



GYERMEKTANULMÁNY.

A tartalmas kérdések kora.

Irta **Nemesné M. Márta**, a Családi Iskola vezetője Budapesten.

A probléma fontossága.

A gyermek spontán érdeklődésének kérdése a gyermektanulmányozó egyik legfontosabb problémája. Ha az érdeklődés fejlődésének törvényei pontosan meg volnának állapítva, úgy a nevelésben és tanításban egyaránt útmutatóinkul szolgálhatnának arra nézve, hogy a gyermek mit sajátít el legkönnyebben intelligenciájának különböző fejlődési fokán. Megállapíthatnók továbbá, hogy a gyermeki jellemképzésre mikor és mily irányban hathatunk legtöbb eredménnyel. De vajjon föltehetjük-e, hogy a gyermeki érdeklődés fejlődésében oly szabályszerűségekre fogunk bukkanni, amelyre a nevelésben és oktatásban támaszkodhatunk? Hisz az se volna lehetetlen, hogy a gyermek egyénisége oly korán differenciálódik, hogy minden egyes gyermek érdeklődése hajlamai és viszonyai szerint más képet mutat vagyis, hogy általános érvényű szabályszerűségeket nem lehet megállapítani. Ez persze nem valószínű; már az a tény is ellene szól, hogy a kiseddel fejlődésének s különösen érdeklődésének menete messzemenőleg egyöntetű, amint ez az erre vonatkozó gazdag gyermektanulmányi irodalomból kétségtelenül kitűnik. Ha már most vannak az érdeklődés fejlődésének megállapítható szabályszerűségei, úgy ennek jelentősége nyilvánvaló, mert ha tudjuk, hogy mi érdekli a gyermeket bizonyos időpontban, uralkodunk szellemi irányításán. Ugyanis az érdeklődésnek meg van az a kedvező tulajdonsága, hogy egyik tárgyköről átterjed a másikra. Ha tehát valamely tárgykör ösztönszerűen érdekel valakit, úgy érdekelni fogja az a tárgykör is, melyet ügyesen közvetlenül bekapcsolunk.

Az érdeklődés fejlődéstana.

Ebből is látható, hogy milyen fontos a tanító és nevelő számára, hogy ismerje a gyermek érdeklődésének körét. Úgy a múlt, mint a jelen nagy pedagógusai felismerték, hogy mily nagy szerepe van az érdeklődésnek az ismeretek elsajátításában. Azonban csak az utolsó évtizedekben alakult ki az az eszme, hogy közvetlen megfigyeléssel kell megállapítani, hogy melyik korban mi érdekli a gyermeket. Az időközben tett megfigyelések rövid, de ügyes összefoglalását adja *Claparède*.¹⁾ Bár nagy vonásokban, de karakterisztikusan vázolja a gyermek ösztönszerű érdeklődésének kiemelkedő pontjait. A gyermekkort a következőképen osztja be:

I. Elsajátítás, kísérletezés kora:

1. Perceptív érdeklődés az első évben.

2. Beszéd iránti érdeklődés a 2—3. évben.

3. Általános érdeklődés kora, mely élénk kíváncsiságban nyilvánul, vagyis kérdések kora a 3—7. évben.

4. Különleges és objektív érdeklődés kora. Az érdeklődés bizonyos tárgykörök felé fordul és konkrét tartalmat nyer.

II. Az érdeklődés fejlődésének második nagy korszaka:

Az organizálás és értékelés, az érzékenység, az erkölcs, a szociális érzék és a sexualitás fejlődésének kora.

III. A harmadik nagy korszak, a teremtés, a munka kora.

Az érdeklődés megfigyelésének módszerei; eredménye, célja.

Claparédének eme beosztása megegyezik *Nagy Lászlónak* az érdeklődés fejlődését tárgyaló beható munkájával.¹⁾ Dolgozatom lényege már elkészült volt, mikor megismerkedtem *Nagy* könyvével, ezért annál értékesebb számomra, hogy eredményeink nagy-

¹⁾ *Claparède*, Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Genève Magyarra fordította dr. *Weszeley Ödön*: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. Néptanítók Könyvtára, 49—50. f. Lampel R. (Wodianer F. és Fiai) R.-T. könyvkiadó vállalata. Budapest. 1915.

²⁾ *Nagy László*: A gyermek érdeklődésének lélektana. A Franklin-Társulat kiadványa. Budapest. 1908.

ában, a legáltalánosabb vonásokban megegyeznek. Mindketten a gyermek érdeklődését kb. 15 éves korukig vizsgáltuk. *Nagy* a gyermekek ösztönszerű megnyilvánulásait figyelte meg kirándulásokon, műhelyekben, hogy megállapítsa az érdeklődés irányát és motívumait. Feljegyzi megjegyzéseiket és viselkedésüket és ebből vonja le következtetéseit. Tehát munkájának főforrása az érdeklődés közvetlen megnyilvánulása, amint azt a pillanat szülte. Én részemről a gyermek spontán megnyilatkozásainak teljességét vettem alapul. Mindennapi életük szabad cselekvéseit figyeltetem meg. Módszerem és a megfigyelések nagyobb száma így képessé tett arra, hogy a *Claparède* és *Nagy* által felismert korszakot alperiodusokra tudjam beosztani.

A *Nagy* által megállapított fő érdeklődési motívumok között meg tudtam találni a genetikai összefüggést. Kiterjesztettem vizsgálatomat továbbá a különböző társadalmi rétegekre, valamint a nemek különbségeire is. Eljárásomra, melyet a gyakorlati példák igen nagy számával támogatok, különösen az a körülmény hatott, hogy munkámmal elsősorban a nevelőnek akarok szolgálni és csak másodsorban az elméleti tudásnak. *James* Villiam tanácsára gondolok és mértéket akarok tartani elméletek felállításában, hogy annál jobban kiemelhessem azt, ami gyakorlatilag alkalmazható. Végső célom, hogy eredményeimből meg lehessen állapítani, hogy egy bizonyos korú gyermek a fejlődés melyik periódusában van és hogy mennyire tér el az elfogadott szabályszerűségektől. Rá akarok mutatni az egyes fokozatok jellegére és hiszem, hogy ezzel segíteni fogom a pedagógus ama törekvését, hogy a gyermeket a természetnek megfelelő módszerekkel nevelje.

Nevelő és oktató, lássák az eredményeknek hasznát. Úgy érzem tehát, hogy nem követek el mulasztást, ha rövidre fogom a lélektani elemzést, még pedig két szempontból: egyrészt mert fel fogásom szerint ez a munka úgyis csak leírás, hisz a lelki működéseknek mélyére tudásunk mai fokán nem hatolhatunk. Csak akkor állítok fel elméleti tételeket, ha tapasztalataimból önként adódnak. Másrészt szükségtelennek tartom az érdeklődési motívumok részletes leírását, ebben *Nagy* könyvének megfelelő részeire utalok, hol alapos tárgyalásban részesülnek.

Az érdeklődés kritériuma.

Vizsgálatomban abból a feltevésből indultam ki, hogy mindaz, amit a gyermek saját akaratából, örömmel és gyakran tesz, érdeklődésre vall. Természetes, hogy a gyermek általános fejlődésére nagy befolyással van környezete, a szoktatás, tanítás, példa. A rendelkezésére álló eszközök gazdagsága vagy hiánya erősen befolyásolják érdeklődését; mindamellettt úgy tapasztaltam, hogy eltekintve az igen kedvezőtlen helyzetű gyermekektől, nagyon jellegzetesek az érdeklődési periodusok; rendszeren meg lehet különböztetni a gyermek korának megfelelő érdeklődését attól, amely a környezet befolyása alatt létesült.

Az érdeklődés kritériuma elsősorban a *spontaneitás*. Amit a gyermek akkor tesz, amikor teljesen szabadjára van hagyva, az nyilván érdekl, valamint ha tartósan foglalkozik valamivel, vagy újra meg újra visszatér a tárgyra. Aki a gyermeket alaposan megfigyeli, az számos más jeltől is következtethet: hanghordozása, arckifejezése, beszéde megannyi jele az érdeklődésnek. Mennél fejlettebb a gyermek, annál jobban támogathatják saját vallomásai a tapasztalatok útján szerzett eredményt; természetesen ezeket kellő kritikával kell fogadnunk. Még több óvatosságra van szükségünk, ha felnőttek visszaemlékezéseit akarjuk értékesíteni. Én úgy láttam, hogy teljes képet úgy nyerek, ha a rendelkezésemre álló eszközök mindegyikét felhasználom.

Minden módszer bizonyos hibákat rejt magában; ezek elkerülése végett rendszeren nagy tömegfelvételt készítenek. Én azt hiszem, hogy jobb eredményt érünk el, ha valamivel kevesebb adatot szerzünk ugyan, de mindegyiket kellő kritikával fogadjuk. Ahol mások megfigyelését veszem alapul, ott előbb meggyőződom arról, hogy elég intelligens, tárgyilagos és főleg őszinte-e az illető. Ellenőrzés szempontjából gyakran a szülőket külön-külön kérdeztem ki, vagy a gyermek saját bevallásait egybevettem az őt ismerő nevelő megfigyeléseivel. S így bár kérdőívek alapján szereztem be adataim jó részét, ezen anyag mégis többet ér, mint az egyszerűen szétküldött és kitöltött ívek anyaga. Ahol csak lehetett, magam kérdeztem ki az illetőket és így módomban volt keresztkérdésekkel meggyőződnöm a bementottak helyességéről.

Vizsgálati eljárásom a különböző korú gyermekeken.

Vizsgálataim $4\frac{1}{2}$ évtől a 15.— évig terjednek. Kezdetük tehát belesik abba a korba, melyet Claparède a kérdések korának nevez.

A gyermek érdeklődésének legelső megnyilvánulásait nem figyeltem meg részletesebben. Annál alaposabban tanulmányoztam a $4\frac{1}{2}$ —6 éves gyermek érdeklődését, mert úgy tűnt nekem, hogy újabb fordulóponthoz jut el ebben a korban és hogy megtalálhatjuk a magasabb lelki motivumok kifejlődésének kulcsát, ha ezt a kort alapos vizsgálat tárgyává tesszük.

Én tehát Magda leányom önkéntes kérdéseit egy teljes évig jegyeztem, hogy így szerzett tapasztalataim kiindulópontul szolgálhassanak további vizsgálódásaimhoz. ($4; 3\frac{1}{2}$ — $5; 3\frac{2}{3}$ évig. A pontosvessző előtti számjegy a gyermek éveinek számát jelöli; a pontosvessző utáni a hónapokét. Tehát e számok ezt jelentik: a 4 év $3\frac{1}{2}$ hónapos kortól az 5 év $3\frac{2}{3}$ hónapos korig). De más lélektani megfigyelések már eleve támogattak abban a fölfogásomban, hogy egy eddig fel nem ismert fejlődési stádiummal állunk szemben. Így Stern és Scupin egy-egy megfigyelése (lásd 145. és 147. old.), valamint egy gyermeknapló adatai, melyeket D. H.-né bocsátott rendelkezésemre.

Majd mivel azt tapasztaltam, hogy semmi sem enged világosabb bepillantást a gyermek fejlődési folyamatába, mint a folytatólagos megfigyelések, kis fiam kérdéseiről is pontos naplót vezettem egy hónapon keresztül. (164. old.)

E kettős forráshoz hozzávéve *Vostrowsky*: „A study of Children's own stories” című tanulmányának adatait, kvantitatív megállapítottam, hogy a gondolkozásnak milyen kategóriái játszanak a gyermekben különös szerepet, hogy mennyire fejlett e stádiumban szellemi érdeklődése. E pontos kísérleti megállapítások alapján aztán annál inkább szembe mertem helyezkedni azzal az általános fölfogással, mely a gyermek érdeklődésének színvonalát igen alacsonynak tartja e korban (*Nagy, Barnes, Hartmann*), mert támogattak eredményeimben azok az adatok is, melyeket gondosan figyelő szülőkötől gyűjtöttem. Ezek az adatok kiterjedtek a gyermek másirányú érdeklődési köreire: ezekben igyekeztem a gyermek önkéntes megnyilvánulásainak lehetőleg teljes képét adni.

De míg az érdeklődés magasabbrendű megnyilvánulásairól, újszerű képet nyertem, a korszak általános érdeklődése feltűnő megegyezést mutatott *Nagy* László beállításával. Ennek kiemelésére hasonló menetben tárgyaltam az érdeklődés motívumait, mint *Nagy* László.

Befejezésül pedig táblázatosan összeállítottam e kor jellemző megkülönböztető jegyeit.

Ezen, körülbelül 4—6—7 évig terjedő korszak leírása aránytalanul nagy helyet foglal el dolgozatomban. Ennek oka csupán részben az a körülmény, hogy a gyermeki fejlődésnek egy igen érdekes fázisáról van szó, továbbá, hogy a pedagógust különösen érdekelheti az a kor, amidőn a gyermek iskolába lép. Engem főleg az indított ez időszak szélesebb feldolgozására, hogy ép e korszakot én másképp ítéltem meg, mint azok az írók, kik e tárggyal foglalkoztak. Ellenvéleményem megokolását tehát alaposabban kellett kidolgoznom.

A következő korszakok vizsgálatában, sajnos, amúgy is elesik minden gyermektanulmány leggazdagabb és legmegbízhatóbb forrása: a spontán megnyilvánulások többé-kevésbé hézag nélküli folytonos jegyzése. Erre, sajnos, már ebben a korban alig van mód; a gyermek nem marad állandóan anyja mellett és veszít is abból a teljes nyíltságból, mellyel azelőtt birt. A 7 és 9 év közötti időszak volt a legnehezebben megfigyelhető. Amit egyik oldalon vesztesítünk, még nem pótolták újszerű segédeszközök, melyek azután mindig fokozottabban állanak rendelkezésünkre. A gyermek önkéntes bemondásai már használhatók ugyan, de nem mondanak eleget: önismeret, tudatosság híján gyérek és üresek. Az érdeklődés nem tud még alkotásokban megnyilvánulni, mint 9 év után, az önkéntes önelemzés még teljesen hiányzik: ennek csak 11—13 év körül jön meg az ideje. S így e kor vizsgálatainak eredményei sem oly bőségesek, mint az előzői vagy a későbbiekéi. Mintha teljesen elvesztenék a fonalat, szülők és nevelők nem tudnak gyermekeikről számot adni és a gyermekek saját bemondásai, kérdőívek szóbeli formája, nyújtják még a leghasználhatóbb adatforrást.

A 9—10—12 évig, de különösen 10—12-től 15 évig terjedő korra nézve már a visszaemlékezéseket is bátran felhasználhatjuk. Mint látni fogjuk, a kérdőívek eredményei annyira egyezők a jelenre és a *multra* nézve, hogy nincs okunk utóbbiakat, mint meg-

bízhatatlanokat, elvetni. Hisz az érdeklődés főirányairól van szó s így a részletekben jelentkező tévedések nem határoznak a mi szempontunkból, de még a korhatárok se oly merevek, hogy e részt ne egyeztethetnők a közvetlen megfigyelést a visszaemlékezések esetleges eltéréseivel. A fölvetett életévek mindenkor csak nagy általánosságban pontosak s azon okokból, amelyekre utóbb visszatérek, annál szélesebb határok között mozognak, minél idősebb a gyermek.

Hogy az osztálykülönbségek hatását is megállapíthassam, számos megfigyelést tettem a különösen kedvezőtlen helyzetben levő hüvösvölgyi iskolásgyermeken, akiknek körülményeiről még szó lesz.

Az irodalmi összehasonlítást talán kissé szokatlan sorrendben, mindig egy-egy tétel vizsgálata után eszközöltem. Mintegy a saját állításomat igyekeztem így kritikailag megvilágítani; mások hasonló vagy ellenkező eredményű megállapításai ilymód világosan látható képet mutatnak fel.

Végül levonva az általános következtetéseket, még egy utolsó szigorú próbának vettem alá megállapításaimat. Az egyes időszakok kritériumait tetszőleges sorrendben állítottam fel. Így összevissza vetve őket kérdeztem ki oly egyéneket, akik több különböző korban levő gyermeket figyelhettek meg, hogy melyikre jellemzők egyenként véve ezen kritériumok? Éreztem, hogy ez az eljárás oly erőt kölcsönöz eredményeimnek, hogy evvel támogatva bátran kimondhatom, hogy im, ezek az érdeklődés periodusai. S ha bár e megállapítások még így sem tekinthetők lezártaknak, gyakorlati céloknak már jelen alakjukban is szolgálatot tehetnek. A keretek, a főmotívumok adva vannak; a részletmunka még kidolgozásra vár. Fontosságánál fogva megérdemli, hogy ne kelljen rá soká várni.

A szubjektív érdeklődés korának 2-ik szakasza: az értelmes kérdések kora.

Mint már említettem, *Claparède* 3—7 éves korig teszi az élénk kíváncsiságnak, a kérdéseknek korát. A 3-ik év neki is, másoknak is fordulópontot jelent a szellemi kifejlődésben, de ezt a hosszú korszakot egységesnek veszik azok, akik, édes kevesen, némileg foglalkoztak vele. Igen jellemzők erre nézve *Nagy* szavai, aki szerint a kis gyermek ismert kíváncsisága éppen nem tudásvágy, mint

azt némelyek hiszik, hanem ösztönének spontán megnyilvánulása. Amidőn ez az ösztön nem is nyilvánul meg teljesen üres formulákban, amidőn van is némi tartalmuk, még akkor is teljesen szubjektív természetűek. — Nagy véleményét veszi át *Meumann* is, s ezáltal e fölfogás a legmesszebbmenőleg átment a köztudatba.¹⁾ E szerint tehát a 3—7 éves gyermek teljesen szubjektív természetű kis lény, aki mindent magára, illetve saját cselekvéseire vonatkoztat. Szajkómódra kérdez: a kérdés formuláit gyakorolgatja, tárgyilagossá érdeklődése még nincsen.

Nagy fölfogása fedi a 3 éves gyermek lelki világának jellegét; ilyenek láttam akkor — kb. 4½ éves korukig — gyermekeimet. Magdát és Gyurit. Ekkor gyakorolgatták a kérdés formuláit a felelettel nem sokat törődve.

Am a formulákat csakhamar elsajátították, de azért nem szüntek meg kérdezgetni, még hozzá ugyancsak hosszú perioduson át. Már ab ovo azt kell hinnünk, hogy a kérdések jellegének meg kell változnia vagy meg kell szünniök; mint előgyakorlatok éven át változatlanul nem ismétlődhetnek. Abban pedig megegyeznek a megfigyelők, hogy a gyermekek 6—7 évig maniakusai a kérdezgetésnek.

Lássuk csak mit állapít meg *Stern* V. „Psychologie d. frühen Kindheit“ című művében, amelyben az első gyermekkor lélektanát a 6-ik évig vizsgálja. Hilda leánya (3;7) okozati kérdéseinek sorozatával valóban túláradó érdeklődésről tanuskodik. Valóságos láncot alkot. Minden okozatnak okát akarja ismerni.

Stern G.-vel (egyik fiával) egy bálna képét nézegeti.

H. erre következőképen kérdezősködik:

H. kérdései:

Az anya feleletei:

Mit eszik?

Halat.

Miért eszik halat?

Mert éhes.

Miért nem eszik zsemlyét?

Mert nem adnak neki.

Miért nem adnak neki?

Mert a pékek csak az emberek számára készítenek.

Miért nem a halaknak?

Mert nincs hozzá elég lisztjük.

Miért nincs elég lisztjük?

Mert nem nő elég. Ugy-e te tudod, hogy a kenyeret lisztből sütik?

Ah, igen

¹⁾ *Meumann*, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Paedagogik. 2. kiadás. 1913—15.

Már ez a kérdésláncolat egymagában is sejteti, hogy itt két periodus határánál állunk. A kérdezés formulája már ismert, az előgyakorlat befejeződik, de sőt már elvezette a gyermeket az intellektuális érdeklődés küszöbéhez. A gyermek általános lélektana több irányban újmutatásokkal szolgál arra nézve, hogy mikor áll be a kérdések mivoltában ez a változás. Nagyon jellemző *Stern* megállapítása, miszerint 4;6¹⁾ évvel a tulajdonképeni kis gyermek nyelvezetének kialakulása végleg lezáródik; a legnehezebb nyelvtani formulákat bírja a gyermek. Az első alárendelt mondatokat már 2;6 felé figyeli meg *Stern*.

Az emlékezőtehetség, az intellektuális működés alapvető támasza is megerősödik. „A 4.-ik évtől kezdve a visszaemlékezések ugy mennyiségben, mint kiterjedésben feltűnően gyarapodnak. Az emlékezés tárgya már sok részlettel bír, még pedig nem összefüggéstelen részletekkel, hanem pontos viszonylatokban, különösen ami helyzetüket illeti stb.“

Említésre méltó az is, mert a motoritás visszaszorítására és az objektivitás fejlődésére mutat, hogy a gyermek kezd képet nézni tudni anélkül, hogy ösztönös mozgásokat végezzen.

Megfigyelése is erősödik. Így a kis G., aki eddig csak azt rajzolta, amit tudott valamilyen tárgyról, azt kezdi rajzolni, amit megfigyel. 4;8^{1/2} koru. G. embert rajzolt, amelyre mi azt mondtuk: „Szegény ember! nincs se orra, se szája!“ Mire a kis G. majdnem egészen hátat fordított nekünk és úgy kérdezte: „Látod te a száját, ha így jár, de a szemét mégis látni!“

A szellemi képességek kibontakozására mutat az is, hogy önmagát kezdi bírálni ebben a korban a gyermek. *Scupin* fiaeskája leírt egy előbb megnézett képet 4;6 korában. Mikor újból megmutatták neki, magától kijavította az előzőleg elkövetett hibákat.²⁾ Hasonló önbírálatról számol be *Stern* G.-t illetőleg 5;5 korában, mint a szélesedő megfigyelés és precizitás példájáról. Logikus következtetések csiráit már sokkal korábban megfigyelt *Stern*. A gyermek egyes eseteket megfigyel, összehasonlít és a hasonlóságból vagy különbözőségekből következtet 3;0 óta. De már pl. helyes induk-

¹⁾ Az első szám az évet, a második pedig a hónapot jelenti.

