau, an der das Kind mit gleicher Liebe hängt. Somit dürfte die Ursache im folgenden zu suchen sein. Die Hauptrolle kommt hierbei der Schule zu.

Diese gibt dem Kinde im ersten Jahre einen solchen schnellen Schwung, daß die Entwicklungsfähigkeit des Zöglings in den folgenden Jahren damit keinen Schritt zu halten vermag. Mit ihren normalen Lehrplänen und normalen Einrichtungen könne die Schule gemeinhin bloß den mittleren, den Dutzendkindern gerecht werden. Sie ist nicht in der Lage, die vorzüglicheren Zöglinge besonders zu fördern. Vermittels ihrer langsamen Methoden will sie die begabteren Kinder freilich gleichfalls nur schrittweise für das vorbereiten, was die ohnehin schon wissen. Sie ist nicht imstande, auf ihre Seele zu wirken, durch die Überforderungen des Gedächtnisstoffes aber nimmt sie die in Entwicklung stehende Seele derart in Anspruch, daß sie die Intelligenz und die Entfaltung der Fähigkeiten erdrückt und in den Hintergrund drängt. Es genüge allein des ausgiebigen biblischen Stoffes und der vielen Dinge des Katechismus zu gedenken, welche das Kind der II. und III. Klasse der Elementarschule zu bewältigen hat. So kommt es dann leicht vor, daß auch ein befähigteres Kind nachläßt und verkümmert, das bei entsprechend richtiger Leitung zu etwas größerem als die Masse, die sogenannten Mittleren, berufen wäre. Schon wegen solcher Unzulänglichkeiten sollte im heutigen Schulsystem Wandel geschaffen werden.

Spieldmethode der Kleinkindererziehung.

Vortrag, gehalten in der pädagogischen Fachabteilung der Ung. Gesellschaft für Kinderforschung, von Frau **Helene Takács-Berényi**, Staatskinderbewahrerin, Soroksár.

Fröbel sah klar die naturgemäße Grundlage der Kleinkindererziehung, doch gelang es ihm nicht, sie vollauf in die Praxis überzutragen. Fröbel führt das Kind unablässig. Die Kleinen verfertigen jede Arbeit nach seinen Vorschriften, nur er selber erzählt, nur er selbst singt und immer bloß das, was er will, was seinen Regungen entspricht. Nur sein Inneres bietet er den Kleinen und auch das zu jeder Zeit, ohne dabei zu fragen, ob es deren Stimmung eigentlich zusagt; also für alle dieselbe Gleichförmigkeit. Die eigenen Fähigkeiten und die Individualität kommen dabei nur kaum in Betracht. Fröbel behauptet zwar, das Spiel sei die Grundlage, doch das fortwährende Gängelband und die Handlungen ohne Freiheit sind keine Spiele mehr, vielmehr eher ein ernstes, ja unheimliches Lernen.

Verfasserin trägt in jegliche Beschäftigung der Kleinkinder die *Freiheit* und damit zugleich *Handlungen und Spiele nach Willenslust* der Kleinen hinein. Richtiger, ihr ganzes System ist nichts anderes, als

verschiedene Spiele in voller Freiheit. Später soll darauf zurückgekehrt werden.

Sobald es heißt, daß die Erziehung auf freien Handlungen des Kindleins basiere, deren Aufgabe im Erwecken und Entfalten der eigenen Kräfte des Kindleins besteht, so versteht sich von selbst, daß die Erziehung *individuell* sei; zumal da die allein zu frommen vermöchte. *Grundbedingungen einer individuellen Erziehung aber sind die Freiheit, selbständige Handlungen und die Selbstoffenbarungen der Kleinen.* (Von der „Persönlichkeit“ im eigentlichen Sinne kann bei kleinen Kindern noch keine Rede sein.)

Das Kindchen nimmt alles sinnlich wahr, deshalb soll alles *versinnlicht* werden, alles mittels des Gesichts, des Gehörs, des Tastgefühls, immer freilich spielend, doch versinnlicht von statten gehen. Kein Märchen, Vers oder Gedanke dürfte das Kind im Alter von 3—6 Jahren vernehmen, was ihm nicht vermittels seiner Sinne beigebracht werden könne. Alle *Beschäftigungsarten* müssen mit spärlicher Ausnahme aus den freien Spielen der Kinder entspringen.

Mit Berücksichtigung dieser Grundwahrheiten sollen nunmehr die verschiedentlichen Beschäftigungsarten, sowie deren Anwendungsweisen im Kindergarten näher betrachtet werden.

Das Erzählen im Alter von 3—4 Jahren. In der Bewahranstalt sind die Kleinen gewöhnlich in zwei Gruppen verteilt. In die erste gehören die 3—4 $\frac{1}{2}$ -jährigen, in die zweite die 4 $\frac{1}{2}$ —6 $\frac{1}{2}$ -jährigen. Diese Einteilung wird nur im allgemeinen und besonders in überaus gut besuchten Anstalten wegen der heutigen Verhältnisse und einer leichteren Übersicht durchgeführt, da in der individuellen Erziehung nicht so sehr das Alter als vielmehr die Entwicklungsstufe des Kindes ausschlaggebend ist.

In jeder Gruppe harren verschiedene Erziehungsaufgaben der Bewahrerin. Die Aufgabe in der Erziehung der 3—4 $\frac{1}{2}$ -jährigen bestehe — *in einer Vorbereitung zur individuellen Erziehung.* Hierbei will die Bewahrerin, bei vollständiger Kenntnis des Kinderalters von 3—4 $\frac{1}{2}$ Jahren, die in diesem Alter durch die Sinnesorgane so ziemlich entfalteten primären Triebe tunlichst fördern und auf diese Weise zielbewußt die sekundären Triebe wach halten und kräftig pflegen. Falls z. B. einem Kindlein jene Fähigkeit des Trieblebens unzukömmlich wäre, die zum Anhören und Genießen eines *Märchens* notwendig ist, über Gehörs-, Gesichts- und vornehmlich Bewegungstriebe aber verfügt, so müssen diese vereint und zu einem *erzählendem Spiele* verwertet werden. Durch Bewegungen können Märchen gespielt werden und man erhält Märchen-

spiele, ebenso lassen sich im 3—4 $\frac{1}{2}$ -jährigen Alter auch Verse spielen. Statt des Märchens sagen wir den Vers und wir erhalten Spiele durch Verse machen. Die Kinderbewahrerinnen tun es gewöhnlich, den Unterricht der Verse mit Zeichnen und Arbeit zu verbinden. Im Alter von 3—4 $\frac{1}{2}$ Jahren wäre das noch zu früh, weshalb wir die Regel aufstellen können, daß in diesem Alter nur dasjenige Gedicht zweckdienlich ist, welches sich zum Spielen eignet. Dasselbe gilt auch von den Liedertexten.

Zeichenspiele. Schon im 3—4 $\frac{1}{2}$ -jährigen Alter kann mit den grundlegenden Arbeiten des Zeichnens durch die sogenannten Zeichenspiele begonnen werden. Hierbei lassen sich mehrere Stufen unterscheiden. Die erste Stufe wird bloß *der Versinnlichung der Linien*, wie der geraden, rechts- und linksbiegenden, des Kreises etc. — gewidmet. Im Alter von 3 Jahren kann mit dieser Versinnlichung der Linien angefangen werden, die sich nach dreijähriger Übung so befestigt haben werden, daß in der Elementarschule die Vorübungen beim Schreiben wegfallen können. Und all dies soll nur spielend geschehen.

Nach der Versinnlichung der Linien kommt in den 5. und 6. Lebensjahren als zweite Stufe *das sinnliche Wahrnehmen, Zeichnen der Linien etlicher sehr einfacher Gegenstände* (Stuhl, Bank, Tisch etc.) Lediglich aus dem Grunde, damit sie sich der praktischen Anwendung des bisher Gelernten bewußt werden, die Wichtigkeit der Linien im naturgemäßen Zeichnen rechtzeitig ahnen sollen. Es ist dies mithin bloß ein Übergang, nur eine Verbindung zwischen der Versinnlichung der Linien und dem *naturgemäßen Zeichnen* der Elementarschule (dritte Stufe). Der Erzieher mag wohl zeigen, wie die Kleinen bei der Anschauung ihre Fingerchen an den Dingen zu führen haben, doch sollen sie dabei nur spielen. Nicht etwa wegen der richtigen Formen der Gegenstände sind die Ergebnisse wertvoll, sondern weil sie unmittelbar von den Kleinen selbst ohne jeden Zwang ausgegangen sind. Eben dadurch gelangen wir zu einer wichtigen Aufgabe der Zeichenspiele. So war gelegentlich Zeitungspapier auf dem Tische, woraus Verf. in Ermangelung anderen Materials den Stoff zu den Arbeiten für die Kleinen verfertigte. Diese schauten anfangs bloß zu, zuerst interessierte sie das Papierschneiden, alsbald aber — die Buchstaben. Und daraufhin, ich sah es und ließ es dabei bewenden, nahmen einige vom Tische solche Papierschnitte, worauf große Buchstaben standen, schon kamen die Schreibrequisiten hervor und *die Buchstaben wurden abgezeichnet*.

Beschäftigung. Im 3—4 $\frac{1}{2}$ -jährigen Alter sollen den Kleinen solche Arbeitsmaterialien zu *freien Beschäftigungen* gegeben werden,

woraus sie später einst selbstbewußt und lauterem Willens mannigfache Spiele hervorbringen werden. Auf diese Weise können sie mit dem Wesen des Stoffes bekannt werden, gleichzeitig aber erwachen auch ihre Gestaltungstriebe.