²⁾ *Ernst und Gertrud Scupin: Babi's erste Kindheit.* Leipzig. Th. Grieben's Verlag. 1907.

cióra a kis Hilda 3;6 éves korában teljeseen képtelen, bármennyire is segítségére jönnek neki. A kis Hilda (3;6) képeskönyvet néz és kérdezi egy madárról, hogy tojást tojik-e? Az édes anyja azt feleli: hogy „minden madár tojást tojik.” Minden következő madárnál megismétlődött ugyanaz a kérdés és ugyanaz a felelet, még pedig a legkisebb eredmény nélkül. 4;10-ben már másképp állnak a dolgok. *Stern* mind Hildánál, mind Gyurinál indukciókat észlel. Igen érdekes különösen Hildáé, mert a följegyzések módot adnak arra, hogy összehasonlítsuk 3;5 $\frac{1}{2}$ -ben tett kijelentésével s így a szellemi színvonal nagy különbsége látható. 3;5 $\frac{1}{2}$ Hilda kék pohárból iszik, a többiek rendes átlátszóból. Hilda megállapítja: „Ha a pohár kék, a víz is kék.” „És milyen ebben a víz?” „Ott a pohár fehér és a víz is fehér.” Ez rendes analógia révén levont következtetés, amelyen nem ritka ebben a korban. 4;10-ben nikkell pohárban kapott Hilda vizet. A többinek ismét szintelen poharuk volt. Most már spontán jegyezte meg Hilda: „Amilyen az, amibe a vizet teszik, olyanak látszik a víz; ha ezüstbe teszik, ezüstnek, ha sárgába, sárgának, pedig a víz mindig fehér. Hogy van az?” Ez már aztán tökéletes indukció.

Láncolatos dedukciót ritkán csinál a gyermek vagy akár a felnőtt. Csak az eredményt állapítja meg, a következtetést vonja le. Mindazonáltal a kis Éva már 3;1 képes dedukcióval magyarázni, ha kérdezik, *Scupin* „Bubi”-ja 4;1-ban spontán mondja a következőket: Egy makkot kapott anyjától, ezt el akarta ültetni, hogy azután fa nőjön belőle. Ekkor eszébe jut anyjának egy régebbi megjegyzése, „hogy a szunyogok a fáról repülnek be.” „Biztosan lesznek szunyogok a makkban”, mondja Bubi, A makk mindig a fáról kerül hozzánk, akkor a szunyogok is benne *kell*, hogy legyenek. Legfeltünőbb a kiemelt „kell” szó, hogy a 4;1 kis fiú már érzi az okozati összefüggés kényszerítő igazságát.

A 2—3 éves gyermek a kép egyes tárgyaira külön-külön figyel, egy-egy cselekvésre, egy-egy részletre mutat rá. Teljesen hibázik még a szintétizálás. Majd meghozza ezt a képességet is a logikus gondolkodás szükségszerű fejlődési menete; a gyermek egybekapcsolja a különálló pontokat és határozott viszonylatba helyezi ezeket. Eléri a viszonyítás fokozatát. Hilda teljességgel benne van ebben a stádiumban öt éves korának kezdetétől fogva. Nemesak, hogy a képek egyes részleteit kapcsolatba hozza egymással, hanem

még képzelt okokkal és következtetésekkel is egybeveti, előzőleg látott képekkel, stb.

Dr. D. H.-né naplójegyzetei is érdekes adatokkal támogatják abbéli fölfogásomat, hogy a kérdések korának egész hosszú periódusát egy kalap alá venni nem helyes dolog. Megfigyelései egyértelműek Sternéivel és Scupinéivel. A kis Imre is 3 év körül kezd sűrűn kérdezni, 3—6. évvel kérdéseinek száma rendkívüli lesz. 4—6. évben eszmetársulásai elvesztik szubjektív jellegüket, ha nem játszik. Nagyon érdeklí az emberi test minden része. Hogy kérdései nem üres formulák, arra jellemzők saját megfigyelései és összehasonlításai, melyekkel a nyert feleleteket mintegy kiegészíti. Egykor, hogy a csontokról beszélgettek, melyeknek működéséről tiszta képet akart nyerni, a kar példáján magyarázták meg neki, hogy a csont szilárd vázként szerepel a testben. I. vizsgálja a kar mozgását és megjegyzi, hogy az ízület ép olyan, mint az ajtó sarokvasa. Mikor a fülről hall beszélni, a fülkagylót a telefonkagylóval hasonlította össze, a szemlencsét a mikroszkópéval, melyet gyakran volt különben alkalma látni és kérdezetések révén megismerni.

A bonctani kérdésekre állandóan vissza-visszatért. Midőn arról beszélgettek, hogy a tojás kiköltéséhez meleg kell, rögtön kész volt az összehasonlítással és megjegyyezte, hogy „csakugyan szükségük van a melegre, mint a fiatal növényeknek“. Sok-sok részlet után kérdezősködött, hogy honnan tudja a tyúk, hogy mikor jó a tojás és hogy hogyan mehet át a villamosság a vezetéken? stb. stb.

Kérdései határozottan érdekesek és mélyek 4—6 év után. Így pl. azt kérdezi, hogyan keletkezett a föld, a hegyek, a tűzhányók? Ezekhez a kérdésekhez azután néhány nap múlva visszatért. Izgatta az a kérdés is, hogy hogyan lehetnek napsugarak oly hosszúak, hogy földünket elérjék, stb.

Dr. D. H.-né naplójegyzetei is megmutatják azt az utat, amelyen át eddig a fokozatig eljutott gyermeke. *2 éves korában* 4 kérdésformulával rendelkezik, melyeknek egyike tulajdonképen két másik egybefoglalása csupán. Ezek a kérdések: „Mi ez?“ „Hol van?“ „Mi van benne?“ „Mit csinál?“ *3—6 éves korában* nincs se vége, se hossza kérdező kedvének. Így pl. a vízvezetékéről a következőket kérdezte: „Mi a eső?“ „Ki csinálta?“ „Mikor csinálta?“ „Hogyan csinálta?“ „Hova megy a víz?“ „És aztán hova megy?“ „És mi a csatorna?“ stb. Ebben a korban rendkívül élénken dol-

gozik a képzelőtehetsége. 3;0-ben lefekvéskor így játszik a szavakkal: „Fekete kéményseprő, fekete ágyban, fekete vánkosra fekszik, fekete paplannal takarózik“. 3;6 korában sokat mesél, gyakran lehunyja a szemét és azt mondja: Most egy hajót látok, most meg egy elefántot . . . te is látod?“

A következő félév alatt föltünően összetéveszti a képzeletet a valósággal. Ha az anyja kérdez tőle valamit, rögtön kész a felelettel, egész kis mesékkel válaszol, amelyekben ő maga szemmel láthatólag hisz. Ekkor éri el szubjektív agyműködésének tetőpontját. Anyja megijed hazug történeteitől (nb. később rendkívüli igazságszeretet jellemzi ugyanezt a gyermeket), melyek aztán szép lassan maguktól elmaradoznak.

4;0. Folyton kérdez, úgy látszik büszke arra, amit tud és dicsekszik pajtásai előtt, ha azt hiszi, hogy nem hallja más. Kis parasztfiúkkal játszik és azt mondja nekik: „Tudjátok-e, hogy V. város?“ „V. azért város, mert nagy házak és nagy templomok vannak benne! Ezt felelték neki egy nappal azelőtt.

4;6 évvel — mint említettem — anyja különös változást vett észre fia kérdéseiben.

Már ez az itt felhozott néhány pontosan megfigyelt eset is jellemzően mutatja, hogy bizonyos szabályszerűséggel oszlik a 3—7 terjedő kor alperiodusokra, hogy a kérdezősködés csak első szakábar tisztára vagy nagyrészt formális jelentőségű e korszak egész tartama alatt, de sőt alapos okunk van föltenni, hogy az objektív gondolkodás fellendülésének korával állunk szemben kb. 4, 6 és 7. év közt, még pedig egy mélyreható fontosságú korról, mint azt a továbbiakban ki szándékozom mutatni.

Nem kell csodálkoznunk az intellektuális virágzáson ily korai időpontban. Bizonyos fokig következik már abból a tényből is, hogy kérdések formuláit, oly sok ismétlés, annyi gyakorlat árán sajátítja el a gyermek. A kérdezés technikáját begyakorolván, ha csak néminemű felelésre méltatják, rendkívül sok nevet tanult meg; érzéki észrevevéseinek száma pedig fölülmulja alkalmasint azt, amelyet még további életében szerezni fog. A sok képzetet, a sok elnevezést bizonyos fokig meg kell, hogy rögzítse és rendezze az agy. Mint látni fogjuk, ezt célozzák a gyermek tanulságos kérdései. Talán mégis meglepőnek tűnik majd az agymunka fejlettségi foka ebben a korban, amint azt a továbbiakban feltüntettem.

De ha a lelki fejlődést általában vizsgáljuk, annak ritmusát a gyermekkor különböző korszakaiban, úgy fel kell, hogy tűnjék, hogy az semmikép se egyenletes léptű folyamat minden egyes lelki funkcióra nézve. Sőt ellenkezőleg, egyes működési ágak egyideig előtérbe lépnek a lelki működések központjába. Ekkor szinte csodássá válik fejlődésük, mely e korszak előtt és után lassú és lépésről-lépésre haladó volt.

Ezt tapasztaljuk a kérdezősködés korának második szakaszában is.

A fellendülés ilyen periódusai már önmagukban is érdekesek, hát még az az időszak, amely megelőzi és részben beleesik abba az életkorba, amikor iskolába kerül a gyermek. Talán nem is kellene nyomatékosabban kiemelni, hogy mily fontos a gyermek szellemi érdeklődésének ismerete ép ebben a korban. Ezzel elkerülhetjük azt a veszélyt, amelynek az agyat a túl hirtelen benyomások fáradalmai kiteszik, hisz amire kíváncsi a gyermek, az nyilván természetes lelki tápláléka. S amint a tanítás, hogy úgy mondjam az étvágyát csillapítja, egy feszültségi érzést szüntet meg, ami mindig megkönnyebbüléssel, örömmel párosul s ebben ösztökéli újabb örömteli munkára a gyermeki agyat. Tudjuk, hogy a működés fejleszti a szervet s így a tanítás kezdetének eredményessége biztosítja a további sikereket. Egyik a másiktól folyik: az ismert fogalmak megkívántatják, az ismeretlenek, a befejezetlenek fölbresztik a vágyat a tudás kiegészítése után.

És amint így a kíváncsiság nekilendíti az agyat, s az erősebben működő agy táplálja a kíváncsiságot, a lehető legtermészetesebb úton készül a nagy munkára, melyet az életben végezni hivatva van. Ép ezért azt hiszem, nem ok nélkül fejtem ki alaposabb vizsgálódásokra támaszkodva, hogy milyennek látom a kérdezősködés kora 2-ik szakaszának kialakulását.

Magda tanulságos kérdései 4;3¹/₂ kortól 5;3²/₃ korig.

Miután a gyermek érzékszervei alapvető nevelésben részesültek s kellő szókinccsel bír, hogy érintkezni tudjon hozzátartozóival, ráveti magát környezetének fölfedezésére. Csakhamar rájön kutatásai közben a legenergetikusabb módszerre: kérdezősködik. Mohón kérdez és feszülten figyel a feleletre. Észreveszi, hogy ez legkönny-

nyebb formája az észrevevésnek, hogy nehezebb érzékszerveinkkel élni, felfedezni, mint mástól az észrevételt készen kapni.

Kis leányomnál, Magdánál, is feltűnt nekem a kérdések nagy száma, változatossága, élénksége. Majd meg szemembe ötlött, hogy mint alakul át 4 év után a kérdések jellege, hogy már nincs szó üres fecsegésről, formák gyakorlásáról. Nagy László szerint ugyanis „a kis gyermek ismert kérdezősködése semmikép se tudásvágy, mint némelyek hiszik, hanem inkább ösztönének spontán megnyilvánulása“, azaz előgyakorlatok. Ugy vettem észre, hogy ellenkezőleg: kérdései igen élénk intellektuális érdeklődésre mutatnak, viszont, hogy emellett a gyermek általános habitusa keveset változott. Ugy láttam, hogy érdeklődésének megnyilvánulásai más tereken a régi mederben folytak, semmiesetre sem bírtak a haladás vagy változás ugrásszerű jellegével, kivéve a szociális érdeklődést, amennyiben a pajtások ekkor kezdenek jelentőségre vergődni a gyermek életében. (Mint látni fogjuk, a szociális érdeklődés felvirágzása rendszeres kísérő tünete az intellektuális érdeklődés kimagaslóbb periodusainak.) Szóval, úgy vettem észre, hogy a kérdezősködés időszaka nem egységes. Hogy pedig benyomásom helyességéről meggyőződjem, fel kezdtem jegyezni Magda leányom tanulságos kérdéseit 4:3 $\frac{1}{2}$ -től 5:3 $\frac{2}{3}$ -ig (11 napi megszakítással). Jegyzeteim tehát egy teljes év tanulságos kérdéseit ölelik fel. Szívesen folytattam volna a jegyzést, de ekkor már iskolába járván, megszűntek kérdései teljesen közvetlennek lenni és így egészen más beszámítás alá estek volna.

Megjegyzendő, hogy nem írtam fel Magda összes kérdéseit, úgy hogy kérdéseinek gyűjteményében ne is keressük érdeklődésének minden oldalú megnyilvánulását. Én csak azt a kérdést rögzítettem meg, amelyiket tanulságosnak találtam. Így pl. esztétikai érdeklődése csak közvetve szerepel, amidőn belőle tanulság és érdeklődés fakadt, midőn Magda valamely tárgy szépségétől indítatva állt elő „Mi az?“ „Miért?“ „Hogyan?“-jaival. Nincs bennük tehát a birtoklás iránti érdeklődés, testi mozgás iránti érdeklődés stb.

M. kérdéseit rögtön és a lehető legnagyobb gonddal jegyeztem. Mindamellett jegyzeteim még sem tarthatnak számot teljeségre. Bármely pillanatban a jegyzésre kész lenni eléggé terhes feladat s talán jobb előre megszorítani a megfigyelés terét, hogy aztán az ember amit célul kitűzött, keresztül is vigye. Én tehát

ab ovo kizártam a számtanra vonatkozó kérdéseket, mint különleges egyéni eltéréseknek annyira alávetett érdeklődési kört; kizártam továbbá az írás-olvasásra vonatkozókat, melyek különben nála alig-alig szerepeltek volna.

Természetesen más okok is kisebbitik a kérdések számát. A gyermek nem lehetett egészen állandóan mellettem, sok kérdéséről nem is vehettem tudomást.

Aki naplót vezetett kis gyermekek bárminemű megnyilvánulásáról, tudja, hogy milyen nehéz pontosnak és megbízhatónak lenni e kényes műveletben. Én tehát nem mertem környezetének más tagjára bízni kérdéseinek megörökítését. Pedig bizonyára másokat sem kímélt meg kérdéseitől, sőt panaszkodva jött egy alkalommal hozzám, hogy a szolgálóleány nem felel neki, azt mondja, hogy nem tudja, hogy mit feleljen, mire ő azt ajánlotta neki, hogy nézze meg jobban, akkor majd felelni is tud.

Ezekkel a tényezőkkel szemben, amelyek kisebbitik kérdéseinek számát, nem ragaszkodtam egészen mereven a kérdés formájához. Vannak itt-ott feljegyzéseim közt oly megállapítások, amelyek nem direkt kérdések, de értelmileg megfelelnek amazoknak és magyarázatot kívánnak. Van ezek között egy-egy, amelyeket M. csodálkozó hanglejtése miatt soroztam ebbe a csoportba, mint amilyen a 7. számú: „Messziről semmit se hallani!“ Valamivel több került ki a téves megállapításokból, amelyek javításra szorultak s amelyekből aztán önként folyt a többi kérdés. M. azt mondja: „Ez egy szép virág.“ „Ez nem virág, ez gyümölcs.“ „Ott a másik fán láthatod, hogy milyen ennek a fának a virágja, ebből ép olyan gyümölcs lesz.“ Erre következik csupán a tulajdonképeni kérdés: „Meg is fogják enni?“

Bevettem a kérdések közé azokat is, amelyek egy-egy banális beszélgetés közben keletkeztek, de amelyeket semmi esetre se provokált a többiek társalgása. Ilyen pl. a 394. sz. M.: „Add ide a kék mosót.“ Én: „Azt nem adhatom neked. A kék a Gyurié, ha neked adom, nem tudjuk többé megkülönböztetni.“ M.: „Ez itt fehér. Ezt a nap fehéritette?“

Megjegyzendő, hogy ezek a kivételesebb formák elenyésznek az egyenes kérdések nagy tömegében, amelyeket a gyermek természetes környezetének benyomásai hoztak létre. Természetesnek nevezem e benyomásokat, amennyiben nem szolgálnak különös nyomást

a gyermek kérdező kedvére, mint pl. mesék, képek stb. teszik. Ép ezért az ezekből eredő kérdéseket csak abban az esetben vettem be, ha bizonyos idő elteltével tért vissza a látottakra és hallottakra, vagy ha pl. maga hozott képeket és kérdezősködött felőlük.

Óvakodtam attól is, hogy megfigyelésre, kérdezésre ösztökéljem, ne hogy spontaneitásán csorba essék. Egyetlen buzdításon abból állt, hogy lelkiismeretesen és rögtön feleltem kérdéseire.

Egyszerű feleleteim elegendők voltak ahhoz, hogy érdeklődése le ne lohadjon. Egy év alatt 1337 tanulságos kérdését jegyeztem fel, mindmégannyi kiindulópontját tanulságos megbeszéléseknek, kérdés-láncolatoknak, szemléltetéseknek. Ez 3-7 tudományos megbeszélés átlag naponként, de tényleg annál sokkalta több kérdés.

Én ugyanis nem számítom mindazt a kérdést, amelyek az elsöböl kifolyólag keletkeznek. Nem mintha kevesebbet érnének amazoknál, a gyermek tudásvágyának csak oly élénk jelei, ellenben nem mutatható ki bennük, hogy *mi is ébresztette fel a gyermek figyelmét*, melyek érdeklődésének motivumai. Ezek a másodrendű kérdések túlságosan függnnek attól, hogy hogyan feleltünk az elsökre, ezek már a mesterséges, a fölébresztett érdeklödés megnyilvánulásai, nem pedig a spontánéi.

Hogy ezzel mennyire redukáljuk a kérdések számát és kisebbitjük a gyermek tudásvágya terjedelmének látszatát, arra jellemző a következő példa, ahol 1 kérdést reprezentál 24-et, amelyek belöle eredtek, s amelyeket mégis el kellett hagynom, nehogy túl szubjektív megítélés veszélyének tegyem ki magamat.

A kérdéssorozat a következő:¹⁾

1. Fökérdés. M.: Mosható ez? — Én: Igen.
2. Kimegy a színe? E. azt mondja, hogy méreg van benne. — Lehetséges.
3. Mi az a méreg? — Olyan anyag, amelyik ha a vérünkbe kerül, beteggé tesz.
4. Náthás leszek tőle? — Az ép nem úgy történik. De vannak olyan anyagok, amelyek ha belénk jutnak, beteggé tesznek. Így pl. némelyik virág szép és ha megennök, betegek lennénk tőlük.
5. Hát még mitől? — Ismersz te egy állatot, amelyiknek

¹⁾ A kérdést és feleletet a szövegben egy gondolatjel választja el egymástól.

méreg van a fogaiban. — Ki . . . (nem találja meg a kifejezést.) — Igen, kígyó.

6. Mikor harap meg? — Ha valaki rálép, megharapja és attól csunyán megdagad a teste.

7. Mikor az ember otthon van már? — Mindjárt, az a méreg gyorsan megrontja a vért. De itt Bruxellesben nincsenek mérges kígyók.

8. Hát hol vannak? — A meleg vidékeken.

9. Hidegeken nincsenek? — Nem, ott nincsenek.

10. Miért nincsenek a hideg vidékeken is? — Mert nincs meleg bundájuk és a vérük se meleg, hát megfagynának. Ép azért azok a kis kígyók, amelyek Belgiumban élnek, télen alusznak.

11. Mint a medvék? És még melyik állat? — A béka. — Az igaz. Gödröt ásnak a földbe. — A medvék pedig barlangokba bújnak.

12. Mi a barlang? — Nagy üreg a hegyben. A kígyók is elbújnak.

13. Nagyok a kígyók? — Vannak nagyok is, kicsik is.

14. Olyan nagyok mint micsoda? — Mint ez az ajtó.

15. És még nagyobb? — Na, ez már ép elég nagy.

16. És olyan kicsik, mint micsodák? — Mint a mienk. (Van egy egész kis kígyónk üveg alatt.)

17. Ott egy pók van! — Az igaz, de a másikban meg egy kígyó, de nem mérges kígyó.

18. Mi az, hogy mérges? — Az azt jelenti, hogy méreg van valamiben.

19. Nem szeretem azt mondani, hogy mérges, mondd, hogy méreg van benne. („Je n'aime pas vénéneux, dis poison“ a nehezen átültethető francia szöveg.)¹⁾ Miben van még méreg? — Mondd meg te magad.

20. Virágokban? — Sok virágban.

21. És a könyvekben? — Esetleg a festékben, amelyikkel a könyvet nyomják. A gyufában, a foszfor rettenetes méreg.

22. A sárga répában nincs méreg? — Nincs, azért is esszük. De a krumpli csiráiban van.

23. Na most mesélj valamit az állatokról.

¹⁾ M. 7 éves koráig francia környezetben élt.

Bizony nehéz szívvel hagytam számításon kívül hasonló kérdésláncolatokat, de éreztem, hogy válaszom némileg okvetlenül irányítja kifejlését. Talán el lehetett volna kerülni azt a veszélyt, ha a válaszban a legszigorúbban véve csak a kérdésre adtam volna mindig feleletet, teljesen száraz tárgyilagossággal. De ezt ép nem tehettem, hisz elnyomhattam volna a gyermek kíváncsiságát és egész hajlandóságát a kérdezősködéstre.

Persze, hogy ugyancsak szegény pszichikai megnyilvánulásában a 24 kérdés, összehasonlítva avval a mohó ostrommal, amelylyel érdeklődése tárgyát utóbb megkönyékezi. A látszat általában a kérdések időnkénti megfigyelésénél a gyermek mélységének rovására csal. Így félrevezet az a körülmény, hogy a gyermek rendszeren könnyen eltér eredeti gondolatától. Néha azt hinné az ember, hogy egészen szem elől tévesztette és hogy szabadon hagyja csapongani eszmetársulását. Pedig az állandó megfigyelés arra enged következtetni, hogy ha el is tér tárgyától, mélyebben érdeklődik iránta, mint az pillanatnyilag kitünik szavaiból. Sajnos, nem látjuk sohse gondolatának teljes tükörképét és könnyen alábecsüljük kérdéseinek való értékét, még pedig érthető okokból. Így pl. még nem tud ebben a korban a lényegre kérdezni, nem tudja kifejezni, hogy pontos leírást kíván hallani vagy a tárgy ama jegyeit, amelyek hasonló ismert tárgytól megkülönböztetik. Kérdéseinek formája bizonyára gyakran kezdetlegesebb, mint gondolata.