Gespräche im engen Sinne des Wortes sollen in diesem Alter nicht stattfinden. Alle wissenswerten Kenntnisse verwebt die Bewahrerin in die erzählenden-, Vers- und Zeichenspiele, dann in die Spielarbeiten und Gesellschaftsspiele. Alles soll also gespielt werden, jede Freiheit quille aus dem Spiele und dies sei die Triebfeder des Kindleins, nur dasjenige spiele, welches dazu Willen zeigt. So kommt schon in diesem Alter der freie Wille des Kindleins zur Geltung, obzwar seine Kräfte noch derart unentwickelt sind, daß von einer individuellen Erziehung bei ihm nur noch kaum gesprochen werden könne.

Die Beschäftigungen im Alter von $4\frac{1}{2}$ — $6\frac{1}{2}$ Jahren. Die eigentliche individuelle Erziehung habe im $4\frac{1}{2}$ -jährigen Alter zu beginnen. Auch vom $4\frac{1}{2}$ — $6\frac{1}{2}$ Jahre heiße die Erziehung vornehmlich *Versinnlichung*. Freilich geschieht diese nicht mehr streng triebgemäß und die Kraftentäußerung bewegt sich auch nicht mehr in den niedrigsten Formen der Entwicklung, sondern trachtet bereits zusammengesetzte Linienformen selbständiger zu begreifen. (Siehe oben die drei Stufen des Zeichnens.) Soll z. B. ein angespannter Bär von den Kleinen abgezeichnet werden, genügt, wenn sie mit ihren Fingerchen nur die Linien des Bären sinnlich wahrnehmen, die Räder aber sind nicht notwendig. Eine höhere Form der Versinnlichung ist auch das, wenn die Kleinen z. B. einen Garten auf Grund der Spielarbeit abzeichnen.

In diesem Alter beginnen die Kleinen auch *die Bilder* schon zu verstehen und zu lieben. Demgemäß können die Bilder zur Illustration, also zur Versinnlichung der Märchen, oft auch der Verse dienen, nur ist das bereits eine höhere Stufe der Versinnlichung als die Bewegung (bei den 3 — $4\frac{1}{2}$ -jährigen Kindern). Die höhere intellektuelle Entwicklung der Kleinen gestattet nunmehr eine planmäßige Erweiterung der Kenntnisse und so kann man auch allmählich Gesprächsspiele, systematisch sogar Spielarbeiten in den Rahmen der Beschäftigungen aufnehmen.

Die Spielarbeiten im Alter von 5 — 6 Jahren. Diese bilden die mächtigste Abteilung der Beschäftigungen. Fröbel führt hier fortwährend die Kleinen und kommandiert gleichsam jedwede Bewegung, wo hingegen in den Arbeiten ihnen Freiheit gewährt werden muß.

Bei der Methode der Spielarbeiten bezeichnete Verfasserin nach der Versinnlichung des Stoffes nachstehende vier Stufen:

1. Die Bewahrerin gebe den Plan und das Material zu den Spielarbeiten. Die Art der Herstellung bleibe den Kindern überlassen.

2. Die Bewahrerin gibt den Stoff bloß, doch keinen Plan dazu. Läßt sie machen, was sie wollen.

3. Die Bewahrerin gibt den Plan, den Stoff aber suchen die Kleinen selber dazu.

4. Die Bewahrerin gibt keinerlei Anweisung, sowohl den Plan als auch den Stoff dazu wählen die Kleinen selber.

Die Herstellungsart darf die Bewahrerin niemals zeigen. Sollte aber dennoch ein Kindlein sie bitten darum, so kann sie ihm helfen. Lediglich die geistige Leitung behalte sie sich vor. Sie achte auf das Ebenmaß, verbessere Vorstellungen und lege die Fehler während des Arbeitens klar.

Das Erzählen im Alter $4\frac{1}{2}$ — $6\frac{1}{2}$. Die Märchen sind die schönsten und aufrichtigsten Bilder des Seelenlebens und Herzens der Kinderchen. Jedoch nicht die Märchen bergen die Intelligenz und das primitive Wesen der Kleinen, die sie von der Bewahrerin hören, sondern diejenigen, die aus ihrem Kopfe, ihrer geistigen und Gefühlswelt stammen, ihre selbständigen inneren Schöpfungen sind. Die kommen aber nur dann zum Vorschein, wenn nicht der Erzieher erzählt, sondern die Kleinen selbst sich ganz frei solche erfinden. Ein-zweimal könne ihnen die Richtung angewiesen werden, dann werde der Strom des Erzählens reichlich fließen. Anfangs erzählen sie kurz, in einem Satze, eine Handlung bloß, doch allmählich gehts immer besser. Das Kindlein lebt immer in der Gegenwart und verbleibt auch zumeist in der versinnlichten Welt, wodurch aber die Märchen an Reiz und Schönheit nichts einbüßen. Vernehmen wir ein kleines Märchen eines Kindleins: „Es war einmal eine Katze, die setzte sich auf den Ofen hinauf und verbrannte sich den Schwanz. Dann aber biß ein Hund den Schwanz der Katze ab. Und es war die Katze krank und es kam der Onkel Doktor und konnte aber keinen neuen Schwanz aufnähen der Katze.“

Die Gesellschaftsspiele im Lebensalter $4\frac{1}{2}$ — $6\frac{1}{2}$. Wie im Märchen freier Raum gewährt wird der Willensäußerung des Kindleins, ebenso geschehe es auch in den Gesellschaftsspielen. Nicht nur diejenigen Spiele erlaube man, die sie vom Erzieher kennen, sondern jene, die sie selbst erfanden. Die Spiele sind improvisiert, wie fast alle Märchen der Kleinen und auch ungefähr so nützlich, wie die Märchen. Zu selbständigen, schönen Spielen müssen die Kindlein gleichfalls so hingelenkt werden, wie zu Märchen. Man gebe das Thema auf, z. B. spielt verwundete Soldaten. Wer weiß es? Der wird es ordnen. Mit der Zeit

entstehen hübsche Spielgruppen, und so zum Selbstbewußtsein erweckt und durch Spiele beschränkt hört die Wildheit, das Geschrei und das ziellose Herumspringen auf.

Gesprächspiele. Im Alter von $4\frac{1}{2}$ — $6\frac{1}{2}$ Jahren können zwecks Entfaltung der Intelligenz statt der bisherigen schulmäßigen Anschauungsübungen und Konversationen Gesprächspiele angewandt werden; deutlicher, der gesamte Gesprächsstoff wird gespielt. Gesetzt, es wäre von der Brücke zu sprechen. Da macht man am Hofe mit den Kleinen eine Brücke über dem aus dem Brunnen fließenden Wasser mit zwei Klötzen und einem breiten Brett. Sobald sie fertig dasteht, wird gespielt, und zwar eine Reise. Die Kleinen berühren die Schultern voneinander und laufen singend am Hofe umher. Wie sie zur Brücke kommen, wird alles still, lassen die Hände herab und gehen langsam, vorsichtig die Brücke hinüber. Drüben angelangt, setzt wieder der Gesang ein.

Der ganze Gesprächsstoff des Jahres kann solchergestalt zu Spielen umgewandelt werden; doch muß immer dabei die Versinnlichung vorschweben.

Die Anschauungsgegenstände seien womöglich lauter Spiele und nicht bloß Gegenstände des passiven Anschauens. Mit Hilfe ihres Sohnes verfertigte Verf. für die Kleinen eine hölzerne Ziege. Die wurde aber dann auch wie ein Juwel behandelt. Sie wurde dahin gebracht und getragen, wohin sie eben gehen wollte. Mit welchem Ernste fragten sie die Bewahrerin, womit sie sie füttern sollen.

Mit unzähligen Spielzeug sollen die Kleinen umgeben werden. Jedes einzelne Spielzeug bildet eine kleine Welt um sie herum, die Vielheit der Gedanken und Vorstellungen wird dadurch hervorgebracht; dergestalt verquicken sich beide, daß es zur Offenbarungskraft, ja zum Vollbringer des Willens und des Innenlebens des Kleinen wird.

Eine Absonderung der Kleinen von der Natur soll niemals stattfinden, vielmehr seien immer Tiere, Pflanzen, Bäume und Blumen in ihrer Nähe. Ohne diese wäre die Erziehung schlechtweg unzukömmlich. Das Kindlein vermag nicht das Leben in seiner Gesamtheit zu beobachten. Es findet keine Harmonie zwischen dem Leben und der Natur, oder dem Weltall statt. Und indem wir das Kindlein mit der Natur umringen, bestrebt es sich, immer mit ihr in Verbindung zu setzen. Sie schauen täglich immerfort die Weichseln und Aprikosen, und fragen: Wann werden sie schon reif? Und wenn sie reif sind, bekommen sie auch dann davon? Sie wollten auch so groß sein, wie der Akazienbaum.

Wann war der Akazienbaum klein? Die Elster badet triefend naß. Warum? Sie ist schmutzig. Der Hund setzt sich neben mich, paß auf!

In der Bewahranstalt der Verfasserin findet sich die Natur im Kleinen. Da sind Hunde, Katzen, Hühner und Elstern. Vor ihnen liegt die Csepelinsel und ein toter Arm der Donau. In kleinförmigen Beeten, welche sie selber pflegen, werden Weizen, Kukuruz, Kartoffeln, Bohnen, Kraut, Paprika usw. gebaut.