Jellemző erre a korra a kérdezés formájának stereotipizálása is. Így M. sokszor csak így kérdez: „Mi ez?” „Mit csinál?” És elvárja, hogy ezekre a kérdésekre majd csak érdekes választ adok. Még nehezen találja meg a helyes kifejezést, ép azért kérdései gyakran részletekben kerülnek felszínre és csak utóbb veszi észre az ember, hogy mit is akart megtudni.

Ha a feleletben már benne foglaltatik a képzelt, de ki nem mondott kérdésre a felelet, úgy persze megint csak nem veszünk tudomást arról, hogy mit is akart tudni a gyermek. Így pl. alkalomadtán azt kérdezi M.: „Mi ez?” Miután tudtam, hogy ismeri, nem feleltem, hanem azt válaszoltam, hogy „tudod te azt magad is.” (240. sz. kérdés.) — M.: „Égy mérleg. De hogyan jár? Gép van benne?”

Vagy más határozatlan formulája: „Mesélj nekem a lámpáról!” Én: „De miről?” M.: „Hogy hogyan csinálták a lámpát?”

Itt most meg az a kérdés, hogy tényleg erre gondolt-e mindenekelőtt vagy a gyújtókészülékre, amelyre felhívja figyelmemet, avagy a réztartályra, amelyről utóbb beszél? Ki tudná ezt megmondani! Ép ezért én csak ahhoz tartom magamat, amit az első kérdés határozottan kifejez és az olvasónak kell ezt a helyes mértékre kibővítve képzelni.

Igy is bő forrására bukkantam a lelki élet megfigyelésének kis leányom kérdéseinek összegyűjtésében. Összehasonlítva mások dolgozataival és azokkal a megfigyelésekkel, melyeket magam hasonló és más módszerekkel végeztem, egész újszerű megvilágításba tudom állítani a kérdések periodusának annyira érdekes második korszakát.

Milyen a megvizsgált gyermek?

Foglalkozzunk röviden a kérdéses leánykával és lássuk csak, hogy alkalmas-e arra, hogy a korabeli gyermek típusát képviselje?

A gyermek normális, különös tehetséget vagy hiányosságot nem tanusít. Bár a Binet-testek 4 éves korában egy évvel, 5 éves korában $\frac{1}{5}$ évvel fejlettebb intelligenciájúnak mutatják koránál, tudjuk, hogy az semmi különöset nem mond, intelligens környezetről lévén szó.

Talán egy kis hiányosságról nem szabad megfeledkezni, ugyanis nagyon nehezen tanul meg új főneveket. Főleg megtanulásuk esik nehezebbé, ha csak némileg idegenszerű hangzásúak; megtartásuk nem annyira. Különben nem rossz az emlékezőtehetsége, amit egyszerű szavakkal lehet megtanulni, el is sajátít, csak a különlegesebb szavakat kell erőmegfeszítéssel megtanulnia.

Miután nehezebbé esett a memorizálás és nagy ellenállást-érzett a formulák befogadásával szemben, megértjük, hogy mint mutatkozott a gyermek az iskolában. Ezt érdekesen jellemzi a következő eset, 7 éves korából. Összevont I—II. osztályban számolási versenyben vett részt. Az I. osztállyal versenyezve veszített, mert míg a többi már rég könyv nélkül tudott 20-ig számolgatni, neki logikus műveletekkel kellett emlékezeti nehézségén segíteni. Viszont a II. osztállyal versenyezve nyert, mert ő gyors logikával megelőzte társai jórészt a példák megoldási módjának megértésében.

Természetrájban, beszéd- és értelemgyakorlatban erősnek mutatkozott, olvasásban, előadásban, szavalásban gyöngébb.

Általában élénk, aktív természet, ügyes, de hanyag, egy ideig ellenáll, ha meg kellene feszítenie figyelmét, de ha rákerül a sor, mégis megállja a sarat. Mindenesetre, akár kimerítettem e néhány szóval különösen jellemző vonásait, akár nem, azt elmondhatjuk róla, hogy normális, ép, egészséges gyermektermészet és ha nem kételkedünk abban, hogy a lelki fejlődésnek szabályszerűséget kell mutatnia, úgy bátran indulhatunk ki a kis M. megfigyeléséből.

A környezet, amelyben a gyermek a jegyzések idejében él, egyszerű, csendes, polgári. A nyarat rendszeren a tengerparton tölti, de a városból is gyakran rándul ki a környékre. Egy nála 18 hónappal fiatalabb kis öccse van.

A kérdések felhasználásának módja: a gondolkodás kategóriái, az érdeklődés motívumai.

Mindenekelőtt megvizsgáltam az egybegyűjtött anyag alapján, hogy mily fokig öleli fel ebben a korban a gyermek az emberi gondolkodás kategóriáit? Vajjon a 4—5 éves gyermek az emberi gondolkodás formáinak egész körében otthonos-e már vagy, hogy még ekkor elsősorban vagy esetleg kizárólag csak egyes gondolkodási formulákkal dolgozik-e? Vajjon a beszéd formális befejezettséghez jutott-e ez időszak kezdetén vagy beleesik-e a most kérdéses korszakba?

Láttuk Sternnél, hogy a legnehezebb nyelvtani formulák jelennek meg a látóhatáron 4—5 év között. Mit jelent ez számunkra? Semmiesetre se merő külsőséget! Mert ha a gyermek gondolatai benső értékükben meg is előzik külső kifejezési formájukat, a formai megnyilvánulás eo ipso megérett gondolat kifejezése. Szajkó módra ismételt szólásmódok is szerepelnek természetesen a gyermeki beszédben, de nem alkotják beszéde zömét. Kérdéseiben gondolkodásmódja jut kifejezésre, csakúgy, mint egy bizonyos vidék paraszti nyelvében, annak a vidéknek a kulturája, egy ország irodalmilag legfejlettebb nyelvében, az ország esztétikai elitjének kulturszínvonalára.

Látni fogjuk, hogy a gyermek kérdéseiben rejlő beszédformulák (nyelvtani formák) rávilágítanak lelki világára, hogy bizo-

nyos fokig fedik azt. Rávilágítanak különösen azokra a motívumokra, melyek érdeklődésében szerepelnek. Az igék aránya a cselekvések szerepére mutatnak a gondolkozásban, a mellékneveké a tulajdonságokéra stb. Midőn kérdéseiből gondolatvilágának általános jellegére vonok következtetést, nem meggondolatlanul teszem. Saját gondolataival nem tud messzire menni, hát kérdez is arról, amiről gondolkozik és így kérdéseinek elemezése a gondolkozás kategóriái alapján nyilván gondolatvilágának is elemzése.

Midőn nyelvtanilag elemzünk és a mondatot részeire bontjuk, egyben a gondolkozás kategóriáit választjuk széjjel: hisz a mondatrészek fedik a gondolkozás módozatait. Minthogy pedig a nyelvtan terminológiája közismert, jónak láttam a gondolkozás kategóriáit nyelvtani elnevezéseikkel szerepeltetni.

Csak nem szabad elfelejtkeznünk egy percre se arról, hogy mit is fed a nyelvtani terminológia. (Lásd: Berthold Ottó „Lehrgang der Zukunftschule“.) Ha a kifejezések értelmére gondolunk, világos és egyszerű lesz az osztályozásnak ez a módja.

Minden félreértés elkerülése végett egyenként tárgyalom, hogy a használt elnevezések mit akarnak jelenteni; még pedig a világosság kedvéért egy-egy részét határozva meg csupán.

Az egyszerű mondatok értelem szerint 3 csoportba oszthatók:

1. „A ló *szalad*.“ Az alany cselekvéséről beszélünk, az állítmány ige (cselekvés-szó).

2. „A ló *szürke*.“ Az alany egy tulajdonságáról beszélünk, szürke: állítmány-kiegészítő, pontosabban: milyenségi állítmány-kiegészítő.

3. „A ló *állat*.“ Ebben a mondatban azt állapítjuk meg, hogy a ló milyen fajhoz tartozik; nyelvtanilag állat szintén állítvány-kiegészítő, mi az értelemre való tekintettel „faji állítvány-kiegészítőnek“ fogjuk nevezni.

Térjünk át az egyszerű mondatról a bővített mondatra, ez a kis ismétlés emlékezetünkbe hozza, hogy minden egyes mondatrész másszerű gondolatlemnek felel meg. A felhozott példa erőltetett, hogy a legkülönbözőbb részeket egyesítse:

X cégnek a

varrónői

y-nak

gyönyörű

két

ruhát

varrnak

selyemből

a műhelyben

gyorsan és

reggeltől estig,

hogyan készüljenek,

ünnepek közeledtén

birtokos jelző

alany (a mondat nélkülözhetetlen része)

részes határozó

melléknévi (milyenségi)

és számnévi jelzők

a cselekvés tárgya

állítmány (a mondat elmaradhatatlan része)

anyaghatározó

hely „

mód „

idő „

cél „

ok „

Az alany sohse hiányzik, de a kérdésekben rendszeren nincs kifejezve. Én mindez esetben nem vettem számításba, csak ép akkor, amikor az alanyra irányult a kérdés.

Elhagytam beosztásomban a birtokos jelző különválasztását, hisz értelmileg a „háznak a teteje“ és „a háztető“ egyre megy, tehát nem szaporítottam evvel rubrikáimat.

Egyesítettem továbbá a milyenségi jelzőt az állítmány-kiegészítőkkal, amennyiben a kettő a mondatban értelemzavar nélkül felcserélhető, igaz, hogy a nyomaték változásával. A barna ló . . . vagy: a ló barna, mindenesetre u. a. alany bizonyos tulajdonságának felismeréséről tanuskodik.

Mivel az alárendelt mondatok mondatrészeknek felelnek meg, nem tartottam szükségesnek, hogy más megítélés alá vegyem őket.

Elemezzünk már most ezen az alapon egy példát. 635. sz. Egy képményen (helyhatározó) valami forgott (állítmány, cselekvés; az alany, mint magától értetődő, nem szerepel) jobbra-balra („jobbról-balra“ helyett, helyhatározó); mi volt ez? (az alanyra kérdez a gyermek). Tehát ez a mondat kétszer a helyhatározó, egyszer az állítmány mint cselekvés s egyszer az alany rubrikában szerepel.

Lehetséges, hogy ha a szélkakas még látható lett volna, a gyermek kérdése sokkal vérszegényebb lett volna, pl. ilyesféle: „Mi az?“ Mire én alkalmasint azt válaszoltam volna, hogy „szél-

kakas, amelyik arra fordul, amerről a szél fújja s így megmutatja a szél irányát" — azaz definiáltam volna. Azokat a kérdéseket, amelyeket úgy lehetne máskép kifejezni, hogy „határozd meg ezt vagy amazt“, de amelyek esetleg csak azt jelentik, hogy „mi ennek a tárgynak a neve“, bizonytalan értelmük miatt határozatlan kérdések gyanánt külön vettem.

Viszont minden mondatrészt egyértékűnek vettem, a kérdést magát ép úgy, mint az azt kísérő részleteket. És bár világos, hogy többet jelent, ha a gyermek maga állapítja meg, hogy „a hajó nem tudott bejönni, mert a csatorna biztosan nem elég mély“, mint ha azt kérdezi, hogy „miért van sötétség?“ — mégis mind a kettő egyaránt arra mutat, hogy ok és okozati összefüggések viszonylatával foglalkozik az agy, hogy mily arányban más gondolati kategóriákhoz viszonyítva, kitűnik a következő kis táblázatból:

Most jelent meg:

Nógrády László dr.: *A mese c. munkája.*

Ára füzve 12 K., (tagjainknak 10 K.,) kötve 20 K.

	I. Alany	II. Állítmány, cselekvés, tör- ténés	III. Milyenségi jelző és állít- mány kiegé- szítő	IV. Faji állítmány kiegészítő	V. Számnévi jelző	VI. A cselekvés tárgya	VII. Részes- határozó
Kérdéseinek elemzése; a mondatrész elemek száma	72 (+ 1337 mint bennük értető- dő elmaradha- tatlan része a mondatnak)	577	338	94	21	120	9
arányszámok- ban kifejezve (577 = 100%)	12·47%	100%	58·75%	16·29%	1·73%	20·79%	1·55%
N. Gyuri 5·4 év	22·66%	100%	56·00%	22·66%	5·33%	32·00%	—
VIII. Anyag- határozó	IX. Határozó	X. Helyhatározó	XI. Időhatározó	XII. Módhatározó	XIII. Célhatározó	XIV. Okhatározó	XV. Határozatlan kérdések
93	10	199	64	90	100	214	266
16·29%	1·73%	34·48%	11·09%	15·59%	17·33%	37·08%	46·10%
4·00%	2·66%	33·33%	4·00%	53·33%	8·00%	42·66%	25·33%

A táblázatos összeállítás számai arányszámok, alapul a cselekvések számát (577-et) vettem 100-nak.

Fogyólag rendezve a nyert eredményt. látjuk, hogy

100%	a cselekvéseket illeti meg az	I. hely
58.75%	a milyenségeket találjuk a	II. helyen
46.10%	határozatlan kérdések a	III. „
37.08%	okhatározók a	IV. „
34.48%	helyhatározók az	V. „
20.79%	cselekvés tárgya	VI. „
17.33%	célhatározók	VII. „
16.29%	faji állítmánykiegészítők	VIII. „
16.29%	anyaghatározók	IX. „
15.59%	módhatározók	X. „
12.47%	alanyok	XI. „
11.09%	időhatározók	XII. „
1.73%	számnévi jelzők	XIII. „
1.73%	eszközhatározók	XIV. „
1.55%	részeshatározók	XV. „

A tüzetesebb vizsgálatban ezeknek az arányszámoknak határozottabb jelentőséget fogunk tulajdoníthatni.

Igy a kérdések (és a hozzájuk fűződő megbeszélések) értelméből látszik, hogy erős arányban képviselt határozatlan kérdések jórésze anyaghatározót pótol. Gyakran kérdezi a gyermek, hogy mi az, ha azt akarja tudni, hogy miből készült? Viszont eszközhatározói kérdés helyett alkalmaz módhatározói kérdőalakit.

Pl. 98. sz.: M. csigát eszik és azt kérdezi, hogy hogyan megy a csiga, utóbb azonban beszélgetésünkből kitűnik, hogy azt akarja tudni, hogy mivel jár, hogy hol a lába?

Azt hiszem, bár biztosan állítani nem merném, hogy a helyhatározók arányszáma kissé túlzott. A helyhatározó magában véve igen alkalmas arra, hogy megjelöljük vele, hogy melyik tárgyról akarunk beszélgetni. Pl. 526. sz.: „Nézd a kandallón, olyan mint egy növény.“ Ugy, hogy logikus, ha az, aki kérdez, sok helyhatározóval él és lehetséges, hogy ha pl. a gyermek spontán meséi alapján állítottam volna össze táblázatomat, azt találtam volna, hogy a gyermek gondolatvilágában valamivel kisebb helyet foglalnak el a helyhatározók. Az eltolódás azonban nem lenne különösen nagy. Ez a kategória korán fölfogott (lásd M. első kérdései), már az első

percepcióktól kezdve a tárgy és hely összetartozó komplexumban jelennek meg.

A faji állítmány-kiegészítő arányszáma nagyobb lenne más eljárásoknál, pl. képleíráskor, a kérdés formája megnehezíti alkalmazását, annál feltűnőbb a magas arányszám.

Az arányszámok s így a gondolatkategoriák jelentőségének viszonylagos érvényű megállapítását bizonyára egy módszer se tudná elkerülni. Ha fővonásaiban helyes az összeállítás, meg kell vele elégednünk.

Nagyjában tehát pontosaknak vehetjük a következő kategóriákat:

- Cselekvések (100%),
- milyenségek (58.75%),
- okozati összefüggések (37.08%),
- tárgyak (20.79%),
- célhatározók (17.33%),
- időhatározók (11.09%),
- számnévi jelzők (3.63%),
- részes határozók (1.55%).

Némi megszorítással érvényesek az alanyok 12.47% (+1337); a mód- és eszközhatározókat, mint amelyeket M. összetévesztett, egybevesszük 17.32%-nak. Némi fentartással fogadjuk a faji állítmány-kiegészítők és a definíciók, a határozatlan kérdések arányszámát.

Végeredményben feltűnik a cselekvések iránti érdeklődés, valamint, bár már ugyancsak kisebb mértékben, a milyenségek iránti.

Feltűnő továbbá és éles fényt vet arra, hogy mennyire előrehaladott M. tudományos érdeklődése „az ok és okozati“ összefüggés gyakori keresése.

A cél ellenben alig van képviselve, holott ha szubjektivitása valóban soha el nem hagyná, a gyakorlati célképzeteknek kellene első helyen állniok. Evvel szemben objektív érdeklődése oly erős, hogy tanulságos kérdései közé utilitárius kérdést nem kever.

Ez persze nem azt jelenti, hogy a kis gyermek közismert önzését, önmagával való törődését meg akarnám cáfolni. Csak azt találom, hogy ezt külön tudja tartani objektív érdeklődésétől.

Ellenőrzés Gy. fiam kérdéseinek szembeállításával.

Ezek voltak az első következtetések, amelyeket M. kérdéseiből levontam. Természetesen éreztem, hogy ellenőrzésükre hasonló feljegyzésekkel kellene szembeállítanom emezeket. Két évre rá ép ezért egy hónapon keresztül kis fiam kérdéseit jegyeztem fel. Mikor kis leányomat figyeltem meg, Gyuri fiam csak 3 éves volt és így aligha hatottak még rá mélyebben a M.-nak adott válaszok, bár egy nagyobb testvér létezése már magában is némileg fejlesztő befolyással lehetett.

Gy. környezete ekkor eltért a rendestől, vidéken nyaraltunk, erdők közepette fekvő faluban.

Tudományos kérdéseinek napi átlaga kissé nagyobb, 5 a kis leány 3-7-ével szemben; Gy. ekkor M.-nál valamivel idősebb volt: 5;4; M. kérdéseinek jegyzését ép ezidőtájt hagytam abba. Az eredményt a két táblázat párhuzamából láthatjuk:

	N. M.	N. Gy.
Cselekvés	I. 100%	I. 100%
milyenség	II. 58·75%	II. 56%
határozatlan kérdések	III. 46·10%	VII. 25·33%
okozati összefüggések	IV. 37·08%	IV. 42·66%
helyhatározók	V. 34·48%	V. 33·33%
cselekvés tárgyai	VI. 20·79%	VI. 32·00%
célhatározók	VII. 17·33%	X. 8·00%
faji állítmány kiegészítők	VIII. 16·29%	VIII. 22·66%
anyaghatározók	IX. 16·29%	XI. 4·00%
módhatározók	X. 15·59%	III. 53·33%
alanyok	XI. 12·47%	IX. 22·66%
időhatározók	XII. 11·09%	XIII. 4·00%
számnévi jelzők	XIII. 3·63%	XII. 5·33%
eszközhatározók	XIV. 1·74%	XIV. 2·66%
részeshatározók	XV. 1·55%	XV. ——%

Az egyezés tökéletes a következő pontoknál: 1. h. cselekvés 2. h. milyenség, 5. h. helyhatározók, amelyeknél még a számok is szinte teljesen egyeznek.

Ugyanazon sorrendet mutatnak 4. hely az ok és okozati összefüggések, 6. h. cselekvés tárgya, 8. h. eszközhatározók, 15. h. M.-nál a részes határozó, Gy.-nál hiányzik.

13. h. Gy.-nál, 12. M.-nál az időhatározók, 11. h. Gy.-nál,

9. M.-nál az anyaghatározók, 9. h. Gy.-nál, 11. M.-nál az alanyok, 11. h. Gy.-nál, 13. M.-nál a számnévi jelzők. Mindezekben közel állnak egymáshoz a gondolatkategoriák a két gyermek gondolatvilágának arányviszonylataiban.

Lényeges eltérés mindössze csak három tételnél szerepel: Gy. 10., M. 7. a célhatározóknál, Gy. 7., M. 3. a határozatlan kérdések-nél, Gy. 3., M. 10. a módhatározóknál.

Az első kisebb jelentőségű, bár az eltérés csak megerősíti azt a megfigyelésemet, hogy Gy. még jobban elkülöníti objektív megfigyeléseit énjétől és a célképzetektől általában, amint hogy fiúk rendszeren kevésbé szubjektívek a leányoknál, illetőleg tudományosabb az érdeklődésük.

A határozatlan kérdések csökkenése talán abban talál magyarázatra, hogy a kis fiú már idősebb s így jobban uralkodik a kifejezési formákon, jobban meg tudja mondani, hogy mit is akar tudni. Érdekes lenne hasonló összeállításokkal megállapítani, hogy ez a viszony kialakulásának rendes menete-e s hogy a formális készség fejlődésének egy-egy étapjára bukkanunk-e?

Legfeltűnőbb a módhatározók arányszáma: 53-33%, majdnem oly nagy, mint a milyenségé: 56%, M.-nál ellenben 15-59%! Midőn a többi pont meglepő egyezésétől egybevetem ezt az eltérést, magyarázat helyett kérdések tolnak agyamba: Vajjon ez már egyéni, individuális érdekek megnyilvánulása? Gy. 9 éves korában mindenestre feltűnő technikai érzékkel bír; a „hogyan készül“ állandóan leköti.

Vagy talán nemével függ össze ez a különbség, talán férfiúi öntudata ébredésében keressük e különbség titkát? Ezért érdeklő már ekkor a produktív munka?

Mind M.-nál, mind Gy.-nál szerepelnek a faji állítmány kiegészítő elnevezése alatt említett osztályozási kísérletek. Természetesen az olyan fajta kérdés, mint M.-é, hogy vajjon ez a szén koks-szén-e? amidőn pontosan meg akarja határoztatni, hogy a szén melyik fajáról van szó, ritkák. Mindamellett az osztályozásra irányuló tendencia félreismerhetetlen, még ha módszerében nehézkesen is jár el a gyermek és ha érezzük is, hogy nem működik tudatosan. Elég érdekes már az is, hogy kitartással kutat egy bizonyos irányban, mígnem világos képben csoportosítja fogalmait. Így pl.

az állatok száját, fogait és csőrét vizsgálta mesés kitartással. Ez persze bizonyos szubordinációhoz vezet, mely kétségtelenül kiviláglik kérdéseinek és beszélgetéseinek szövegéből, bár a formulázás még ez irányban nehezen megy.