Jede Beschäftigung gehe aus den freien Spielen der Kleinen aus. Die Bewegung der Mehrheit ist maßgebend. Somit versteht sich von selbst, daß in den Bewahranstalten keinerlei *Stundenplan* oder irgend welche Vorschriften von Beschäftigungsplänen anwendbar sind und weshalb die üblichen halbstündigen Beschäftigungen wegbleiben müssen. Ebenso wenig lassen sich im vorhinein festgesetzte Stoffe für eine Woche oder einen Monat mit den Kleinen aufarbeiten. Nur ein ganzjähriger Arbeitsstoff ist am Platze und auch womöglich bloß die Richtung anzuzeigen, ohne aber zu einer Einteilung für Monate, Wochen oder halbe Stunden zu werden.

Rhythmische Spiele. Während ihrer Wirksamkeit in Verbász kam die Verfasserin darauf, daß die Kleinen die Lieder mit einem lebhafteren Interesse erlernten, als sie zufällig mit gewissen Hand- und Kopfbewegungen die Melodien begleitete. Allmählich vertiefte sie sich darin, woraus alsbald daselbst ein neuer Beschäftigungszweig, die *Versinnlichung des Rhythmus* eingeführt wurde. Der Lehrgang derselben ist wie folgt: die Bewahrerin mahnt zur Ruhe und klopft: la-la. Sie fragt, wer so klatschen kann, wie sie klopfte. Viele können es. Oder sie klopft: la-lala. Wer kann so Schritte machen? Wer kann mit der Hand nach dem Klopfen Bewegungen machen?

Als bald bewegen sich die Kleinen schon laut Wortsilben. Solche sind:

tik-tak,
tete-tete,
lilili-lala,
tititi-tututu,
csinadratta-bum-bum-bum, etc.

Die Kleinen bewegen sich niemals mit voraus bestimmten Gesticulationen, sondern je nachdem sie wollen, hören oder empfinden. Selbst am Anfang nicht. Will aber die Bewahrerin sie erfreuen, stellt sie sich unter die Kinder und macht die Bewegungen mit ihnen. Da machen sie ihr freilich nach. Jedoch das Zusammenarbeiten ist nicht vonnöten, höchstens — Glättung.

Nach den Silben folgen Bewegungen gemäß Sprüchen, Versen und Liedern.

Die Versinnlichung des Rhythmus wirkt kraft ihrer Schönheit veredelnd auf die Seele, wonach der Schwung der Seele in schönen Bewegungen, wie im Spiegel sichtbar wird.

Damit wird der Grund für Musik, Poesie, Gesang, Lieder und Tanzkunst gelegt, und diese Künste in der Seele der Kleinen durch freie Bewegungen, Verständnisse und Empfindungen ihrem Alter entsprechend schön, selbstbewußt und genießbar gemacht. Und dadurch, daß der Erzieher den ungarischen Rhythmus mit voller Liebe umfaßt, werden Nationaleigentümlichkeiten in der Seele der Kleinen ausgelöst und so aus ihrem Herzen der Weg zum Verstehen und Ausgestalten der ungarischen Künste angeebnet.

Sittliche Erziehung im Alter von $4\frac{1}{2}$ — $6\frac{1}{2}$ Jahren. Die Frage, ob die Kleinen für die Sittlichkeit, als höhere menschliche Fähigkeiten erzogen werden können, wird von der Verf. bejaht. Sie ist sogar der Ansicht, daß die Erziehung der Kleinen von 3—6 Jahren, die gleichwohl ganz in der Gefühlswelt leben, hauptsächlich auf einer sittlichen Grundlage beruht; immer freilich dem Alter angemessen. Die Kinderchen wandeln stets und vornehmlich von Sinneswahrnehmungen geleitet. All ihr Wissen und Empfinden geschieht vermittels der Sinnesorgane, zumal doch die meisten Triebe auf diesem Wege zu funktionieren beginnen. In der sittlichen Erziehung steht ebenfalls diese Richtung der Bewahrerin zur Verfügung ihrer Wirksamkeit, nämlich: die Versinnlichung der Sitten! Deutlicher, *die Kleinen sollen die Sitten in Handlungen zeigen!* Nicht etwa das sittliche Wissen sei Aufgabe der sittlichen Erziehung in der Bewahranstalt, sondern das Erwecken der Gefühle. Die bisherige sittliche Erziehung sei fortan selbstbewußter auszugestalten. Hauptgewicht müsse auf die sittlichen Spiele gelegt werden, es soll nämlich mit den Kleinen die Freiheit, die Vaterlandsliebe, die Einfachheit und anderes gespielt und versinnlicht werden. Im Buche der Budapester Bewahrerin Frau Anna Grill-Wohlfahrt „Lieder und Spiele“ findet man einige gute Spiele zur sittlichen Versinnlichung. Aber nicht nur mit Märchen und Spielen sollen die Sitten den Kleinen versinnlicht werden, sondern auch selbständige Handlungen, sowie selbständige Verfügungen der Kleinen müssen herangezogen werden, die Wichtigkeit und Nützlichkeit des sittlichen Lebens in der Seele der Kinder klarzulegen.