Midőn bizonyos időszakban végigkérdezi, hogy ez a ház múzeum-e? ez gyár? ez villa? ez bérház? stb., míg végre minden épületfajról képet alkotott, nyilván fogalmait rendszerezíti. Az osztályozásban elért eredményeire még visszatérünk, ám az eddigiekből is láthatjuk, hogy M. és Gy. a gondolkozás kategoriáit mind uralják. Bizonyos motívumok fontosabbak, úgy látszik, a gyermeknek, mások pedig talán csak a formális kialakulás stádiumán menvén keresztül, még nem állnak oly könnyen rendelkezésre s azért nem szerepelnek oly mértékben. Tény, hogy már az, hogy nyelvileg eljutnak az összes formákhoz, amellet szól, hogy tartalmilag is messzemenőleg fejlődött a gyermeki agy ebben a korban.

Hogy ez a megállapításom nem áll kivételesen M.-ra, Gy. fiam egy havi pontosabb megfigyeléséből is kitűnt. Avval az ellenvetéssel szemben, hogy ebből ép csak a formulák kifejlődése tűnik ki, felhozok néhány példát annak illusztrálására, hogy a forma és a tartalom oszthatatlanul együtt fejlődven, mennyire képes utóbbi eljutni.

Gy. (6;5) még igen sokat kérdez. Ekkor veti fel a következő kérdést is:

Gy.: Miért van minden tárgynak színe? — Én: Nincs mindeniknek színe, pl. a levegőnek sincs, arra azt mondjuk, hogy átlátszó.

Gy.: Miért nem látom ezeket a dolgokat, ha a levegő mögött állnak és miért nem látom a színeket, ha valamilyen szín mögött állnak?

Nemsokára rá pedig:

Gy.: Valamikor semmi se volt a világon? — Én: Azt hiszem, hogy csak gázok.

Gy.: Hát akkor hogy lehetett, hogy a gázokból annyiféle dolog keletkezett?

Ezekből a kérdésekből is látszik, hogy a gyermek kérdései közt már mély összefüggések állhatnak fenn és fennállnak akkor is, ha az izolált kérdésekből az nem tűnik ki. Mielőtt azonban

M. kérdéseit ennek kimutatására tartalmilag boncolnók, lássuk, hogy a gyermektanulmányi irodalom nem bír-e hasonló tanulmányokkal, melyekkel eredményeimet egybevetethetném.

Az érdeklődés elemi motivumai az irodalomban.

Mindössze két cikket találtam, amelyekben úgy, mint nálam, a formális elemek kvantitatív egybeállítása az író célja.

Vostrovsky Clara „A study of children's own stories“ (Studies in Education) azt a kérdést veti fel, hogy mely motivumok vonzzák a gyermeket? 32 kis fiú és 24 kis leány 56 spontán elbeszélését elemzi e célból.

Kérdések és spontán elbeszélések persze nem eshetnek teljesen ugyanazon megítélés alá, a módszernek tulajdonítható némi eltérés mellett annál meggyőzőbb az általános egyezés azokra a pontokra nézve, amelyeket ez alapon összehasonlítunk s amelyekről az eredmények párhuzamba állítása tanúskodik.

V. szerint is a cselekvés motivuma a legeslegerősebb. Meseformáról lévén szó, ezután következnek a nevek, mert hisz a kis elbeszélő természetesen megnevezi elbeszélése hőst.

V. „külső, ruházat, esztétiká“-ja kb. megfelelhet az én „milyenségeim“-nek s mint amaz, a következő helyet foglalja el. Eddig teljes az egyezés M. és Gy. kérdéseiben mutatkozó elemek jelentőségében.

Oki és okozati összefüggéseket azonban kis meséiben nem állapítanak meg a V.-től megfigyelt gyermekek: a kérdés formája persze könnyebb az aktív ítélet alkotásában és ép ezért kérdez oly szenvedéllyel a gyermek az intellektuális fejlődés első fölvirágzásának korában.

A helymeghatározások ismét igen erősen vannak képviselve a kis mesékben.

V.-nál a birtoklás erős motivuma következik; a rangsorozatban nálam, mint már kifejtettem, a dolog természetéből kifolyólag elmaradt, a vagyonról (szegénységről, gazdagságról) 14 kérdést intéztem hozzám M. Érzelem, erkölcs nem hasonlíthatók össze adataimmal.

Összefoglalólag azonban megállapítható, hogy a legkimagas-

lőbb motívumok a különböző módszereken és az általuk determinált eltérésein keresztül is érvényesültek.

Természetesen ép arra kell törekednünk, hogy ezeket a módszer okozta hibaforrásokat elkerüljük, amennyire ez lehetséges. És ép mert ez ritkán történik, nem bukkantam egykönnyen olyan dologra, amelyet hasonlóképen párhuzamba állíthattam volna. Ha eggyel mégis még megteszem, úgy annak oka, hogy *Barnes* „A study on children's interest“ (Studies in Education 1896) sokat olvasott és fölhasznált szélesebb alapú dolgozat. Az ő célja is, hogy azokat az elemeket állapítsa meg, amelyek a gyermek érdeklődését felkeltik. Végre pedig ép az ő cikke igen alkalmas arra, hogy rámutassak a módszer által előre megszabott eredmény veszélyére, melyet annyira igyekeztem munkámban elkerülni.

Barnes egy kérdés-listát tesz a gyermek elé: „Írd meg, hogy mi a kés, a kenyér, a baba stb.“ Mit lehet erre felelni? Logikusan a tárgy fajnevét, hasznát, esetleg egyes jellegzetes megkülönböztető jelét. És ime a 6 éves leánykák 1238 esetben írnak a tárgyak hasznáról 18 oly cselekvéssel szemben, amelyek nem haszonról beszélnek (100-hoz 145). *Barnes* rubrikája „larger terms“, melyet fajmeghatározásnak értelmezek, arra mutat, hogy az önálló osztályozó művelet meghaladja ezt a kort.

Miután a legtöbb 6 éves gyermek, különösen írásban és más-tól adott impulzusnál, szófukar, nem kell csodálnunk, ha a többi motívum egészen háttérbe szorul és az arányszámok használhatatlanok.

Barnes cikkének tehát nem azok az eredményei, amelyeket ő megállapít, hanem inkább azok, amelyek e sorok között olvashatók.

Igy pl. érdekes, hogy már a 6 éves gyermek sem annyira szubjektív, hogy feleleteiben azok az elemek jelennének meg, amelyek fölfogó érzékeinek örömet okoznak. Már ekkor sem eszmetársulásai, össze nem kapcsolt visszaemlékezései vezetik, hanem máris uralkodik logikáján és lehetőleg azt mondja, ami lényeges és ezt nyilván spontán érdeklődésének rovására teszi.

Logikája fegyelmeztségének fényes tanubizonyságát szolgáltatja, midőn mindössze 6 színmegállapítást ad, holott a színek tudvalevőleg élénken hatnak a kis gyermekekre, ezzel szemben már

ugyancsak jelentős, hogy 32 anyag- és 18 szerkezetmegállapítás fordul elő, amint azt az adott tárgy megköveteli.

Barnes cikke arra mutat közvetve, hogy a gyermeki intellektus fejlettségét érdemes már ebben a korban figyelemre méltatni.

M. érdeklődési körei, belső összefüggések osztályozása.

Hogy mélyebb betekintést nyerjünk abba az agymunkába, amelyet M. spontán érdeklődése indított meg, lássuk, mily tárgykörökben mozognak kérdései. Midőn szakok szerint osztályozom őket, nem cselekszem teljesen a kis gyermek szempontjának megfelelően, mert az ő érdeklődésének köre nem eszerint alakult ki. Őt bizonyos tények érdekelvén, ezek köré kristályosodtak más, amavval kapcsolatos elemek.

M.-nál az ember és az emlősök belső szervei, továbbá az egészségtan egy középpontból kiindulva alkottak mintegy egy szakot. Másrészt az emlősök és más állatok életmódja egy külön csoportot látszik képezni.

Mellékelt táblázatban nem leszek tekintettel a „szakmák“ illetén történő egyéni kezelésére. M. osztályozási módjáról különben is alább bőven lesz szó.

Most jelent meg:

A gyermekmentés útjai című mű,

a II. orsz. tanácskozmány naplója.

Szerkesztette: NEMES LIPÓT.

Ára 15 K.

Állatok 247.	Természeti jelenségek 246.	Produktív munka 245.	Emberi szervezet, egészségtan 155.	Növénytan 135.	Szociológia 120.
Emlősök ... 126	<i>Fizikai kérdések.</i>	Gyártás ... 85		Virágos növények ... 118	Társadalmi védelem ... 29
Madarak ... 31	Statika ... 5	Szerszámok, eszközök ... 91		Mohák ... 1	Munkások ... 27
Hüllők ... 11	Dinamika ... 8	Nyersanyag ... 79		Gombák ... 7	Lakás ... 17
Kétlábúak ... 14	Meleg ... 54			Moszatok ... 2	Társadalmi viszonyok, csereeszközök ... 17
Halak ... 18	Akusztika ... 12			Penész ... 7	Család ... 5
Rovarok, Pókok 31	Optika ... 40			Mikrobákra nézve lásd: emberi szervezet, egészségtan	Közlekedési eszközök ... 10
Rákok ... 2	Villamosság ... 14				Ruházat mint társadalmi megkülönböztetés jele ... 3
Férgék ... 2	133				Nevelés ... 1
Puhatestűek ... 3					
Emlősök ... 3	<i>Vegytani kérdések.</i>				
Általános kérdések ... 19	Geologia, ásványok:				
	Szilárd testek ... 12				
	Gázneműek ... 27				
	Klimatologia ... 47				
	Astrologia ... 13				

Szavak értelme	Erkölc	Halál, Isten	Földrajz	Idő	Mértan	Történelem	Értelem	Tiszta érzéki elemek
40	36	28	17	10	9	8	6	3

Sokoldalúság.

Egy futó pillantás elegendő ahhoz, hogy meglepetve lássuk, mennyire sokoldalú volt M. érdeklődése 4—5 éves korában. Engem bámulatba ejtett, hogy problémákat fedezett fel környezetének legkülönbözőbb jelenségeiben, még pedig oly mértékben, hogy kérdései valóban kiindulópontul szolgálhattak volna a legkülönfélébb tantárgyak tanításában. A felsorolt szakmákat ép azért osztottam szakaszokra, hogy feltüntessem, hogy mint vezetett a kis M. lépésről-lépésre mindaddig, míg — különösen a reális tudományokban — a tudományok alapját építtette fel velem. Sohse feledjük el, hogy itt csak egy kérdés felel meg egy számnak, de hogy ez az egy kérdés rendszeren címe annak a fejezetnek, melyet azután tárgyalunk.

Nagyon érdekes, ha közelebbről szemügyre vesszük, hogy mi mindenről beszélgettünk pl. a „melegről“ szólva. 54 kérdés közül

- 5 esik a melegre általában,
- 6 a melegvezetésre,
- 16 az égésre,
- 11 a gőzképződésre,
- 2 a szagra,
- 2 a melegre mint vegyi energiára,
- 19 a halmazállapotokra.

Az optika 40 kérdése közül

- 4 szól a látásról általában,
- 2 a messzire látásról,
- 3 az optikai eszközökről,
- 4 az árnyékról,
- 6 a fényvisszaverődésről,
- 11 a színekről,
- 3 a szivárványról és
- 7 az átlátszóságról.

Ha így végig elemeznők a különféle szaktárgyakat és közöl-
nők a lefolyt beszélgetéseket, látnók, hogy bár egy év a tanulságos
kérdések korának is csak egy része, a gyermek ezen belül is meg-
alapozza a felsorolt szakmák ismeretkörét.

Nem beszélek a 8 történelmi és 17 (nem helyi) földrajzi kér-
désről, természetesen, minthogy kerültem minden alkalmat, hogy

érdeklődését fölkeltsém, nem is beszéltem neki történelemről, földrajzról, magától pedig ezekre a területekre, csekély kivétellel, nem bukkanhatott.

Abból, amit spontán érdeklődési körébe vonhatott, arra következtethetünk, hogy M. érdeklődése 4—5 éves korában *majdnem mindenoldalú volt*, de igen határozott hajlandósággal mindaziránt, *ami közvetlen környezetében él és folyik le a jelenben*. Mondhatjuk, hogy kérdéseit kellő rendbe csoportosítva valóságos programját adták M. kérdései a reális tudományok elemi megalapozásának.

Már fönt említettem, hogy ez érdeklődési körök középpontokból nőttek ki, ezeknek a középpontoknak közös centruma alkalmasint az, amiből a szubjektív 3 éves „mindent kérdező”-nek természetszerűleg ki kell indulnia: önönmagából, a gyermekből, az emberből.

Vegyük ehhez azokat az elemeket, amelyekre a gyermek első sorban reagál, amelyekkel agya leghajlandóbb ebben a korban foglalkozni (cselekvés, milyenségek, okozati összefüggések, helymeghatározások), úgy nem fogunk csodálkozni azon, hogy a természetrajzi és természettani szakmák mennyire túlsúlyban vannak.

Ezekben a tárgykörökön belül is nagy különbséget észlelünk egyes szakmák értékelésében. Kedvenc tárgyai bámulatos kितartást, buzgalmat és lelkesülést tartanak benne ében.

Ilyen tárgy az ember-émlős komplexum. Egész könyvet írhatnék erről magáról, ahelyett egy-egy megbeszélést közlök csupán, még pedig azok közül, amelyekben már a szerzett tudásnak is kellő nyoma van:

444. M.: . . . és most mondd meg, hogy mi van a fejben! —

Én: Mondd el te magad.

M.: Itt és itt a homlok mögött gondolkozik az ember. —

Én: Mivel?

M.: Agyvelővel. És (elősorolja, hogy mi van a fejen) orr, szemek, száj, fülek, arcok, áll. — Én: Na és a szájban?

M.: Fogak és a lyuk. — Én: Hát ez?

M.: Nyelő. — Én: És ez a kemény itt?

M.: Csontok. — Én: Az ajkaid milyen pirosak!

M.: Az a vértől van. — Én: A vér bizony bemegy a szemekbe, az agyba . . .

M.: Hogyan mozog a vér? Így? — Én: Te azt mutatod,

hogya a kar hogyan mozog. Nézd a karomon hogy megrövidül az izom és összehúzza a kart.

M.: (Kitapintja az izmokat.) Hát mi van a lábakban? —

Én: Na, mi?

M.: Csontok. — Én: Még pedig erősek!

M.: És jó sejtnek a betegségek ellen! — Én: Sok és erős, nem hagyják bejönni a rossz mikrobákat.

M.: Bennem több van, mint benned. — Én: Nem tudom, mindenesetre kisebb vagy, mint én!

M.: De nagyobb, mint Gyuri . . . stb.

668. M.: (Egy üreges csontra mutat.) Ezek belek, azért olyan lyukasak? — Én: Óh nem, ez egy csont, a csontokban is vannak csövek.

M.: Mi van bennük? — Én: Például vérerek.

M.: Hát ez itt micsoda? — Én: Ez a szív.

M.: Milyen állat volt ez? — Én: Nyúl; ez itt a szíve volt. A te szívednek is ilyen alakja van. Tudod, hogy a szív mit csinál?

M.: Kinyílik, becsukódik, kinyílik, becsukódik. (Nézi.) Hogyan csukódik be? — Én: Összehúzódik kisebbre, aztán megint nagyobb lesz, aztán megint kisebb és amikor kisebb, kiszorul belőle a vér a véredényekbe. Itt látszanak a csövek is (véredények).

M.: És ez mi? — Én: Ott vágta el.

M.: Mondd meg mindenről, ami a tányéron van, hogy mi? — Én: Ha ugyan megismerek mindent így összevágva! Ez itt egy ombcsont.

M.: Azt tudom. — Én: Ez itt a váll alól van, ez meg itt elől a mellsont.

M.: Hát ez melyik csont? — Én: Ez a hátgerinc, innen-e! (Kitapintom rajta.)

M.: Mire való? — Én: Evvel tartod a hátadat egyenesen! stb.

Ilyenféle beszélgetések igen gyakoriak. Ritkán elégszik meg a gyermek egyetlen egy felelettel, ritkán tereli el figyelmét valamilyen új benyomás, általában nem annyira a kérdések száma, mint tárgyalásuk szelleme mutatja, hogy mennyire dominál az ember-emplős érdeklődési köre. Jellemző, hogy M. nem unja az ismétléseket, sőt szívesen visszatér ahhoz, amit már hallott és arra támaszkodva kérdez a továbbiakra.

Igy lépésről-lépésre, ismételtetésekkel erősítve tudását, csak

legkedvesebb tárgyköreiben halad állandóan vagy hosszú időszakon keresztül. Ilyen az *embertan*, az *emlősök természetrajza*, az *élettan* és a *növényélettan*.

A természettani tárgyakban érdeklődése sporadikusabb, kisebb köröket ölel fel, nem tudja az egészet összefűzni. Ennek oka kézenfekvő. A jelenségek összefüggése nem eléggé feltűnő, úgy hogy bár M. alaposan érdeklődött a villámlás iránt és több kérdést intézett a villamosság felől, a kettő összetartozóságát nem ismerte fel.

Rendkívül vonzotta továbbá M.-t a *klimatológia* és *hidrográfia*.

Az ismeretek szintézise.

A kérdések tárgyai alapján tehát azt mondhatjuk, hogy azokból részint valóságos szaktárgyak, részint kisebb szakkomplexumok alakultak ki. Az esetleges, másokkal nem érintkező kérdések száma a többihez képest elenyésző.

Ez egymással kapcsolt kérdések összefüggése úgy keletkezhetett, hogy a gyermeket pl. nagyon érdekelte az állat, ezért minden adandó alkalommal kérdezősködött felőlük. A sok kérdés és megbeszélés azután egy egész kerek egészzé verődött össze amélikül, hogy a gyermek maga aktiv szintétikus agymunkát végzett volna.

A folyamat kezdetben tényleg a fenti, de csakhamar cselekvőleg nyúl bele a gyermeki agy; szintétizálásának módja a következő:

Miután sokféle állatot ismert meg, mindegyikről külön megkérdezi, hogy van-e csontja és vére (azaz hogy gerinces-e) vagy azt kérdezi, hogy szája van-e fogakkal vagy csőre fogak nélkül (emlős-e vagy madár?).

Nyilván érzi, hogy a csoportosítás, az egybefogás egy felsőbb fajfogalom alá, világosságot terjeszt agyában, mert az ilyenfajta szintétizálást következetesen űzi.

Egy példán mutatom be eljárását; midőn ugyanis az állatokat mozgási szerveik szerint osztályozza.

165. M.: A kutya'knak is van patájuk? — Én: Nincsen.

M.: Olyan ujjuk van, mint nekünk? — Én: Igen, csak a karmaik erősebbek. Te tudod, hogy mely állatoknak van patájuk?

M.: A kecskének és a b'arány'nak.

174. M.: A macskának van patája? — Én: Nincs; nagy, erős, éles karmai vannak . . . stb.

208. Az állatok szőréről van szó.

M.: Van a kutyanak a patáján is szőre? — Én: Hisz nincs is patája!

M.: Hát akkor mi van neki? stb.

233. M.: Mondj nekem egy kétlábú állatot! — Én: A madaraknak van két lábuk.

M.: És a halaknak? — Én: Nem, azoknak nincs lábuk. Hol élnek a halak?

M.: Vizben. — Én: Ott és uszonyokkal úsznak.

M.: Miféle uszonyokkal? — Én: Majd megmutatom.

M.: A hattyúknak is két lábuk van? — Én: Igen, az is madár.

M.: *Minden madárnak két lába van.*

143. M.: Ugy járok, mint a papagály. — Én: Nem a golyára gondolsz?

M.: Ez az az állat, amelyiknek csak egy lába van? — Én: Annak is két lába van, csak gyakran tartja úgy.

M.: *Két lábuk van, mint nekünk, egész úgy!*

327. A teknős békáról beszélünk:

M.: Van lába? — Én: Igen.

M.: Hány? — Én: Négy.

M.: Mint a kutyanak, a lónak, *mint minden állatnak.* — Én: Nem mindegyiknek. Ismersz te olyat is, amelyiknek több van.

M.: Az elefántnak? stb.

Igy tanulmányozza az állatokat indukció révén; különböző szempontból csoportosítja őket, aszerint, hogy mely tulajdonságokban fedezett fel analógiát.

Igy osztályozott nemek szerint, az állatok táplálkozása szerint (jó és rossz állatokat különböztetett meg, aszerint, hogy táplálkozásuk okozott-e nekünk kárt vagy nem), a vér színe szerint stb.

Különválasztotta a virágos növényeket, a gombákat és penész-féléket a botanikában.

Kisebb körű rendszerező kísérletei nem kevésbé érdekesek. Így pl. a márványt és a hozzá hasonló köveket igyekezett egyidőben egybefogni és a többi kőtől megkülönböztetni.

Csoportosító kísérletei tehát amellettszólnak, hogy M. igenis szintétizál. Szerzett ismereteinek nagy kiterjedése mellett különben is elképzelhetetlen lenne, hogy valamelyes rendezést ne kísérelne meg. Ez biztosan végbemegy ebben a korban más gyermekeknél is,

ha nem is oly bőséges anyagon, mint M.-nál, akinek kérdéseire lelkiismeretesen feleltem.

M. kérdéseinek tartalmi vizsgálata amellett is tanuskodik, hogy a gyermek érdeklődésének föltűnő tartalmi rövidsége is bizonyos fokig látszat. Mert bár igaz, hogy nem tud egyhuzamban soká objektív tudományos kérdéssel foglalkozni, azzal segít magán, hogy röviddel rá vissza-visszatér ugyanarra a kérdésre. Ugyanavval foglalkozó kérdések követik egymást egy bizonyos periodusban, és pedig értelmileg kiegészítve egymást. Az a benyomásom, hogy a felmerülő kérdés a tudatalattiban tovább élve alkalomra vár csupán, hogy föléledjen. Ha a gyermeknek úgy felelünk, hogy megérti válaszungkat, a tudós mohóságával igyekszik befogadni a részére érdekes tárgyat.

Hogy az érdeklődés foka igen különböző lehet, már láttuk. Eszerint aztán különbözőképen mélyíti is el ismereteit. Csodálatos módon be tud hatolni egyes kérdések minden zugába; ebben vezet, mint tárgykör, az ember belsejének tanulmánya úgy is mint kerek egész s úgy is mint részlettanulmány.