Nachdem die Kleinen mit dem Sinn der Sittlichkeit und deren Aufgaben ins reine gekommen sind, frage die Bewahrerin, wer möchte

die „Liebe“, die „Ordnung“, die „Reinlichkeit“, die „Gerechtigkeit“ und das „Benehmen“ sein? Wer sich meldet, wird es sein. Verpersönlichung der einzelnen Sitten.

Was macht die „Liebe“? Wenn sie hört, daß ein Kindlein weint, geht sie zu ihm und fragt es, was ihm fehlt. Eines will Wasser, ein anderes hat Angst wegen der Jause oder der Kleidung, ein drittes bekam einen Stoß, in allen Fällen muß die Liebe helfen. Sie reicht Wasser, den Nörgler weist sie zurecht etc.

Die „Reinlichkeit“ achtet auf die leibliche und seelische Reinheit. Nicht die Bewahrerin hält Umschau auf die „Reinlichkeit“, sondern das Kindlein: die „Reinlichkeit“. Dessen Hände unrein sind, wird während des Aufstellens so aufmerksam gemacht: „Ich bin die Reinlichkeit, bitte, geh hinaus und wasche deine Hände!“ Bemerkst sie irgendwo Mist, hebt sie ihn auf. Sie achtet darauf, daß die Kleinen kein rauhes, unpassendes Wort aussprechen. Das ist schon Seelenreinheit.

Ein Kindlein gibt eine Woche hindurch die „Ordnung“ ab. Da heißt es dafür zu sorgen, daß die Kleidung nicht verrissen sei, aller Schnürschuhe gebunden und die Stühle und Spiele am Platze seien. Die spät Kommenden werden um die Ursache befragt.

Das „Benehmen“ wacht stets darauf, ob die Kinderchen bei der Ankunft der Tante Bewahrerin und einander grüßen, ferner, wie alles sitzt etc.

Die „Gerechtigkeit“ hat auch genug zu tun. Da streiten sich zwei Kinder wegen einer Kugel, wem sie jetzt gehöre? Es sind zwei gleiche Jausentäschchen, wessen ist es? Zwei wollen denselben Hut, beide halten ihn für den eigenen. Wer soll ihn bekommen? Ein Mädelfchen verlor das Taschentuch, wo kann es nun sein?

Auch die Stammesliebe läßt sich versinnlichen, es ist z. B. Sommer und die Kleinen sind den ganzen Tag am Hofe. Tante Bewahrerin freute sich heute sehr, daß die Leni, Rosa, Ludwig und Maxchen sehr schön gezeichnet haben. Deshalb erhielten sie Belohnung. Die Mädelfchen bekommen einen hübschen Perlkranz auf den Kopf, Ludwig einen aufgekremelten Hut mit Stiefmütterchen, Maxchen ein lang hinabhängendes Nationalband. Sie alle sind jetzt die „ungarischen Geschwister“. Diese müssen am heutigen Tage von den übrigen hoch eingeschätzt werden. Sie müssen ihnen von ihrer Jause anbieten, sie gehen überall in erster Reihe, sie dürfen die Spiele leiten und ordnen, müssen von allen Schutz und Hilfe erfahren. Es darf ihnen kein Leid zugefügt werden, an nichts ermangeln, weil jedes Kind für sie haftet.

So müssen sie angesprochen werden: „Lieber ungarischer Brüder (Schwester)“. Die vier untereinander nennen sich gleichfalls so.

Das Spiel bietet den Kleinen nicht nur Zerstreuung, Zeitvertreib und Handlung, sondern auch ein eigenes Sonderleben. Während des Spielens offenbart sich des Kindes geistige und Gefühlswelt, sein Lebensodem. Jeglicher Wert strahlt nur durch das Leben, das Spiel in die Seele der Kleinen. Wofern der Ernst der Spiele tiefer erfaßt wird, zeigt es sich deutlich, daß das der einzige Weg für die Erziehung der 2—6 $\frac{1}{2}$ -jährigen sei. Durch Spiele entfaltet sich die Intelligenz, das Gedächtnis, die Vorstellungswelt, und so werden die prächtigsten Ideen, die großartigsten Wahrheiten übertragen.

Die Kindersterblichkeit.

Von Bürgerschullehrer **Johann Fogl**, Ujvidék.

Der Verfasser ist der Ansicht, daß die Kindersterblichkeit mit dem Problem der Volkserziehung aufs engste verquickt sei. Infolge der im Kriege erlittenen riesigen Blutverluste, sowie der Unzulänglichkeit der sozialpolitischen Institutionen hat die Sterblichkeit in solch einem Maße zugenommen, daß die Aufmerksamkeit der Behörden und der verantwortlichen Faktoren des Volkes auf die Verhinderung der Säuglingsgeneration hingelenkt werde. Verf. studierte den Kinderschutz und die Volksrettung aus soziologischem Standpunkte und hat auf Grund seiner diesbezüglichen Daten folgende sozialhygienische Vorlage unterbreitet:

1. In jeder Gemeinde und Stadt sei eine aus Fachmännern bestehende *Kinderschutzkommission* zu gründen, welche

a) in Elternversammlungen mittels aufklärender Vorträge die natürliche Ernährung der Kinder zu propagieren habe;

b) Anweisungen über die Ernährungsverfahren der Kinder zu erteilen habe;

c) mit Aufmerksamkeit die Milchküehaltung, die Milcherzeugung und den Milchhandel zu verfolgen habe.

2. In größeren Städten seien Säuglingsmilchhallen zu errichten, wo für zu entwöhnende und künstlich ernährte Neugeborene billige und gute Milch herzuschaffen wäre.

3. Auf staatlichem und gesellschaftlichem Wege seien Geburtshäuser ins Leben zu rufen, wo die darauf angewiesenen Mütter von der Zeit der Niederkunft an so lange verbleiben dürften, bis sie arbeitsfähig wären.

4. Die Wöchnerinnen seien von der Geburt an zumindest für 6 Wochen jeder broterwerbenden Arbeit zu verbieten, jedoch müßten sie als Schadenersatz, unter dem Namen einer Mutterschaftsversicherung, entsprechende Beiträge erhalten.

5. Die Eltern dürften nur mit Einvernehmen der Vormundschaftsbehörde ihre Kinder Verwandten oder kinderlosen Fremden zur Erziehung hingeben.

6. Wer sein Kind brutal behandelt oder sein Kind für Geld verkauft, der verübt eine Straftat, die mit schonungsloser Strenge bestraft werde.

7. Jede Gemeinde werde verpflichtet, wenigstens eine zuverlässige und geschulte Hebamme anzustellen und die ärztlichen Stellen seien so zu vermehren, daß ein Arzt höchstens in drei Gemeinden amtlich wirken soll.

Diese Vorlagen wurden in der Budapester Rechts- und Kinderschutzsektion der Ung. Gesellschaft für Kinderforschung verhandelt und ins Programm weiterer Beratungen aufgenommen.

Ein zweiter Artikel „**Kinderschutzprobleme**“, von *Leopold Nemes*, ist ebenfalls diesem Gegenstand gewidmet.

In der Rubrik *Heilpädagogik* steht ein Aufsatz „**Die theoretische und Werkstattbildung der Taubstummen**“, von Direktor *Johann Berkes*, worin er für die Bevorzugung der unterrichtlichen Seite der Taubstummen eintritt.

In der Rubrik *Kinderliteratur* bespricht *Dr. Lad. Nógrády* unter dem Titel „**Wissenschaftliche Jugendliteratur**“, den jüngsten Bücherkatalog einer hauptstädtischen Filiale der Kommunalbibliothek.

Kinderforschungs-Nachrichten.

In der Szegeder Filiale unserer Gesellschaft hielt die Leiterin des behördlichen Arbeitvermittlungsamts *Julie Vásárhelyi* einen Vortrag über „*Die Kinderarbeit im Kriege*“. Der Vortrag wird in einer der nächsten Nummern mitgeteilt.

Am 2. Dez. v. J. hielt die Ung. Gesellschaft einen Vortragsabend, wo der Vorsitzende *Graf Alexander Teleky* zuvörderst in einer tiefergreifenden, pietätsvollen Eröffnungsrede weiland unseres dahingegangenen Königs gedachte. Dann folgte ein freier Vortrag der *Dr. Valerie Dienes* über „*Die Hauptgesichtspunkte des Säuglingsstudiums und die Psychologie des ersten Kindessalters*“. Siehe den ersten Aufsatz dieser Nummer.

In der Rechts- und Kinderschutzsektion unserer Gesellschaft las *Dr. Desider Sebök* über „*Die Mutterschaftsversicherung*“.

In der Gesellschaft für Kinderforschung hielt *Ottmar Ságody* einen Vortrag unter dem Titel „*Neuer Musikunterricht*“. Ein besonderes Interesse erregten die Musikstücke, welche Verf. aus den triebmäßigen Motiven der Kinder verfaßte und vorlegte. Der Vortrag ist in dieser Nummer veröffentlicht.