Igyekeztem oly példát választani, amelyik viszonylagos rövidsége mellett is jellemző a kis tudós alaposágára. A vizgőzről felvetett kérdéseit időrendi sorrendben adom elő, úgy, amint az év folyamán egymást követték.

Megjegyzem, hogy a vizgőzről már akkor beszélgettünk, amikor még nem jegyeztem kérdéseit.

10. M.: Látod Gyuri, ez vizgőz és az ablakra száll. — Én: A tükrön is jól látni.

M.: Nedves. — Én: Tudod miért?

M.: Nem . . . stb.

Ugyanaznap tenyerét a tea fölé teszi, látszik, hogy vizsgál-gatja a gőzt, meg is mondja, hogy ez is gőz.

31. M.: Nézd csak, mi van a Gyuri feje fölött? — Én: Vizgőz.

M.: Nem, ez a szájából jött ki. — Én: De abban a levegőben, amelyik a szájából jött ki, szintén van vizgőz . . . stb.

37. M.: Van vizgőz a szobában? — Én: Igen, ha hideg van, látható is . . . stb.

55. Arról beszélünk, hogy a szél hajtja a felhőket és így szóba kerül, hogy a felhők is vizgőzből állnak.

Én: Holnap majd te is megpróbálhatod, hogy szelet fújjál és

elfújod vele a kakaó felhőjét. — A felhőkről még gyakran beszélünk, de én a továbbiakban mellőzöm ezt a problémát, ha nem vonatkozik közvetlenül a vízgőzre.

101. M.: Önkéntesen ismétel egy régebben szerzett tanulságot: Nézd, Gyuri, ott vízgőz van, most meg víz lett belőle az ablakon!

148. M.: Látod, mi jön ki a szájamon? — Én: Mi?

M.: Levegő. — Én: Azt nem látnád. Amit láatsz, az a vízgőz.

M.: Amelyik a testemben volt.

222. M.: Egy kis vízgőzt vettem a nyelvemre. Szabad? — Én: Hogyne, a vízgőz tiszta.

281. M.: Nem látni, hogy szép-e az idő, mert a gőz vize van az ablakon. Le lehet törölni? — Én: Letörölheted az újjaddal. Aztán az lesz nedves, ha letörölnöd, a törülköző lesz nedves, a törülközőből pedig a levegőbe megy a nedvesség.

M.: Miért nincs vízgőz az egész tükörön? . . . stb.

349. M.: Germaine azt mondja, hogy köd van. Mi az? — Én: Megmutatom.

M.: Láttam az ajtóból. — Én: Na és milyen volt?

M.: Mint egy felhő.

M.: (Másnap.) Nincs köd. — Én: Ott, távolabb van ma is.

Miután így van már valamilyen általános fogalma a vízgőzről, foglalkozni kezd a köddel, felhővel, hóval, jéggel.

682. M.: Egy lyuk van a teás kannán. — Én: Azt akarattal készítették. Tudod mit tesznek ebbe a kannába?

M.: Néha kávét. — Én: Azt nem, mindig teát. És hogy csinálják a teát?

M.: Először leveleket tesznek bele, aztán vizet rá és avval kész van. — Én: De meleg, nagyon meleg vizet.

M.: Az éget. — Én: És mi lesz a vízzel, ha nagyon meleg?

M.: Felszáll a gőz. — Én: És lökni kezdi a kanna fedelét.

M.: Egyszer láttam a láboson, úgy csinált, hogy bum, bum, bum! — Én: Attól tartottak, hogy a gőz túl erősen löki majd a fedelet és eltöri, hát lyukat csináltak bele . . .

M.: Ott kimehet a gőz.

750. M.: Miért van a vízen annyi légbuborék? — Én: Mert a tűz erős, gyorsan kihajtja a levegőt, az meg fölszáll és a vizet is löki maga előtt.

M.: Látni a gőzt.

905. M.: Miért marad itt (a verandán) a víz, miért nem olvadt meg? (Nyilván: miért nem párologott el?) . . . stb.

1234. M.: A felhők füstből vannak? A vízgőz füstből lesz? (Régebben analogiát talált a gőz és a kémény füstje közt.) — Én: A füstben csak egy kevés gőz van, a többi nem az. Honnan megy fel sok vízgőz?

M.: A földről, ha eső esik. — Én: Hol van még sok víz?

M.: A vízvezetékéből, ha sűrűnek, kiöntik a vizet. — Én: Ott is sok víz van, de hol van nagyon, nagyon sok? stb.

M. jól érti, hogy a meleg alakítja át a vizet gőzzé, a hideg jéggé, ellenben homályos neki, hogy a gőzből folyadék lesz.

1206. M.: Miért olyan furesza az ablak? (Gőzzel borított.) Kérdése kapcsán ez a probléma külön megbeszélés tárgyává lesz.

A vízgőz ezeken a közvetlen kérdéseken kívül szerepel számos megbeszélésben közvetve is, mint fűtőeszköz a központi fűtésben, a gőzgépeknél és különösen az eső és a zivatar magyarázásánál.

A felhozott példa is mutatja, hogy M. érdeklődése nemcsak sokoldalú, de elég mély is tud ahhoz lenni, hogy bizonyos tárgyköröket alaposan megismerjen. Megjegyzendő, hogy kérdéseit majdnem mindig valamely külső benyomás határozza meg, a latens érdeklődés csak segít a külső benyomások közti választásban. Független kérdések csak a nagyon erős érdeklődési centrumokon belül észlelhetők és ott is csak néhány napnyi ideig az első kérdés föltevése után.

Pontos leírás, megkülönböztetés, osztályozás.

M. kérdéseiből kivilágó értelmi fejlettségének koronája, amit osztályozásban hozott létre. Már előbb láttuk, hogy bizonyos fokig általában csoportosított, most azt fogom bemutatni, hogy mennyire tudott jutni a rendezésben egyes kedvenc tárgyainál.

Oly példát választok, amelyiken bemutathatom, hogy hézag-talan osztályozási rendszert képes kérdései segítségével felépíteni.

Választásom példámban a *tehénre* esett, mert így egyszerűs-mint némi fogalmat adok arról is, hogy az egész ember-émlős komplexumot mily alaposan vizsgálta meg, vagyis, hogy M. tudományos érdeklődése mily messze tudott menni már e korban.

A kérdések sorrendje nem az övé, nem kronologikus, M. persze

nem állapította meg logikusan a tehén osztályozásának rendszerét, azt én hámoztam ki kérdései tömkelegéből és állítottam össze megfelelően.

I. A tehén leírása. Az állat fajneve:

120. M.: Mi ez? — Én: Ökör. (A tehenet már ismeri.)

Ebéd közben gyakran vizsgálja, hogy milyen állat húsát eszi, akkor is többször szóba kerül a marha neve.

A hím, a nőtény és kölykük neve külön vizsgálódás alá esik.

A fiatal marha nevééről szól.

159. M.: Milyen állat ez? — Én: Ez borjú.

M.: A tehén gyereke?

456. M.: Szeretem a tehenet. Ez gyerek-tehén? — Én: Nem, ez a mama-tehén, hisz látod, hogy teje van.

Nemi megkülönböztetés.

591. A vizilőről beszélünk.

M.: Az a tehén férje? — Én: Dehogy, azt bikának hívják.

M.: És a viziló férjét? — Én: Azt hím-vizilónak, a mamát nőtény-vizilónak.

M.: És a gyereket? stb.

A nemek pontosabb meghatározására törekszik:

951. M.: A tehén-papának is van teje? — Én: Nem, soha, csak a mamának.

M.: Miért vannak szarvai? . . .

1227. M.: Milyen állat ez? Tehén? Miért nincsenek akkor szarvai? — Én: Nézd csak meg jobban! Vannak, de kicsinyek, talán nagyon veszekedős volt, hát levágták neki.

461. M.: A tegnapi nem ökör volt? — Én: Nem, láttad, hogy volt teje, csak a tehénnek van teje, az ökörnek nincs.

M. persze nem elégszik meg a puszta elnevezéssel és egy-egy megkülönböztető jellel, hanem pontos megismerésre igyekszik szert tenni. Megvizsgálja tehát a tehén részeit és funkcióit.

a) Már szó esett a szarvakról. Hasonlóképen egy alkalommal a számárról beszélve visszatér rá:

M.: Olyanok a számár fülei, mint a szarvak? — Én: A szarvak nem fülek, arra valók, hogy védekezzenek vele az állatok.

M.: Mitől védekezzenek? — Én: Ha valaki bántja őket, földöfik.

M.: Ha valaki bejönne a házba? (A házőrző kutyára gondol.)

b) A fogakat illetőleg hivatkozom a fentebb mondottakra, hogy azt állandóan vizsgálta, hogy vannak-e fogai az állatnak, vagy nem. A tehenet magát véletlenül közvetlen kérdésben nem érintette, ellenben alaposabban vizsgálta a kérődzők közül a bárány fogazatát. Persze ennél is csak az érdekelte, hogy hiányos a fogazata; apróbb részleteket nem vett észre.

c) Észreveszi a tehén hosszú farkát:

656. M.: Minek van olyan hosszú farka?

d) Pontosan igyekezik megismerni tőgyét. (Lásd alább az emlősöknél.)

e) Eledelet (a növényevőknél).

f) Patáit (a patásoknál).

g) Majd a tehén hasznával foglalkozik, még pedig természetesen közvetett úton jut ehhez, mert pl. a tejről, vajról, túróról, húsról, cipőkről stb. stb. kérdezve tanulja meg, hogy mi mindent nyújt ezekből a tehén. Példa:

1285. M.: Miből csinálnak bőrt? — Én: Azt hittem, hogy tudod.

M.: Talán a ló bőréből? — Én: Még gyakrabban az ökör bőréből stb.

1052. M.: Gyakran vágják le az ökör bőrét? Mikor már meghalt? — Én: Igen. Tudod, mit csinálnak belőle?

M.: Ruhát. — Én: Nálunk nem szokás bőrruhát hordani, az eszkimók hordanak bőrruhát. Nem is egészséges, a levegő nem járja át.

M.: És ha nagyon hideg van? — Én: Akkor se szokás nálunk.

M.: De a szenes ember viseli a hátán. — Én: Az igaz, hogy a kemény zsák ne bántsa.

M.: És bőrrel húzzák a lovakat (lószerszám).

h) Állatélettani kérdései közül főlemlítendő, hogy általában érdekli őt a kis állat és a felnőtt közti különbség.

1017. M.: A zsiráfnak nincs nyitva szeme, mikor a világra jön? — Én: Azt bizony nem tudom.

M.: Hát az égernek? — Én: Annak nincs.

M.: Ez nincs meg a te könyvedben? — Én: Minden az én könyvemben sem áll, mindenesetre sok állat vakon jön a világra.

M.: Például melyik? — Én: A macska.

M.: És a tehén? stb.

1052. M.: Én már láttam Marit? — Én: Mikor egész kicsi voltál.

M.: Olyan kicsi, mint L.? — Én: Nem, mint P.

M.: Én akkor láttam, a szemeimmel láttam? — Én: Igen.

M.: Nem ismertem, de láttam. A kis pólyababák nagyon gyorsan látnak.

M.: A kis tehenek nem látnak rögtön úgy, mint mi. — Én: Hasonlítanak hozzánk.

M.: J. akkor látta a kis teheneket, amikor a világra jöttek? — Én: Vidéki ember gyakran láthatja. stb.

1099. Én: Nem adtál enni a nyúlak!

M.: Aludtak vagy ébren voltak? — Én: A nyulak nem hunyják be a szemüket, ha alusznak. Azért nem mozdultak, mert volt mit enniök.

M.: De ha a világra jönnek, le van csukva a szemük? — Én: Igen.

M.: Mint a tehennek.

Sokat foglalkoztatja a tehén levágása is:

1130. M.: Ez milyen állat húsa? — Én: Mit gondolsz?

M.: Disznóhús? — Én: Nem az.

M.: Marhahús? — Én: Borjúhús, a fiatal tehén húsa.

M.: Tudom már, kicsiny korában megölték? — Én: Igen.

M.: Miért? — Én: Mert nagyon izletes a húsa. Stb.

159. M.: Ez milyen állat? — Én: Borjú.

M.: A tehén kicsinye. Ez mi? — Én: Egy csontja.

M.: Hol vannak benne a csövek? — Én: Ezek azok, csak picinyek. De vannak nagy üregű csontok is.

M.: És hol van belőle a vér? — Én: Kifolyt.

M.: Meghalt? — Én: Persze.

M.: Ha megölték, meghalt?

Természetesen midőn az állatok levágásával és a halállal általában foglalkozik, az általános esetből tanul a különlegesre, hogy tehát némi fogalmat adjunk arról, hogy az adott problémáról milyen

képet alkotott, néha egy-egy közvetve idetartozó kérdést is közbeszúrok.

424. M.: Mikor lenyúzák a medve bőrét, nem fájt neki? —
Én: Már akkor nem élt.

M.: És a bárány? — Én: Az se.

M.: (Ráüt az ágya elé terített jegesmedve bundájára.) Nem érzi ezt? — Én: Nem, egy csöppet se.

M.: Mert én nem tudom, hogy nem érzi-e, mikor levágják.

404. M.: Akkor ölik meg az állatokat, amikor betegek?

II. *A tehen mint kérődző.* Számos kérődző felől érdeklődik a kis M. Ilyenek a bárány, kecske, őz, zsiráf, teve külön-külön. Hogy azonban tudja, hogy közös jegyeik folytán egy sorba tartoznak, arra jellemző, hogy együtt említi őket igen gyakran. Például:

288. M.: Itt nem kötik be a teheneket? — Én: Gyakran szabadjára hagyják őket, vigyáznak ők magukra, nem oly buták.

M.: A bárányok butábbak?

Megfigyeli különös evésmódjukat.

813. M.: A tehenek kétszer rágnak vagy többször? — Én: Kétszer, akkor már eléggé meg tudják emészteni az eledelüket. Stb.

1318. M.: Mit csinálnak ezek a tehenek? — Én: Tudod te azt!

M.: Ujra rágnak. — Én: Azaz kérődznek.

III. *A tehen mint patás* természetesen szintén vizsgálat tárgya; mint arról már fent említést tettem, az állatokat nagy előszeretettel osztályozta járőszközeik szerint.

IV. *Lássuk a tehenet mint növényevőt.*

Ha nem ismer egy állatot, szokta kérdezni, hogy rossz állat-e, ami azt jelenti, hogy mit eszik?

638. M. (a zsiráfokról beszélgetvén): Nem rossz állat? —
Én: Nem rossz, növényevő, mint a bárány.

M.: Hát még melyik eszik növényt? — Én: A tehen, a kecske.

M.: Van szarva? — Én: Egészen kicsi. Ő is kérődzik.

M.: Minden állat? — Én: Óh nem, de ez a kettő igen.

M.: Hát még melyik? — Én: A bárány, a tehen, a kecske hasonlóan egymáshoz; patájuk van és kérődznek.

M.: És a disznó? . . . stb.

242. M.: Mi ez? — Én: Nézd meg jól!

M.: Ózike. — Én: Még hozzá egészen kicsi.

M.: Mit eszik? . . . stb.

V. Helyezzük már most *a tehenet az emlősök osztályába.*

Természetesen megkapja a gyermeket, hogy a tehen-anya is táplálja a kicsinyeit.

1134. M.: (A szoptató anyáról szólva.) Ezeken a kicsi lyukakon jön ki a tej? Honnan jön a tej? — Én: A vérből.

M.: A táplálékból? — Én: Igen, a táplálék alakul át tejjé.

M.: Most is van egy kis tejed? — Én: Nem, csak ha kicsi babája van a mamának, akkor van teje.

M.: A tehennek is van kicsinye, mikor teje van?

78. M. (tejet iszik): Ez a tej honnan van? — Én: A tehen adja a tejet.

M.: De a vérből jön. — Én: Igen, a tehen füvet eszik és az tejjé változik.

M. (tréfásan): A Gyurinak is van kis babája, még sincs teje.

993. M.: A kutya is szopik, amikor kicsi? . . . stb.

Az emlősök belső szervezetéről különösen sok adatot halmoz fel, a következők különlegesen a tehenre vonatkoznak.

71. M.: Milyen állat ez? — Én: Borjú.

M.: Hol a vére? — Én: Nem látni, ha meg van sütvé.

M.: Ez mi? — Én: Azok szövetek, amelyek az izmokat borítják.

443. M. (a mészárosbolt előtt): Milyen fej ez? Tigrisfej? — Én: A mészárosnál tigrisfej!

M.: Hát mi? — Én: Borjúfej, csak azért olyan fehér, mert a piros vér kifolyt belőle.

M.: És most hol van a vére? — Én: Hurkát csináltak belőle.

M.: Nézd, ezek olyanok, mint a mellek. — Én: Pedig belül nincsenek mellek, ezek a tüdők.

M.: Ilyen gömbölyűek a tüdők?

152. M.: Milyen hús ez? — Én: Marhahús.

M.: Hol a vére és a csontjai? Stb.

235. M.: Ez mi? — Én: Borjúhús.

M.: Hol vannak a szemei?

Mint látjuk ezekből a kérdésekből, M. keresi az ismert részeket, melyeket a vizsgált állatban már feltételez.

Az emlős szó ugyan nem is fordul elő, de azért reákerül a beszélgetés arra is, hogy mi jellemzi az emlősöket. Egyik jellemző vonásuk, hogy szőrrel vannak fedve. Erre nézve:

975. M.: Miért van a kutyának bundája? — Én: Régen a kutyák, mint a rókák, az erdőben éltek, akkor elkelt nekik a meleg bunda ha esett, ha hideg volt. Te meghűltél a minap, hogy megáztál, a kutya azért még sem hült volna meg.

M.: És ha nagyon hideg van? — Én: Mennél hidegebb van, annál melegebb az állatok bundája.

M.: A kígyónak van bundája? — Én: Emlékezzél csak, milyen vidéken él a kígyó?

M.: Ott nagyon meleg van. — Én: Na látod, nincs is szüksége meleg bundára.

M.: A férgeknek sincs? — Én: Nincs. Azok meghalnak télen, vagy elbújnak, vagy a házban maradnak.

M.: De annak a kis állatnak, amelyik az X-utcában ette a leveleket, volt bundája. — Én: A szőrös hernyónak van. De te sok nagy állatot ismersz, amelyiknek bundája van. Nevetsz majd, olyan jól ismered. (Az ágya előtt fekvő medvére gondolok.)

M.: Csak nem a földi gilisztának? — Én: Gondolkozzál, melyiknek van szőre?

M.: A tehénnek. — Én: Annak van, de nincs nagy bundája.

M.: Egy kicsi mégis csak van neki. — Én: És a jegesmedvének.

M.: Az ágy előtt! — Én: Annak kell is nagy, mert hideg vidéken él, ahol az eszkimók laknak.

M.: Elveszik a bundáját? — Én: Ha tudják, igen. Az nem is megy olyan könnyen.

M.: Miért, mit csinál? — Én: Védekezik, meg is eszi őket.

M.: Hát azt a nagy állatot a szarvakkal, amelyik terhet hűz, megölik? — Én: Az iramszarvast nem szívesen, az túl hasznos.

M.: És ha náthások, mit tesznek vele? — Én: Betakarják, ápolják.

VI. *A tehén mint gerinces állat.* Hogy a gerinceseket ismeri, abból tűnik ki, hogy a csontok iránt úgyszólván minden gerincesnél érdeklődik, de sohase keres csontot a gerincteleneknél.

i VII. *A tehén mint állat.* Az állat- és növényvilág különbségére nézve is felmerülnek megkülönböztető jegyek, így emésztésüket illetőleg.

399. M.: Hogy csinálnak a növények kis és nagy dolgot? — Én: Gyökerüknél is kiválasztódik valamicske, aztán a levelek léleg-

zenek, vagyis ott is elszáll rossz gáz, úgy mint a mi tüdönkből. (M. nagyot lélegzik.) De ami belőlünk elszáll, az jó a növényeknek, ami pedig belőlük száll el, nekünk jó.

M.: Ezt nem értem, mutasd meg egy képen.

Ez a megkülönböztetés nehezen magyarázható meg M. korában, de ismeri ő a különbséget állat és növények közt, amennyire tőle telhetik.

Össze is akarja foglalni őket.

498. M.: Beszélj nekem az állatokról, mint az egér, amelyik rágcsál. — Én: És amelyiknek lekopik és újra nő a foga? Melyikről meséljek?

M.: A macskáról. — Én: Az rágcsáló?

M.: De én most minden állatot el akarok mondani: a tehenet, a hattyút, a kacsát . . .

1136. M.: Rossz a mezei nyúl? — Én: Növényeket eszik, káposztát, salátát is.

M.: Mi is adunk nekik káposztát és virágokat, jókat, nem rosszakat, nem penészeszt, meghalhatnának, mint mi. A nyulak hasonlítanak hozzánk. Minden állat hasonlít hozzánk. — Én: Mind hasonlít, pl. mindegyik eszik.

M.: De nem mind ugyanazt. — Én: Nem is hasonlít mind egyformán. Némelyik nagyon hasonlít, némelyik kevésbé. A majmok nagyon hasonlítanak.

M.: Nekik is van kezük.

VIII. A következő felsőbb fogalom alá is besorozódik a tehén mint *élő lény*. Ez említésre méltó abból a szempontból is, hogy ép az ellen szól, mintha a gyermek személyesítvén, elvesztené a határt az élő és élettelen, maga és a külvilág közt.

M. akkor személyesít, ha játszik, utolsó ezirányú kételyei is eloszlanak a most tárgyalt periodusban.

Személyesítés egy, különben igen ritka esete a következő:

488. M.: Szegény léggömbök, milyen magasan vannak odafönt. — Én: Ők azt nem érzik.

M.: Az igaz. — Én: Semmit se éreznek.

M.: A baba sem? — Én: Az sem.

M.: Semmit sem? — Én: Semmit se. A baba nem eszik, nem iszik, nem érez semmit.

M.: Nálunk az egészen másképp van, nálad és nálam.

Nemsokára ezután:

M.: Ha a babának kifúrjuk a fülét, hogy fülbevalót tegyünk bele, azt se érzi? — Én: Nem.

M.: Csak az emberek . . .

Az előzőkben elvonultak előttünk egy bizonyos fogalom megismerésére irányuló törekvés fővonásai a maguk teljességében.