Megjelent és a kiadóhivatalban megrendelhető:

Grósz Gyula dr.: Gyermekegészségtana.

Ara vászonba kötve 6 K, füzve 5 K; tagoknak 5, illetőleg 4 K.

Nyilvános nyugtázás.

Tagsági díjat fizettek:

Budapesti tagok: 1914—1915—1916. *évre:* Dr. Hajós Géza, Schreiner Ferenc, Dr. Angyal Pál. 1914—915—916—1917. *évre:* Dr. Bakody Aurélné. 1915—1916. *évre:* Eötvös K. Lajos, Kapronczay Mihály, Dr. Saskeöy József. 1916. *évre:* Horn József, Sebök Dezső, Spitzer Gyula (2 K), Grill Mária (2 K.) 1916—1917. *évre:* Drescher Irma, Gyulai Aladár. 1917. *évre:* Fischer Sarolta, Neu Etel, Margittai Eszter, Nagy Jenőné, Lusztig Vilma, Dr. Simay-Molnár Aladár, Sarbó Vilmos, Dr. Lázár Béla, Hideghéthy Ágnes, Tabajdi-Kun Béla, Odor Emilia, Dr. Ladányiné Főti Sári, Beck Károlyné, Éltés Mátyás, Dr. Vértés O. József, Dr. Nógrády László, Dr. Fodor Márkus, Ganyó Vilmos, Gerely Jolán, Kováts Alajos, Schichtanz Ilona, Szidon G. Károly, Dr. Lakatos Pál, Gróf Vay Gáborné, Tálos Margit, Gáspár Margit, Bilkei Pap Lajos, Quint József, Martin Nándor.

Szegedi tagok: 1915. *évre:* Török Antal. 1916. *évre:* Návay Tamás, Venkei Dénes. 1917. *évre:* Fekete Ipoly, Frank Antal, Dr. Krausz József, Klug Péter, Dr. Némegy Gyula.

Más helyekről: 1914—915—916. *évre:* Jatzkó Margit Kassa. 1914—1915—1916—1917. *évre:* Dus Gizella Bjelovár. 1915—1916. *évre:* Vincze Ferenc Kassa, Pető Lajos Hidas. 1915—1916—1917. *évre:* Takács Berényi Ilóna Soroksár. 1916. *évre:* Bálint Lajos Bethlen, Tatár Balázs Nagyszalonta, Feigler Ferenc Pozsony. 1916—1917. *évre:* Kaufmann Franciska Lengyeltóti (2—2 K.), Prokl Gyula Bicske. 1917. *évre:* Ágoston Sári Komárom, Jencica Szilárd Győr-falva, Endrődy Mariska Veesés, Baresai Károly Máramarossziget, Nagy Lajos Békés, Gasparik János Luczató, Rauschmann Cecília Pozsony, Moussong Vince Pécs, Tóth Árpádné Debreczen, Fizély Julia Ujvidék, Popovičiu Mózes Belényes, Urbányi Karolin Pozsony, Virga Pál Eger, Donner Samu Nagyócsa, Barabásné Ribiczey Erzsébet Hódmezővásárhely, Szathmáry István Arad, Nagy György Nagymaszlanács, Molnár Béla Pomáz, Bernmüller Mária Temesvár, Vitos Jánosné Mindszent, Csapó György Borosjenő, Nergert Vilma Jászkarajenő, Dr. Körösy György Dés, Tömörkényi Dezső Szarvas, Inderszt. Károly

Zólyom, Mátis Béla Niregyháza, Komjáti Rezső Szikra, Karsay Jolán Győr, Suciú Valér Balázsfalva, Büchler Hugó Nagybecskerek, Sramkó Kálmán Rákospalota, Fogl János Ujvidék, Tyroler Boriska Kótaj, Basch Endréné Mautern a/D. Nied. Oestr., Okolicsányi Éva és Márta Szirák, Pallós Albert Kolozsvár, Gróf Chotek Rudolfné Ófutam, Carvin Pirooska Fiume, Kablay István Ózd, Révész Kálmán Ungvár, Benedek Béla Ózd, Laasz Gyula Temesrékás, Porcsalmy Lajos Munkács, Kováts Gyula Szatmárnémeti, Dr. Gobbi Gyula Pécs, Szabó Károly Balatonfüred, Vass Julia Szatmárnémeti, Germán István Pécs, Faith Ágoston Nagyváradi, Loránt Gyula Kőszeg, Jelkić Dušan Óbrenovac,

Lezárattott 1917 február 15-én.

Pénztári hivatal.



Már megjelent

Binet Alfréd: Az iskolásgyermek lélektana.

Fordította: DIENES VALÉRIA dr. Ára fűzve 5 K; egész vászonba kötve 6 K, tagoknak 4, illetőleg 5 K.