I. A téhen leírása és megkülönböztetése: fajmeghatározása, nevei, részei és azok funkciói, élettana s az emberhez való viszonya. *A téhen, szarvas, őz stb.*

II. *mint kérődzők; lóval, elefánttal stb.,*

III. *mint patások; majmokkal, nyulakkal stb.,*

IV. *mint növényevők; a húsevőkkel,*

V. *mint emlősök; a madarakkal stb.*

VI. *mint gerincesek; a gerinctelenekkel,*

VII. *mint állatok; a növényekkel,*

VIII. *mint élő lények.*

Ez az osztályozás természetesen nem tudatos, de mint a fogalmak rendeződési folyamata nem kevésbé fontos ép abban a korban, mikor az agy befogadóképessége oly nagynak mutatkozik.

Hogy az osztályozásra törekvés mennyire spontán és hogy mennyire nem megbeszéléseink folyamánya (habár ez is elősegíti), arra jellemzők azok az osztályozó kísérletek, amelyek eltérnek az elfogadott rendszerezéstől és amelyeket M. nagy kitartással folytatott. Ilyen kísérlete volt az állatokat különválasztani aszerint, hogy nyitott vagy csukott szemmel jönnek-e a világra, ilyen, hogy „jó vagy rossz állatok-e“ az ember szempontjából.

Előbbi a régebben használatos mesterséges rendszerekre emlékeztet. (Linné).

Azt hiszem, ez az összeállítás is nyomós érveléssel szolgál mellette, hogy kis leányom kérdései számbavehető értékűek voltak. Mindamellét megbecsülésüknél nem szabad elvetnünk a súlykot, így például egy igen fontos elem hiányát ki kell emelnünk későbbi periodusok ismeretszerző hajlandóságával szemben. A céltudatos tanulni akarás még nem vezeti a gyermeket. Tanulásának jellege ösztönös. Abban a percben leköti a kérdés, azért foglalkozik vele; abban a percben akképp társulnak eszméi, tehát ismételi a szerzett ismereteket, nem pedig, hogy jobban megtartsa azokat és utóbb rájuk építhessen.

A kérdések tartalmi elosztása egy éven belül.

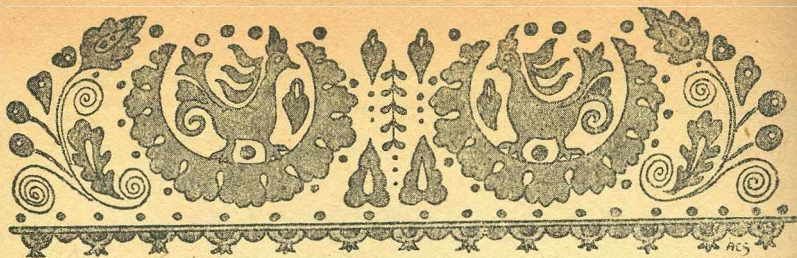
Szept. 22. — dec. 21.	dec. 22. — márc. 30.	ápr. 1. — jun. 30.	jul. 1. — szept. 30.
417 kérdés	222 kérdés	341 kérdés	354 kérdés
Természeti jelenségek 80	34	38	72
Növények ... 39	11	43	42
Állatok ... 89	43	49	63
Emberi szervezet ... 55	37	36	27
Technológia ... 51	49	74	71
Szociológia ... 23	27	35	35
Erkölc, vallás ... 23	14	13	10
Földrajz (nem helyi) 4	5	3	5
Történelem ... —	—	—	8
Mértan ... 5	3	1	—
Idő ... 4	2	1	3
Verselés ... —	3	1	1
Szók értelme ... 9	9	5	16
Különfélék (tisza érzéki elemek, homályos értel- mű kérdések) ... —	—	35	—



Ujabb tagjainknak figyelmébe ajánljuk

Ballai Károly: A gyermektanulmány módszerei

c. munkáját. Átdolgozott második kiadásának ára 3 K.



KISÉRLETI PEDAGÓGIA.

A tesztvizsgálat módszertani elvei.

Irta : Hermann Imre dr.

A tesztmódszer a gyakorlati emberismeretre irányuló módszereink egyike; a többi ugyanilyen célú módszertől az a követelménye különbözteti meg, hogy a közvetlen, módszeres megfigyelés idejét kevés, állandó föladat adásával a minimumra kell leszállítani. A tesztmódszernek ez a követelménye alkotja a módszertani vizsgálat gerincét.

Módszertani szempontból ugyanis kérdeznünk kell, hogy milyen föltételek mellett lehetséges a tesztmódszer követelte „gyors” vizsgálatnál helyes eredményre jutni és mennyire vagyunk jogosultak, egy vagy egynehány föladat megfejtése alapján, adott felnött vagy gyermek bizonyos lelki sajátságáról ítéletet alkotni.

Hogy módszertani kérdésünkre válaszolhassunk, nézzük mindekenelött, hogy milyen a tesztvizsgálat logikai szerkezete. Minden egyes teszt Janus-arcú: más a vizsgáló és más a vizsgált szempontjából. Az egyes teszt a vizsgálóra nézve kérdés vagy fölszólítás, a vizsgáltra nézve viszont föladat. A vizsgált a föladat megoldásával dolgát elvégezte, nem így a vizsgáló; a vizsgált a föladatban öncélt lát, a vizsgáló ellenben a kérdést, illetve fölszólítást más célból vetette fel. A vizsgáló előtt talán az a kérdés lebegett, hogy: érdemes-e ezt a gyermeket tovább taníttatni; vagy: alkalmas-e ez az ember erre meg erre a munkára; vagy: kifáradnak-e bizonyos körülmények között a gyermekek az iskolában, a munkások a műhelyben; vagy: mi vitte ezt a gyermeket a züllés út-

jára. A vizsgáló ezekre a kérdésekre akar feleletet kapni, ezek a kérdések tehát logikai szerkezet szempontjából elsődlegesek; nevezük ezeket a kérdéseket „elsődleges kérdés“-eknek és azokat a tényleges vagy föltételezett lelki sajátságokat, amelyekre ezek a kérdések elsősorban céloznak, „elsődleges sajátság“-oknak.¹⁾ Ezen általános jellegű kérdésekkel szemben legyen a tesztben konkrét módon adott kérdés, illetőleg fölszólítás a „*manifeszt kérdés*“, a teszt által tényleg vizsgált konkrét sajátság a „*manifesztált sajátság*“, amelyben az általános tulajdonság kézzelfoghatólag nyilvánul meg (manifestatio).²⁾ Lehetséges, hogy az elsődleges kérdés szűkebbre szabott, mint a fönti példákban, pl. ha az emlékezőképesség a kérdéses. De még ilyenkor is azt találjuk, hogy a manifeszt kérdés nem öleli föl az elsődleges kérdésnek egész körét; az imént említett esetben pl. az emlékezőképességet a Ranschburg-féle szópármódszerrel vizsgálva, már specializáljuk.

Visszatérve módszertani kérdésünkre, most már leszögezhetjük, hogy a teszt módszer által követelt gyors vizsgálat lehetősége, ha egyáltalában célra vezethet ilyen gyors vizsgálat, egyrészt a manifeszt sajátság természetétől, másrészt az elsődleges sajátság természetétől függ. Vizsgálódásunk eszerint három főrésze oszlik, aszerint, hogy melyik sajátságról, illetőleg e sajátságok miként való összefüggéséről szólunk.

I.

Mennyiben függ a tesztvizsgálat lehetősége a teszt által vizsgált manifeszt sajátság természetétől?

Tegyük fel, hogy olyan teszttel vizsgálunk, amelyik a manifeszt sajátság milyenségére minden esetben határozott és biztos fölvilágosítást ad és ezt a fölvilágosítást egyetlen³⁾ vizsgálatlal

¹⁾ Elsődleges sajátság a fönti példákban: a továbbtanulásra való képesség, a hivatásra való alkalmasság, a fáradtság, a züllésre vezető belső ok.

²⁾ Manifesztált (kézzelfogható, konkrét) sajátság például a szó- vagy tárgy-, szám-, alak- stb. emlékezet, amelyek különböző módszerekkel (szópármódszer, megtanulás, eltalálás, felismerés stb.) vizsgálhatók.

³⁾ Az egyetlen vizsgálat fogalma alá sorozzuk itt azokat a vizsgálatokat is, amelyeknél a véletlen eshetőségek ellensúlyozására ugyanazt a tesztet többször egymásután adjuk vagy ugyanazt a manifeszt sajátságot vizsgáló ú. n. parallel tesztekkel dolgozunk. Az előbbire a Binet—Simon-féle teszt-sorozatban szereplő súlypróba, az utóbbira az ugyanott előforduló abszurdumok tesztje szolgáljon például.

megszerezhetjük, tegyük tehát föl, hogy *Stern* Willám kifejezése szerint, „ideális teszt“ birtokában vagyunk.⁴⁾ Milyen következtetést vonhatunk le ebből a manifesztált sajátság természetére? Ideális teszt létezése esetén: 1. a manifeszt sajátság egyazon egyénben állandó mértékű, állandó milyenségű;⁵⁾ 2. a manifeszt sajátság pszichológiailag legalább a gyakorlati lélektan szempontjából elemi — nem összetett — jelenség. Ha a manifesztált sajátság mértéke, milyensége az egyik órában más, mint a másokban, a vizsgálat eredménye nem általánosítható, mint „egyéni sajátság“. Ha a manifesztált sajátság több más sajátság komplexuma, egyetlen teszt csak akkor adhatna arra a komplexumra nézve határozott és biztos fölvilágosítást, ha az összetevő sajátságok korrelációja „1“ egész lenne, amire azonban alig számíthatunk.

A föntiek szerint csak bizonyos lelki sajátságok alkalmasak a teszttel való vizsgálatra, még pedig azok a sajátságok, amelyek az előbbi két pontban megállapított föltételnek eleget tesznek. Az állandóság követelése kizárja a szerzett tudástól és begyakorlástól függő sajátságokat. A tudás és begyakorlás más képességek hiányát elrejtheti; a szerzett tudás és begyakorlás idővel elveszhet vagy még fokozottabb mértékben nyilvánulhat. Az ideális tesztnek tehát, föltéve, hogy nem magát a tudást vagy begyakorlást vizsgálja, oly manifesztált sajátságokat kell vizsgálni, amelyekhez a szerzett tudás vagy gyakorlás el nem ér, vagy amelyek a tudásnak illetőleg begyakorlásnak oly maximális fokán állnak, hogy a vizsgálat szempontjából tekintetbe jövő időnek a vizsgált sajátság mértékére, milyenségére csak minimális befolyása lehet (pld. a beszélőképesség túl az első életéveken). Mivel az állandó sajátságok mögött a lélektani hipotézis diszpozíciókat lát, mondhatjuk, hogy az ideális teszt csak diszpozíciókat vizsgálhat.

II.

Mennyiben függ a tesztvizsgálat lehetősége az elsődleges kérdéssel föltételezett elsődleges sajátság természetétől?

Ideális teszt esetén az előbb tárgyalt két föltétel természete-

⁴⁾ W. Stern, *Differentielle Psychologie*. Leipzig, 1911. 99. old.

⁵⁾ Az állandóság legalább annyi időre szóljon, amennyi idő a vizsgálatot egyáltalában érdemessé teszi. Pl. az az intelligenciapróba, amelynek eredménye csak két hétig érvényes, nem próba.

sen az elsődleges sajátságra is áll. Az elsődleges sajátság ezenkívül azonban a tesztvizsgálat logikai szerkezeténél fogva olyan föltételek tárgyalását is követeli, amelyet az előbbi fejezet föltételei közt nem szerepelhettek. Míg ugyanis a manifesztált sajátság csak a jelenre vonatkozik,⁶⁾ addig az elsődleges sajátság a multa vagy a jövőre is vonatkoztatható. A multa vonatkozik az a sajátság, amelyet a züllés okaként feltételezünk; a jövőre vonatkozik az a kérdés, hogy érdemes-e ezt a gyermeket taníttatni, tehát az ezáltal föltételezett sajátság is mintegy a jövőbe néz. Világos, hogy a multa és a jövőre vonatkozó sajátságok tesztvizsgálatát sokkal kritikusan kell néznünk, mint a jelenre vonatkozókat. Különösen gyermeknél fontos arra gondolni, hogy a jelen állapot csak kis részét teszi az egyén fejlődésmenetének, viszont ennek a fejlődésmenetnek a törvényszerűségeit ma még nem ismerjük annyira, hogy következtetéseinkhez felhasználhatók lennének.

Az elsődleges kérdések közt különbség lehet aszerint is, hogy egyes egyénre, vagy kisebb-nagyobb csoportra vonatkoznak-e? Mint-hogy nagyobb csoportban a lehető változatoknak a valószínűség szerint való elosztását inkább föltételezhetjük, azért minél nagyobb csoportot vizsgálunk, annál biztosabb következtetést vonhatunk tesztel a csoport sajátságára.⁷⁾

Ugyancsak változik az ideális teszt lehetősége aszerint is, hogy az elsődleges sajátság a normálison felüli vagy azon aluli, vagy normális képességre vonatkozik-e. A tesztvizsgálat lényegéből arra lehetne talán következtetni, hogy a tesztföladat meg nem oldása mindenképen a manifeszt sajátság hiányát jelenti; akik tehát a vizsgálatot nem állják meg, azok rosszak. Ez azonban nem helyes következtetés; csak annyit mondhatunk, hogy azok között, akik a teszt föladatot megoldották, nincsenek rosszak, de azok között, akik a feladatot nem oldották meg, lehetnek jobbak is. Negatív megoldás esetén ugyanis arra kell gondolni, hogy a vizsgáltban a keresett sajátság talán megvan, csak rövid vizsgálatunkban nem nyilvánul, amint-hogy az orvosi diagnosztikában is sokkal értékesebb minden pozitív tünet, mint a negatív. *Binet* a nem nyilvánulás okául a félénksé-

⁶⁾ A „jelen“ fogalma itt rövidebb-hosszabb időtartamot fejez ki, épen az előbb említett (minimális) „állandó“ időtartamot.

⁷⁾ L. pl. E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die Experim. Pädagogik, Leipzig. II². (II. kötet, 2. kiadás) 1913, 320–321. old.

get és szórakozottságot sorolja föl.⁸⁾ A pozitív és negatív megoldás különböző értékére különösen Gruhle hívja föl a figyeimet: „Vegyük számba, hogy a jó feleleteknek mindig több a fölvilágosító értéke, mint a rosszaknak, amelyeket talán csak ügyetlenül öntöttek formába, vagy amelyek félreértett kérdésből származnak. Mert hát kérdezni gyakran nehéz.“⁹⁾ Tehát még az ideális teszt is csak addig marad ideális, amíg pozitív megoldást ad.

Hogyan állunk a nagyon jóknak, a tehetségeseknek tesztvizsgálatával? Ilyenkor az elsődleges segítség a tehetségességre vonatkozik. A tehetségek nagyobb fokai, legalább az eddigi tesztekben, nem nyilvánulnak meg.¹⁰⁾ Ez szintén a tesztvizsgálat lényegéből következik. Révész Géza szerint „a tesztvizsgálat túlságosan sémás, az intelligenciának csak bizonyos oldalaira vet fényt és csak tömegvizsgálatoknál elégíti ki, ahol az egyéni különbségek elhanyagolhatók. De azokban az esetekben, amelyekben éppen ez utóbbiakról van szó, amelyekben egy bizonyos gyermek intelligenciájának finomságait és különösen kidomborodó oldalait élesebben akarnók föltüntetni, ez a vizsgálómódszer — mindenekelőtt a nagytehetségű gyermeknél — nem elégíti ki.“¹¹⁾ Figyelmeztetni akarok arra is, hogy minden tesztvizsgálatnak csak akkor van összehasonlításra alkalmas értéke, ha a vizsgálat ugyanolyan sajátságokat mutató emberre vagy embercsoportra vonatkozik, mint amelyen a tesztet kipróbáltuk. Ha tehát a tehetségeseket tesztel akarnók vizsgálni, ezek a tesztek nem lehetnek azonosak a normálisok vagy éppen szubnormálisok tesztjeivel. A tehetségesek tesztjei „az intelligencián kívül a spontaneitást, az intuiciót“, a gyermeknek, illetőleg felnőttnek „a dolgokkal szemben tanusított magatartását“ kellene, hogy vizsgálják, mint „amely sajátságok jellemzőbbek a tehetségre, mint az intelligencia.“¹²⁾

A spontaneitás fogalma tanít meg arra, hogy vannak olyan sajátságok, akár elsődlegesek, akár manifesztek, amelyeknek ter-

⁸⁾ Binet Alfréd, Az iskolásgyermek lélektana, fordította Dienes Valéria. Bpest, 1916, 127. és 133. old.

⁹⁾ H. Gruhle, Psychiatrie für Ärzte. Berlin, 1918. 58. old.

¹⁰⁾ G. Révész, Erwin Nyiregyházi. Leipzig, 1916, 23—30. old.

¹¹⁾ Révész G., Id. mű. 30. old.

¹²⁾ Révész G., A tehetség korai felismerése. Athenaeum, 1918. IV. 1. füzet, 7. old.

mészete nemcsak a tesztvizsgálat követelte gyors vizsgálatlaltal, hanem általában minden olyan vizsgálatlaltal is, melynek a vizsgálat szempontjából „föladat“ jellege van, ellenkezik. Spontaneitást föladattal vizsgálni: ellentmondás. Spontán megnyilvánulásban mutakozó sajátságok föladattal, tehát teszttel sem vizsgálatlaltal. Más szóval: csak nem-spontán sajátságok vizsgálatlaltal teszttel. Ezt jó lenne minden intelligencia vizsgálatban szem előtt tartani!

III.

Mennyiben függ a tesztvizsgálat lehetősége az elsödlejes sajátságnaak a manifeszt sajátságahoz való viszonyától?

Az ideális teszt lehetőségeének föltételeként ismét két föltételt állapíthatunk meg, ú. m. 1. Az elsödlejes sajátságnaak minden lehető inter- és intraindividuális¹³⁾ változása teljesen egyértelműen megjelenik a manifeszt sajátság változásában. 2. A manifeszt sajátság csakis az elsödlejes sajátság változása esetén módosul, de semmi más változásra sem. Az első föltételt az összerendezés kérdésének, a másodikat az elkülönülés kérdésének nevezhetjük.

Az összerendezés kérdése elesne, ha az elsödlejes sajátság a manifeszt sajátsággal azonos volna. Föl kell vetnünk azt a kérdést, amit bizonyára már minden olvasó meggondolt, hogy miért van a sajátságoknaak ez a különös — elsödlejes és manifeszt sajátságra való — szétosztása. Ennek a szétválásnaak okát, legáltalánosabban kifejezve, abban találjuk meg, hogy a gyakorlati élet által fölvetett kérdések nem tesznek eleget a teszt-lehetőség követelményeinek, tehát vagy tudással, gyakorlattal kapcsolatosak, vagy nem elemi sajátságokra vonatkoznak, vagy spontaneitással keverték, vagy nem a jelenre, hanem a multra, illetöleg a jövőre vonatkoznak.

Münsterberg¹⁴⁾ különösen sokszor figyelmeztet arra, hogy nem jó teszt az, amelyik az életadta körülményeket híven utánozza; nem vizsgálnók pl. jó teszttel a villamos kocsí vezetéseére való alkalmasságot, ha a tesztföladat villamoskocsí vezetéseében állna (a manifeszt sajátság tehát a „kocsívezetés képessége“ lenne, ugyanaz, ami az elsödlejes kérdés által célzott képesség). Az ilyen élethű próba az elemibb sajátságoknaak egész sorozatát egyszerre

¹³⁾ Stern V. kifejezéseí.

¹⁴⁾ H. Münsterberg, Grundzüge der Psychotechnik. Leipzig, 1914., pl. 91. old.

szólaltatná meg, az eredményben a tényleges alkalmasság és a hasonló téren való gyakorlat elválaszthatatlan zűrzavarban nyilvánulna meg. Az egyik sajátságban való gyakorlottság kompenzálhatná a más, fontosabb sajátság szempontjából való alkalmatlanságot. Lehetséges az is, hogy élethű próba a vizsgálat főszempontjából alkalmatlanabb tulajdonságot alkalmasabbnak tüntetne föl azáltal, hogy az egyik tehetségtelenebb vizsgált a szövevényes helyzetben jobban tud érvényesülni, mint a másik, tehetségesebb. Idézhetem Révész Gézáat is: „... csak oly képességekre terjesz-
kedhetünk ki, amelyek minden gyakorlat, technikai és elméleti ismeretek nélkül lehetnek exakt vizsgálat tárgyai.“¹⁵⁾

A tökéletes összerendezettség legfőbb lehetősége, t. i. az elsődleges és a manifesztált sajátság azonossága, tehát elesik.

Az elkülönülés kérdése nem kevésbé hipotetikus talajra vezet, mint arra vezetett a diszpozíciókra való utalás. A lelki jelenségek ugyanis csak mesterségesen különíthetők el önálló, elszigetelt képességekre, sajátságokra, tényleg az összes sajátságok függnek egymástól.

Összefoglalva az ideális teszt lehetőségének föltételeit és e föltételek megvalósításának módjait, a következő ellentmondásokra jutunk:

1. Az ideális teszt állandó sajátságot, diszpozíciót vizsgál; mi azonban mindig csak tényleges megnyilvánulást és nem diszpozíciót észlelhetünk.

2. Az ideális teszt elemi sajátságot vizsgál; mi azonban csak többé-kevésbé összetett jelenségeket észlelhetünk.

3. Az ideális teszt elérése céljából kívánatos az elsődleges sajátság összeesése a manifesztált sajátsággal; mi azonban a két sajátság különválasztására törekszünk.

4. Az ideális teszt elkülönült sajátságot vizsgál; mi azonban csak az egész egyéniséggel összefüggő sajátságokat észlelhetünk.

Ezek szerint az ideális teszt megvalósítása ellentmondásokba ütközik, az ideális teszt lehetetlen. Éppen ezért olyan módokra van szükségünk, amelyek legalább az ideális teszt közelségébe

¹⁵⁾ Révész G., A tehetség korai felismerése, Athen. IV. évf. 1. füzet, 41. old., ahol a zenei képesség tesztvizsgálatáról szól.

visznek. Az 1., 2. és 4. pontokba foglalt ellentmondások kikerülése önként kínálkozik: „lehetőleg“ elemi, „lehetőleg“ elkülönült, „lehetőleg“ állandó sajátságokat kell keresnünk. Már ezzel is kimondtuk azt, hogy az ellentmondások megoldásának gordiusi csomója a 3. pontban, az összerendezés mikéntjében rejlik. A lehetőleg ideális, a „jó“ tesztnek alapvető kérdése tehát ez: milyen legyen az elsődleges és a manifesztált sajátságok összerendezése?

Jó összerendezésre az eddigi tesztvizsgálatokban két úton igyekeztek eljutni. Az egyik útra jellemző, hogy az elsődleges sajátság pontos elméleti elemzéséből indul ki; a másikra az jellemző, hogy az elsődleges kérdést egy más, megközelíthetőbb kérdésre vezeti vissza. Az első utat *szétbontó*, a másodikat *tüneti* rendszernek nevezem. Mindkét rendszer úgy fogható fel, mintha az elsődleges és manifesztált kérdés közé másodlagos, harmadlagos stb. kérdést vagy kérdéseket iktatnánk.

Szétbontó (analizáló) rendszerre törekszik minden újabb hivatásvizsgálati tesztsema. Minden ilyen elméleti szétbontás az elsődleges sajátság pontos meghatározásából induljon ki.¹⁶⁾ Ebben a rendszerben az elemibb sajátságoknak azon sorát keressük, amelyek külön megjelölhetők és együttesen az elsődleges sajátságot adják. Minél tökéletesebb az elsődleges sajátság elméleti szétbontása és minél hozzáférhetőbbek a tesztvizsgálat részére az egyes elkülönített elemibb sajátságok, annál tökéletesebb összerendezés várható, tehát annál határozottabb és biztosabb eredményre számíthatunk.

Tüneti rendszerre példa az intelligenciának tesztvizsgálata akkor, amikor a továbbtanulásra való képesség, a züllés belső oka a kérdéses. Az összerendezés hiánya a tüneti rendszerben nyilvánvaló. A Binet—Simon-féle tesztsema már önmagában is tüneti rendszer, mert az intelligencia fokának tünetül a szellemi fejlettség fokát veszi.¹⁷⁾ Tüneti rendszert ad az emlékezetnek a szópár-módszerrel való vizsgálata is.

Az egyes rendszerek értékét, jóságát csak a tapasztalat bizonyíthatja. Ezt a tapasztalatot, ha lehetséges, külön erre vonatkozó kísérletekkel kell megszereznünk. A rendszer helyes összeállításá-

¹⁶⁾ Révész G., A tehetség időszerű problémái. Magyar Paedagógia. 1917.

¹⁷⁾ Révész G., A tehetség korai felismerése, 6. old.

nak próbaköve a kísérleti elővizsgálat.¹⁸⁾ A kísérleti elővizsgálat szolgáltatja az anyagot a sajátság mérték szerint való meghatározására és a valószínűségi számot, amely a vizsgálatnak a gyakorlatban való fölhasználhatóságát jelzi. A kísérleti elővizsgálatot olyan egyéneken kell megkezdeni, akikben az elsődleges sajátság kétségkívül megvan és olyanokon, akikben kétségkívül hiányzik (Révész Géza elve).

IV.

Az itt fölvetett kérdés, a kísérleti ellenőrzés kérdése, vezet át annak a megvitatására, hogy kísérlet-e a tesztvizsgálat vagy nem, hogy tehát a teszt módszerrel vizsgálók kísérleti pszichológusok-e, vagy pedig szerény, de módszeres vizsgálók.

Nálunk a kísérlet fogalmának többféle alkalmazását látjuk. Kísérletnek nevezik a tiszta cél nélküli próbálgatást, a hipnotikus mutatványokat, az előírt módon végzett tesztvizsgálatokat és a tudományos vizsgálatoknak bizonyos nemét, azt t. i., amelyik a körülmények lehető változásával, ugyanazon jelenség sokszoros ismétlésével igyekszik a jelenség törvényszerűségeit megállapítani.¹⁹⁾ *Meumann* a már említett könyvében (*Vorlesungen zur Einführung stb.*) igen bőven foglalkozik a tesztekkel, ezeket mégis mindenütt vizsgálatnak mondja, pl.: „Prüfung der Versuchsperson mittels isolierter, beliebig herausgegriffener Einzelproben“ A kísérleti személy vizsgálata egyes izolált, tetszés szerint kiragadott próbákkal. (II^{2.}, 319. old.) *Stern* ellenben már határozottan kísérletnek mondja a tesztvizsgálatot: „Eszerint a teszt olyan kísérlet, amelynek feladata, hogy adott esetben állapítsa meg valamely személyiség pszichikai alkatát vagy egyetlen pszichikai tulajdonságát.“²⁰⁾

A tesztvizsgálatot nem tartom kísérletnek, mert:

1. A kísérlet célzata általánosító; a teszt csak az egyesről, ill. egyes csoportról akar fölvilágosítást adni.
2. Kísérletben a szereplő elemek törvényszerű összefüggését

¹⁸⁾ A kísérleti elővizsgálatnak nagy körültekintéssel kell történnie; olyan hibának, mint pl. hogy egyazon intelligencia tesztet egyazon iskolában több napon keresztül próbálnak ki, nem volna szabad előfordulnia.

¹⁹⁾ Viszont senkinek sem fog eszébe jutni a tesztvizsgálattal analóg orvosi vizsgálatokat kísérleteknek nevezni.

²⁰⁾ W. Stern, *Diff. Psych.*, 87. old.

vagy nem ismerjük, vagy ennek az összefüggésnek az érvényességében kételkedünk; a teszt már föltételezi egyrészt a manifesztált sajátság mértéke, milyensége közt, másrészt a tesztmegoldás módja közt főnálló törvényszerű összefüggés érvényességét.

3. A kísérlet a tárgyat minden oldalról kimeríteni törekszik, vagy ha erre nem képes, a tárgya körét húzza szűkebbre; a teszt nem akarja a tárgya körét kimeríteni, sőt épen minimális számú próbára törekszik.

4. A kísérletben nem szabad a manifesztált és elsődleges kérdés közt különbségnek lenni.²¹⁾ A teszt ezen különbség megenyhítésével válik lehetővé.

Továbbá:

5. A lélektani kísérletben a kísérleti személy magatartását utasítás megadásával többé-kevésbé meghatározzuk; a tesztnél nem bízhatunk az utasítás megtartásában.

6. A lélektani kísérletben a kísérleti személynek föltétlenül megbízhatónak kell lennie, ha kétség merül föl a megbízhatósága iránt, a kísérletből kizárandó; a teszt ilyen akadályozó okot nem ismerhet és számolnia kell a vizsgált alakoskodásával.

7. A lélektani kísérlet lehetőleg a kísérlet folyamán szereplő tudatjelenségek introspektív leírását is céljának ismeri; a teszt a vizsgált lelki folyamatának közvetlen úton való kiderítését mellőzi.

Közös azonban a lélektani kísérletben és a tesztvizsgálatban a vizsgáló magatartása: mindenképpen rendszeresség, pontosság, objektivitás, az előírt utasítás pontos megtartása jellemezze. Kísérlet a tesztvizsgálatot megelőző kísérleti elővizsgálat és a kísérlet fogalmához közeledik nagyobb csoportok tesztvizsgálata, amennyiben ez utóbbinak eredménye is törvényszerűségek ismeretére vezet és a tárgyat kimeríteni igyekszik a valószínűség szerint szereplő változatok vizsgálatával.

Az elmondottak szerint a mi meghatározásunk így hangzik: *a teszt a vizsgáló szempontjából olyan állandó kérdés, illetőleg fölszólítás, a vizsgált szempontjából olyan föladat, amely az egyén vagy egy csoport lelki sajátsága milyenségének vagy mérté-*

²¹⁾ Ha teoretikus kérdés eldöntésekor lehet is ilyen különbség, ezt a kísérlet értékesítésénél folytonosan szem előtt kell tartani. Az igazi kísérleti eredmény csak addig szól, ameddig új tagot nem iktatunk a gondolatmenetbe.

kének gyors meghatározását közvetlen megfigyeléssel bizonyos valószínűség szerint lehetővé teszi.

Az eddigiekben említett föltételek a jó teszt lehetőségének elméleti föltételei. Ezekon kívül vannak még gyakorlati föltételek, mint a könnyű és széleskörű alkalmazhatóság²²⁾ s a vizsgált sajátosság nagy intervariabilitása, azaz az egyes vizsgáltak nyújtotta adatok közt fönnálló minél nagyobb eltérés.²³⁾ Lipmannak ez az elve bizonyos mértékben ellentétes a mi állandósági föltételünkkel (= csekély intravariabilitás). Stern V. szerint ugyanis a nagy intervariabilitást mutató sajátosság rendszeren nagy intravariabilitással jár, vagyis az a sajátosság, amely a különböző emberekben nagy mértékben különböző, egyazon emberben is változó mértékű szokott lenni.²⁴⁾ Ez a gyakorlatilag jó teszt lehetőségének újabb ellentmondása.

A tesztmódszerről elmondottakat nem fejezhetem be anélkül, hogy ne hívatkoznék Binet-re, a módszeres tesztvizsgálat egyik megalkotójára: „... minden tudományos eljárás pusztá műszer, melynek irányításához értelmes kézre van szükség.”²⁵⁾ A teszt megalkotásakor gondoljunk arra, hogy a jó teszt megalkotásának lehetősége a kérdéses sajátosság természetétől is függ; a kész teszttel való vizsgálatkor gondoljuk meg azt, hogy ugyanannak a tesztnek az értéke más-más aszerint, amint a vizsgálat végcélja változik. Különböztessük meg mindig határozottan az elsődleges kérdést, az elsődleges sajátóságot, a manifeszt kérdést, a manifesztált sajátóságot és legyünk tisztában azzal, hogy szétbontó vagy tüneti rendszerrel dolgozunk-e.

²²⁾ W. Stern id. munkájának 106. old. 4. és 5. pontja. Sternnek 5 pontba foglalt követelményei a mi föltételeinktől főleg az álláspont különbözőségében térnek el. Stern a teszt milyenségében keresi a jó teszt föltételeit, mi a teszt által vizsgált lelki sajátóságok természetét is vizsgálatunk körébe vontuk.

²³⁾ O. Lipman elve, I. Dora Kraus, Eignungsprüfung bei der Einführung von weiblichen Ersatzkräften, Zeitschr. f. angew. Psych. XIII. 127. old. Ennek az elvnek és a mi föltételeinknek összesűrítéseként foghatók föl a Stern által adott 1—3. pontok (id. munka, 106. old.): széles szimptomaérték, magas szimptomaérték, a vizsgált osztályozhatósága.

²⁴⁾ W. Stern id. munka, 259. l.

²⁵⁾ Binet, id. munka, 131. old.

A szellemi képességek korrelációi gyermekeken és kisműveltségű felnőtt egyéneken.

A vizsgálatot végezték a Gyógypedagógiai-Psychológiai Laboratóriumban s a kísérleti szakosztály 1919. január 12-én tartott ülésén előadták **Focher László dr.** és **Szondi Lipót dr.**

Mai előadásunk célja az, hogy előzetesen beszámoljunk a közvetlen emlékező, felfogó és számolóképeségnek kis műveltségű, túlnyomólag falusi iskolát végzett egyéneken való vizsgálatáról, nemkülönben a felsorolt elmeképességeknek egymással, az iskolai előhaladottsággal s a koponyaméretekkel való korrelációjáról azon adatok alapján, melyeket közvetlenül a háború kitörése előtt s a 2—2 hetes harcéri szabadságaink alatt gyűjtöttünk normális iskolás gyermekeken és legénységi állományú katonákon. Ez az előzetes közlemény az előadásnak felállított időbeli kereteknek megfelelően vizsgálatainknak csak kis részét dolgozza fel; az egész anyag részletes feldolgozását a közeljövő feladatának tekintjük.

Az I.—XII. tábla azt mutatja, hogy a kánonok és törvényszerűségek, melyeket Ranschburg a városi iskolát végzett gyermekekre állapított meg, lényegükre nézve a falusi iskolát végzett felnőttekre is érvényesek s az idősebb kornak a régebbi vizsgálatok alapján is várható javító hatása épen csak a százalékos megoszlást tolta el oly értelemben, hogy a normalitás határán túl eső kivételek aránylag sokkal ritkábbak s így a kánonok határai élesebbek. A városi és falusi iskolát végzett felnőttek értékei között sincs lényeges különbség: mindkét csoport túlnyomó ($\frac{3}{4}$ vagy nagyobb) része ugyanazon érték-közbe esik; a különbség közöttük megint csak az, hogy a falusi iskolát végzettek értékeinek szóródása nagyobb (I., II. és III. tábla).

I. tábla. Kéttagú szavak felfogása $\frac{1}{10}$ mp. expos. mellett.

	0—25%	25—50%	50—75%	75—100%
Falusi iskola N. = 39.	7·8%	—	15·4%	76·8%
Városi iskola N. = 11.	—	—	—	100%

II. tábla. Huszas-számkörbeli kivonások terjedelme.

	0—25%	25—50%	50—75%	75—100%
Falusi iskola N. = 39.	—	—	5·2%	94·8%
Városi iskola N. = 11.	—	—	—	100%

III. tábla. Huszas-számkörbeli kivonások reakciós ideje.

	1·0—1·5 sec.	1·6—2·0 sec.	2·1—2·5 sec.	2·6—3·0 sec.	3·1—3·5 sec.	3·6—4·0 sec.	4·1—x sec.
Falusi iskolába járt N. = 39.	56·3%	30·7%	5·2%	—	5·2%	2·6%	—
Városi iskolába járt N. = 11.	91%	9%	—	—	—	—	—

A táblákon az N betű a megvizsgált (kísérleti) személyek számát jelenti.

Részletesen vizsgálva e táblákat, látjuk, hogy a két-szótagú szavak $\frac{1}{10}$ mp. alatti felfogásának alsó határa úgy a falusi, mint a városi iskolát végzett felnőtteknél 25%-al magasabban van mint a Ranschburg által pesti gyermekekre megállapított alsó határérték, az 50%. A 20-as számkörbeli kivonásoknak a jól megoldott feladatok százalékával mért terjedelmében a normalitas alsó határa: 75%, a Ranschburg által pesti gyermekekre megállapítottal megegyezően, míg a reakciós idő felső határa, mely a pesti gyermeknél 3", itt 1"-el alacsonyabb: 2" (II. és III. tábla).

IV. tábla. Kéttagú szavak felfogása $\frac{1}{10}$ mp. expos. mellett.

	0—25%	25—50%	50—75%	75—100%
19—30 évig N. = 39.	7·8%	—	18%	74·2%
31—45 évig N. = 11.	—	—	—	100%

V. tábla. Huszas-számkörbeli kivonások terjedelme.

	0—25%	25—50%	50—75%	75—100%
19—30 évig N. = 39.	—	—	5·2%	94·8%
31—45 évig N. = 11.	—	—	—	100%

VI. tábla. Huszas-számkörbeli kivonás reakciós ideje.

	1·0—1·5 sec.	1·6—2·0 sec.	2·1—2·5 sec.	2·6—3·0 sec.	3·1—3·5 sec.	3·6—4·0 sec.	4·1—x sec.
19—30 évig N. = 39.	58·8%	28·2%	5·2%	—	5·2%	2·6%	—
31—45 évig N. = 11.	81·8%	18·2%	—	—	—	—	—

A IV., V. és VI. tábla az életkornak a szófelfogó és a számoló képességre a 19. életéven túl is gyakorolt javító hatását demonstrálja az $\frac{1}{10}$ mp. alatt helyesen felfogott kéttagú szavak terjedelme s a huszas számkörbeli kivonások terjedelme és reakciós ideje által.

Ugyanezen elmeműveleteknek az év végi osztályzatok matematikai középértékével mért s három csoportba (jó, közepes és gyenge) osztott általános iskolai előhaladással való összefüggését tünteti fel a VII., VIII. és IX. tábla, míg a X. XI. és XII. tábla a végzett osztályok számával való összefüggést mutatja.

VII. tábla. Kéttagú szavak felfogása $\frac{1}{10}$ mp. exp. mellett.

	0—25%	25—50%	50—75%	75—100%
Jó N. = 17.	—	—	11·8%	88·2%
Közepes N. = 23.	4·4%	—	8·7%	86·9%
Gyenge N. = 10.	20%	—	30%	50%

VIII. tábla. 20-as számkörbeli kivonás terjedelme.

	0—25%	25—50%	50—75%	75—100%
Jó N. = 17.	—	—	—	100%
Közepes N. = 23.	—	—	4·5%	95·5%
Gyenge N. = 10.	—	—	10%	90%

IX. tábla. Huszas számkörbeli kivonások reakciós ideje.

	1·0—1·5 sec.	1·6—2·0 sec.	2·1—2·5 sec.	2·6—3·0 sec.	3·1—3·5 sec.	3·6—4·0 sec.	4·1—x sec.
Jó N. = 17.	76·4%	11·8%	11·8%	—	—	—	—
Közepes N. = 23.	69·4%	21·8%	—	—	4·4%	4·4%	—
Gyenge N. = 10.	30%	60%	—	—	10%	—	—

X. tábla. Kéttagú szavak felfogása $\frac{1}{10}$ mp. expos. mellett.

Végzett	0—25%	25—50%	50—75%	75—100%
2—3 oszt. N. = 8.	37·5%	—	12·5%	50%
4—5 oszt. N. = 22.	—	—	13·7%	86·3%
6 elemi vagy 4 el. és 2 polg. — N. = 16.	—	—	18·8%	81·2%
5 el. és 2 polg. vagy 6 el. és 2 polg. — N. = 3.	—	—	—	100%
4 elemi és 4 gymn. N. = 1.	—	—	—	100%

XI. tábla. Huszas-számkörbeli kivonások terjedelme.

Végzett	0—25%	25—50%	50—75%	75—100%
2—3 oszt. N. = 8.	—	—	12·5%	87·5%
4—5 oszt. N. = 22.	—	—	—	100%
6 elemi vagy 4 el. és 2 polg. — N. = 16.	—	—	—	100%
5 el. és 2 polg. vagy 6 el. és 2 polg. — N. = 3.	—	—	—	100%
4 elemi és 4 gymn. N. = 1.	—	—	—	100%

XII. tábla. Huszas számkörbeli kivonások reakciós ideje.

Végzett	1·0—1·5 sec.	1·6—2·0 sec.	2·1—2·5 sec.	2·5—3·0 sec.	3·1—3·5 sec.	3·5—4·0 sec.	4·1—x sec.
2—3 oszt. N. = 8.	25·0%	62·5%	—	—	12·5%	—	—
4—5 oszt. N. = 22.	72·7%	13·7%	9%	—	—	4·6%	—
6 el. v. 4 el. és 2 polg. — N. = 16.	62·5%	31·2%	—	—	6·2%	—	—
5—6 elemi és 2 polg. — N. = 3.	100%	—	—	—	—	—	—
4 el. és 4 gymn. N. = 1.	100%	—	—	—	—	—	—

A XV. tábla a 7—10 éves normális gyermekeken tünteti fel a közvetlen (megragadó) emlékezés, a kivonási teljesítmény, koponyakörzet, koponyaürtartalom és az általános iskolai előhaladás közötti összefüggést a korrelációs, illetve koordinációs számítás alapján.

E tábla részletezése előtt azonban rövid ismertetését kívánom adni a koordinációs és korrelációs számításnak.

lennünk egyrészt azzal, hogy a parallelizmus (reciprocitás) nagyobb fokát mutató két jelenség között ugyan többnyire oki összefüggés áll fenn, néha azonban a parallelizmust (reciprocitást) véletlen okok közvetítik, másrészt azzal, hogy tényleg fennálló parallelizmust véletlen okok elhomályosíthatnak.

A módszer maga elég egyszerű. A két összehasonlítandó sor összes értékeit nagyság szerint sorba állítva meghatározzuk mindkét sor valószínű közepét, majd mindkét sort úgy osztjuk be egyenlő (a 2 sornál többnyire különböző) közökre, hogy a valószínű közép mindegyiknél a legtöbb értéket tartalmazó közre essék. E közöket aztán egy koordinata-rendszer abszcissájára (x) és ordinatájára (y) rajzoljuk s meghatározzuk, hogy minden egyes „x” értékhez milyen „y”-érték tartozik. A XIII. ábrán pl. „x” értékei 28 normális gyermek közvetlen (megragadó) emlékezésének, a megragadott szópárok számának a reakciós idők valószínű közepéhez való viszonya ($\frac{A_{10}^{10}}{T_1}$) által kifejezett egyénenkénti teljesítménye, az „y” ugyanazon 28 gyermek koponyájának mm.-ben mért körzete.

Az „x” értékei:

3·2	1
11·2	1
20·0	} 2
21·4	
25·3	} 2
25·7	
32·7	} 4
32·7	
33·3	
34·4	
35·5	} 5
37·0	
37·7	
37·7	
37·7	} 3
41·1	
43·3	} 4
43·3	
45·0	} 5
46·2	
48·5	
48·8	} 3
48·8	

Az „y” értékei:

485	} 2
487	
495	} 2
497	
500	} 2
501	
508	} 4
508	
509	
509	
510	} 5
510	
510	
512	
512	} 4
515	
515	} 4
518	
519	} 5
522	
523	
523	} 3
523	
525	

Az „x” értékei:

51·1	} 3
52·0	
53·3	
58·2	1
62·8	1

Az „y” értékei:

525	} 3
525	
530	1
545	1
550	1

Ezeknek valószínű középértéke, azaz a felülről 14. és alulról 14. helyen álló szám matematikai középértéke az „x” értékek között 37·7, az „y” értékek között 512, mely „x”-nél úgy kerül a legtöbb értéket tartalmazó szakaszba, ha a szakaszokat 1—4-ig, 5—9-ig, 10—14-ig stb. veszem fel, mikor a 37·7 a 35—39-ig terjedő 5 egységet tartalmazó csoportba kerül, „y”-nál pedig úgy, ha 485—489-ig, 490—494-ig stb. csoportosítom az egységeket, mert így az 512 a legtöbb (5) értéket tartalmazó 510—514-ig terjedő csoportba esik. Már most nincs más dolgunk, mint a 28 gyermek adatain végig menve megállapítani, hogy mindenik gyermeknek milyen az „x” és milyen az „y” értéke. Az első gyermeknél például az „x”=36, tehát a 35—39-ig terjedő horizontális rovatba kerül; „y” értéke pedig 486, tehát a 485—489-ig terjedő vertikális rovatba tartozik. Olyan gyermek 2 volt, akinek az „x” értéke a 35—39-ig s az „y” értéke az 510—514-ig terjedő rovatba tartozott.

A matematikai középértéket és legtöbb egységet tartalmazó szakaszokat 0-nak véve, az ennél magasabb számokkal jelzett közöket + 1, + 2 stb., az alacsonyabb számokat tartalmazó közöket — 1, — 2 stb.-vel jelöljük. Az így kapott táblázat szolgál alapul a korrelációsoefficiens kiszámításához.

$$\text{A correlatio coefficientus} = r = \frac{\Sigma xy}{\sqrt{\Sigma x^2 \Sigma y^2}}, \text{ ahol}$$

Σxy = a tényleg szereplő „x” és „y” értékek szorzatainak összege,

Σx^2 = az összes „x” értékek négyzeteinek összege, és

Σy^2 = az összes „y” értékek négyzeteinek összege.

Ezen értékeket a képletbe helyezve, kiszámíthatjuk a korrelációsoefficiensst.¹⁾

¹⁾ A korrelációs és koordinációs számításokról rövid, gyakorlati ismertetést nyújt Schulze Rudolf műve: Aus der Werkstatt der exper. Psychologie u. Pädagogik. 3. kiadás. Lipsce, 1913. — Beható tájékozást nyújt: W. Betz: Über Korrelation. Leipzig, 1911. J. A. Barth.

XIV. tábla.

Iskolai előhaladás rangsora	X		Közvetlen emlékezés rangsora	Y		x-y	(x-y) ²
	+	-		+	-		
18	2·5	—	14	15	—	+1	1
5	—	10·5	2	—	10·5	0	0
9	—	6·5	1	—	11·5	+5	25
5	—	10·5	5	—	7·5	-2	4
20	4·5	—	18·5	6·0	—	-1·5	2·25
1·5	—	14·0	4	—	8·5	-5·5	31·25
1·5	—	14	3	—	9·5	-4·5	20·25
5	—	10·5	9	—	3·5	-7	49
23·5	8	—	15	2·5	—	+5·5	31·25
25	9·5	—	12·5	—	—	+9·5	90·25
18	2·5	—	12·5	—	—	+2·5	6·25
20	4·5	—	25	12·5	—	-8	64
15·5	0	0	20·5	8	—	-8	64
10·0	—	5·5	20·5	8	—	-13·5	182·25
3·0	—	0·5	6·5	—	6	-6·5	42·25
15·5	0	0	6·5	—	6	+6	36
22·0	3·5	—	11	—	1·5	+7·5	56·25
15·5	0	0	8	—	4·5	+4·5	20·25
20·0	4·5	—	24	11·5	—	-7	49
11·0	—	4·5	16	3·5	—	-8	64
12·5	—	3·0	17	4·5	—	-7·5	56·25
12·5	—	3·0	23	10·5	—	-13·5	182·25
7	—	8·5	10	—	2·5	-6	36
15·5	0	0	18·5	6	—	-6	36
23·5	8	—	22	9·5	—	-1·5	2·25
—	—	—	—	—	—	—	—
A valószínű közép 15·5			A valószínű közép 12·5			Összesen 1151·25	

Másként járunk el, ha az egyik sor változó értékeit nem tudjuk mértékszámokkal kifejezni, csak rangsorba állítani: pl. ha a tanulók magaviseletének jósága és koponyájuk körzete között keresünk összefüggést. Ilyenkor alkalmazzuk a koordinációs számítási módszert, melynél meghatározzuk minden egyes egyénnél az egyik és a másik tulajdonság vagy képesség (x és y) rangszámát, mindkét rangszámsor valószínű középértékét s aztán táblázatba (XIV. tábla) foglaljuk, hogy minden egyes egyén x és y értékei mennyire térnek el pozitív vagy negatív irányban a valószínű közepétől. Az összetartozó x és y értékek különbségei ($x-y$) négyzetének értékeit összegezve nyerjük a $\Sigma(x-y)^2$ értékét, melynek segítségével kiszámíthatjuk ρ -t, a koordinációs coefficientst:

$$\rho = 1 - \frac{6 \Sigma(x-y)^2}{N(N^2-1)}$$

ahol N = a vizsgált egyének száma.

XV. tábla. 7—10 éves normális gyermekek.

	Általános iskolai előhaladás	Közvetlen (megragadó) emlékezés	20-as számkörbeli kivonási teljesítmény	Koponyakörzet	Koponyaürtartalom
Általános iskolai előhaladás	\varnothing	$\frac{+0.57}{N=25}$	$\frac{+0.45}{N=18}$	$\frac{+0.16}{N=18}$	$\frac{+0.23}{N=18}$
Közvetlen (megragadó) emlékezés	$\frac{+0.57}{N=25}$	\varnothing	$\frac{+0.17}{N=28}$	$\frac{+0.15}{N=28}$	$\frac{+0.016}{N=28}$
20-as számkörbeli kivonási teljesítmény ...	$\frac{+0.45}{N=18}$	$\frac{+0.17}{N=28}$	\varnothing	$\frac{+0.029}{N=28}$	$\frac{-0.004}{N=28}$
Koponyakörzet	$\frac{+0.16}{N=18}$	$\frac{+0.15}{N=28}$	$\frac{+0.029}{N=28}$	\varnothing	\varnothing
Koponyaürtartalom ...	$\frac{+0.23}{N=18}$	$\frac{+0.016}{N=28}$	$\frac{-0.004}{N=28}$	\varnothing	\varnothing

A XV. tábla korrelációs és koordinációs számítással nyert értékeket foglal össze. Az első függőleges s a felső vízszintes oszlop koordinációs, a többi korrelációs értékeket tartalmaz.

E táblázat szerint az emlékezés és kivonás, valamint a koponyaméret s ezen szellemi képességek között minimális a korreláció, míg az általános iskolai előhaladás s a Ranschburg módszer

szerint megállapított közvetlen szóemlékezés között a legnagyobb. Általában az általános iskolai előhaladás, azután a közvetlen szóemlékezés s ezután a huszas számkörbeli kivonás mutatja a legnagyobb korrelációt a legtöbb más egyéni értékkel, mely körülmény a közvetlen szóemlékezésnek az általános intelligencia megítéléséhez való felhasználását igen előnyösnek mutatja, mert ezen 5 perces vizsgálat majdnem olyan valószínűséggel ad róla felvilágosítást, mint a tanító egy évi megfigyelését kifejező általános iskolai előhaladás.



Megjelent és nagyon aktuális

Grósz Gyula dr.: Gyermekegészségtana.

Ara vászonba kötve 20 Kor, füzve 12 Kor; tagoknak 10 Kor.



PEDAGÓGIAI TÖREKVÉSEK.

A magyar közoktatás reformtervezete. ¹⁾

A) Alapelvek.

1. Mint minden állami szervnek, úgy a Magyar Állam közoktatásának legfőbb feladata a demokratikus államrendszer felépítése. Tehát oly közoktatási reformtervezetet kell készítenünk, amely közoktatásunkat *demokratikus alapon* szervezi meg. Közoktatási rendszerünk alapja a *népiskola* legyen. Ezen épüljön fel a közép- és a főiskola rendszere s a szakiskolák rendszere. Ebből következik, hogy a népiskolának *egységesnek* és *általánosnak* kell lennie, tehát a Magyar Köztársaság minden tankötelesének el kell teljesen végeznie a népiskolát s csak a népiskola teljes elvégzése után léphet a középiskolába.

2. A közoktatás berendezése azon elvet kövesse, hogy mindenkinek joga van a legmagasabb fokú műveltség eléréséhez, sőt az általános műveltségi színvonalat elérni nemcsak *joga*, hanem *kötelessége is* mindenkinek. Az általános, illetőleg a népműveltség színvonala azonban a népek önkormányzati jogának megfelelően magasabb legyen a mai népműveltségi átlagnál, azért a mai hat osztályú *népiskolát* 8 (7) osztályúvá kell kiegészíteni s a tankötelezettséget a 15 éves kor helyett a 17 évre kell kiterjeszteni.

¹⁾ Ezt a reformtervezetet *Nagy László* készítette a Magyar Gyermektanulmányi Társaság igazgató-tanácsának megbízásából. Az igazgató-tanács a reformtervezet letárgyalására 40 tagból álló bizottságot küldött ki, amely a Nagy L. által készített javaslatot az 1918. decemberétől 1919. áprilisig tartó ülésein letárgyalta s az itt közölt szöveggel fogadta el.

Ennek megfelelőleg az ú. n. intelligens vagy vezető néposztály általános képzését is fel kell tolni a 18 éves korról a 19-re, vagyis a népiskolára épülő *középiszkolát* 5 osztályúvá kell tenni.

3. A *szakiskolai* képzést el kell különíteni az általános képzéstől; azonban lehetővé kell tenni minden fokon, hogy a szakiskolába járó ifjú tudományos és művészeti érdeklődése megnyilvánulhasson és kielégülhessen. Ezért a *tudományegyetem* elválasztandó a tudományos szakiskoláktól; de a kettő között bizonyos kapcsolat tartandó fenn.

4. Az iskolák kormányzatának és egyénenkénti szervezésének főelve a *decentralizáció*. E szerint az iskolák, iskolanemek berendezésének csak a keretei állapítandók meg, egyébként alkalmazkodnak azok az ő külső és belső viszonyaikhoz. Tehát érvényesül az *egyéni szabad berendezkedés és fejlődés*. Ennélfogva az élet külső körülményei és igényei, a néplélek sajátossága, a gyermek fejlődésének különbözősége szerint a 8 osztályú népiskola nem lesz azonos berendezésű a falun és a városban.

5. Bármely iskola pedagógiai berendezkedése két fő tényezőtől függ, ú. m.: a) az iskolai oktatás általános kulturális és különösen gyakorlati célmeghatározásától; b) a gyermek testi és lelki fejlődésétől és egyéni tulajdonságaitól. A filozófiai célkitűzésekből dedukált tanulmányi tervek és módszerek magukban véve elméleti értékek, a gyermekre nézve idegen eszmekörben mozgóak. Szükség van a filozófiai célmeghatározások pszichológizálására, ami azt jelenti, hogy a célkitűzés alapján meghatározott tanulmányi anyagot a *gyermektanulmányi szempontok* szerint alakítsuk át. Minden egyes évfolyamban az oktatás különös célját, a tantervi anyagot és a tanítás módszerét a *gyermek testi és lelki fejlődésének fokozatai* szerint állapítjuk meg.

Az iskola pedagógiai berendezésének másik vezető motívuma a *gyermek egyénisége*. A gyermekek különbözhetnek egymástól az *intelligencia foka* szerint. Vannak hüperintelligens gyermekek, akik az illető korban az intelligencia átlagos színvonalát 1—2 vagy több évvel mulják felül és vannak szubintelligensek, akik pedig 1—2 vagy több évvel állanak alatta az általános színvonalnak. Ezen gyermektanulmányi tényből az következik, hogy az iskolákban az osztályrendszer merevségét meg kell szüntetni s lehetővé kell tenni

a hüperintelligensek számára a gyorsabb haladást s a kevésbé intelligensek számára szintén át kell alakítanunk a tanítás anyagát.

A gyermeki egyéniség minőségileg is különbözhetik egymástól; vannak különböző *talentumok*, akiknek külön oktatásáról az illető tanulmányi anyagból gondoskodnunk kell.

6. Az oktatási szervezet felépítésekor szem előtt kell még tartanunk, hogy a gyerekekről való gondoskodásnak két iránya van, *fejlesztő és megóvó*.

A fejlesztő gondoskodás az, amit közönségesen *nevelésnek* szoktunk mondani; a megóvó gondoskodás pedig a *gyermekvédelem*, amely ismét kettős irányú, ú. m. *egészségi és erkölcsi védelem*.

Az oktatási szervezet feladata mind a kettőről, t. i. a nevelésről és a gyermekvédelemről és pedig mind az egészségi, mind az erkölcsi védelemről gondoskodni oly módon, hogy a pozitív és negatív gondoskodás, a nevelés és védelem párhuzamosan, sőt szorosan egymásba kapcsolódva haladjon.

Hogy a pozitív és negatív gondoskodás közül melyik lép inkább előtérbe, az függ általában az iskolai fokozattól; minél alsóbb fokú valamely oktató-nevelő intézet, annál inkább előtérbe lépnek a gyermekvédelmi intézkedések s minél magasabb fokú, annál inkább fontos a nevelés és oktatás.

Ami pedig az *egyes gyermekeket* illeti, az ő erkölcsi és egészségi megvédésük mértéke és módja, az ő családi, társadalmi, anyagi viszonyaiktól s egészségi és erkölcsi elhanyagoltságuktól függ.

B) Iskolaszervezet.

1. A Magyar Állam közoktatási reformjának főcélja olyan közoktatási szervezet létesítése, amely megfelel a Magyar Állam demokratikus államszervezetének. A közoktatás új rendszere az egyenlőség elvén alapul s a társadalmi osztályok közötti ellentét megszüntetésére törekszik. *Tiszteletben tartja az egyéni szabadságot, de az állampolgári erények és köztudat kialakulását legfőbb feladatának tartja.* Fő feladat a magyar honpolgári öntudat kifejlesztése. Azonban a nemzeti érzésből kiküszöbölendő minden előítélet és elfogultság más nemzetekkel és népekkel szemben. Fő, hogy az ország keretében együtt élő emberek között legyen meg a testvéri szeretet és az összetartozandóság érzése. De minden gyer-

mek érezze magát a világtársadalom tagjának is. A nemzeti érzés mellett fejlesztendő a nemzetek közötti közösség érzése is. Hasonlóképpen fontos a természettudományi és eszményi világnézet összeegyeztetése. A Magyar Állam azonban a műveltséget nem tartja célnak, hanem csak eszköznek az állam közjólétének elérésére. A közoktatás újjászervezésével tehát arra kell törekednünk, hogy a polgárokat ne csak műveltekké tegyük, hanem egyénileg arra képessítsük, hogy a műveltségüket a köz javára és saját egyéni jólétük gyarapítására értékesítsék. Legfőbb gyakorlati célunk, hogy erényes, dolgozni szerető, akaró és tudó polgárokat neveljünk.

2. A közoktatásügyi minisztérium gyökeresen átszervezendő. Az egész reformban a pedagógiai szempontoknak kell érvényesülniök. Meg kell becsülni a pedagógiai szaktudást az egész vonalon; minden ügyosztályban a vezetést és a szakmunkát pedagógusok lássák el.

3. Az összes gyermekvédelmi intézmények, ú. m. az iskolai gyermekvédelem, az állami gyermekmenhelyek, gyermekbíróságok, patronázsok, átmeneti otthonok, árvaházak, árvaszékek, anya- és csecsemővédő otthonok, erdei iskolák, gyermekvédő egyesületek igazgatása egyesítendő s a közoktatásügyi minisztérium hatáskörébe utalandó. E célból a közoktatásügyi minisztériumban az összes gyermekvédelmi ügyek számára külön ügyosztály szervezendő.

4. Az iskola és a társadalom közötti kapcsolat kifejlesztése vegett a szülői értekezletek intézménye általánosan szervezendő és szabályozandó. A szülői értekezletek azonban nem avatkozhatnak be az iskolák ügyeibe. Ezeknek csak informáló jellege lehet.

5. *Gyermektanulmányi intézkedés.* Az I. fejezetben említett egyéni nevelés érdekében az iskolákban a tanulóknak az egyéni képességük foka és minősége szerinti kiválogatásáról kell gondoskodni. Ezzel kapcsolatban általában az egyéni nevelés érdekében s a pályaválasztásnak biztos alapra helyezése céljából szükséges, hogy a tanítók (tanárok) a gyermekekről az összes iskolákban *egyéni ségi lapokat* vezessenek.

Továbbá a fővárosban s a vidéken, a nagyobb kultúrgócpon-
tokban, *pedagógiai-pszichológiai laboratóriumok* létesítendőek, amelyekben a tudományos kutatások mellett a tanítók (tanárok) lélektani kiképzéséről s az oda utalt gyermekek lélektani vizsgálatáról kell gondoskodni.

Az iskolai bizonyítványok célját és kiállítását meg kell változtatni gyökeresen. Az elbocsátó bizonyítványokból el kell hagyni az ú. n. érdemjegyeket. Az egyéniségi lapok alapján úgy kell kiállítani a bizonyítványokat, hogy lehető teljes tájékozást nyújtsanak a nyilvánosságnak és hatóságoknak a tanulók egyéniségéről; de elhagyandó belőlük minden, ami nem tartozik a nyilvánosság elé, ami akár testi, akár erkölcsi tekintetben megbélyegezné a tanulót és jövőjének árthatna.

Az egyes vagy az összes iskolákból való eltávolításnak (kicsapatásnak), úgyszintén a „megbuktatásnak“ helye nincs többé. Minden kifogásolt erkölcsű s gyenge tanuló neveléséről és oktatásáról alapos lélektani vizsgálat után az egyéniségének megfelelő külön gondoskodás történjék.

6. *Gyermekvédelmi szempontok.* Az iskola kötelessége a hozzá tartozó gyermekeket hármass védelemben részesíteni, ú. m.:

I. *egészségügyi,*

II. *erkölcsi védelemben.*

III. A társadalmi és hatósági védelmi intézkedések külön kiterjesztendők *a tehetséges és abnormis gyermekekre.*

E végből intézkedések történjenek, amelyek arra a célra szolgáljanak, hogy:

az iskola és a gyermekvédelmi intézmények,

az iskola és a győgypedagógiai intézmények,

az iskola és a gyermekbíróóságok,

az iskola és a rendőrség működése között állandó és belső kapcsolat jöjjön létre (*gyermekőri intézmény* létesítése). Viszont a gyermekbíróóságok is átszervezendők pedagógiailag.

Minden iskolával és kisdedóvóval kapcsolatosan az egész országban *napközi otthonok és foglalkoztatók* létesítendők.

A gyermekek egészségügyi megvédeése érdekében minden iskola *orvosi felügyeletben* és *rendelésekben* részesítendő. Gondoskodni kell az iskolaorvosok pedagógiai-higiéniái kiképzéséről.

I. Gyermekvédelem.

0—1 évig: csecsemő-otthonok;

1—4 évig: kisdedóvók.

II. Kisdednevelők.

4—7 éves gyermekek számára.

1. Minden községben.

2. Azon gyermekekre nézve kötelező, akik otthon nem részesülnek kellő védelemben és nevelésben.

3. Egy kisdednevelő vezetése alatt 50-nél több gyermek nem lehet.

III. Népiskola.

7—14 éves korú gyermekek számára.

A népiskolai tanítás és nevelés célja a helyes nemzeti és az általános emberi érzésen alapuló polgári öntudat kialakítása, a képzéssel az egyénnek azon értelmi és erkölcsi színvonalra emelése, hogy a maga körében önálló munka teljesítésére képes legyen.

1. Minden községben annyi népiskola állítandó fel, hogy egy gyermeke se maradjon oktatás nélkül.

2. Tankötelezettség 7—14, illetőleg 14—17 évig tart.

3. Minden népiskola nemcsak gyermeknevelő, hanem gyermekvédő intézet is.

4. A népiskola látogatása és elvégzése minden gyermekre nézve kötelező és ingyenes.

5. A testileg és lelkileg fogyatékosok *tankötelezettsége* kimondandó és számukra külön intézetek tartandók fenn.

6. A koedukáció nem kötelező, azonban megengedhető.

7. A népiskola általában egységes intézmény; a szervezet keretei, a működés célja és az iskolai tanulmány rendje mindenütt azonos. Azonban minden népiskola számára biztosítandó az egyéni szabad belső berendezkedés és a működés szabadsága, az iskola belső és külső körülményei szerint. A szabad rendelkezés körébe tartoznak: az osztály- és szaktanítás megállapítása, egyes tantárgyak nagyobb mértékben való felölélése a többiek rovására, fakultatív tárgyak; a tanulók kiválasztása és csoportosítása egyéniségük szerint; az iskolai heti óraszám megállapítása.

8. A népiskolában általában *osztálytanítás* folyjék. Ahol azonban a tanítók létszáma megengedi, a négy felső osztályban *korlátozott szaktanítás lehet*.

9. Egy-egy népiskolai tanteremben (egyidőben) 1—1 tanító vezetése alatt legfeljebb 30 tanuló lehet. A tanítók és az osztálytermek szaporításával az osztatlan iskolák fokozatosan mindenütt megszüntetendők.

10. A nyolc osztályú népiskola tanterve évfolyamonként az oktatás általános céljának szem előtt tartásával a gyermekek testi és lelki fejlődésének fokozatai szerint állapítandó meg.

11. Mind a kiváló, mind a gyenge tehetségű (debilis) gyermekek külön (kisegítő) osztályokba csoportosítandók. Az erkölcsileg züllött gyermekek külön intézetekben nevelendők, de könnyebb esetekben a normális gyermekekkel együtt tanítandók.

12. Minden kisdiednevelő intézet és népiskola ellátandó a szükséges köz- és gyermekegészségügyi és gyermekvédelmi intézményekkel és személyzettel (*iskolai gyámok*).

IV. Továbbképző iskolák.

14—17 évesek számára.

1. Továbbképző iskolába azok léphetnek, akik a népiskola 7 (8) osztályát elvégezték.

2. A továbbképző iskolák alsó fokon a gazdasági, ipari és kereskedői pályára készíteneek elő. E szerint háromfélék lehetnek:

- a) gazdasági továbbképző iskolák,
- b) ipari továbbképző iskolák (tanonciskolák),
- c) kereskedelmi továbbképző iskolák (tanonciskolák).

3. A gazdasági továbbképző iskolák a gazdasági kiképzés végett legalább 5 hold mintagazdasággal látandók el, amelyet a község kezel.

Az ipari tanoncképzők ipari tanműhelyekkel látandók el.

4. A továbbképzőkben naponként legalább 2 órai tanítás folyik, a többi idő a gyakorlati foglalkozásokkal telik el, ú. m. a gazdasági továbbképzőkben a mintagazdaságban vagy a házi gazdaságban, az ipari továbbképzőkben a tanműhelyekben vagy ipari műhelyekben, a kereskedelmi iskolákban a kereskedésekben.

V. Középiskolák.

14—19 évesek számára.

1. A középfokú iskolai (középiskolai, liceumi) oktatás célja:

a) az ifjúságnak magasabb műveltség útján nemzeti és általános emberi alapon álló önálló világnézlethez juttatása;

b) az ifjak produktív munkaképességének fokozása s magasabb erkölcsi színvonalra emelése;

c) az ifjak előkészítése a magasabbfokú, a tudományos szakiskolák (főiskolák) számára;

d) általában az ifjak szabad, önálló egyéniségének (személyiségének) kialakítása.

2. A középiskolai oktatás ingyenes.

3. A középfokú iskola két tagozatból áll.

a) A három évfolyamú alsó tagozatból, amelynek főcélja a tanulók egyetemes műveltségének emelése és munkateljesítésének magasabb színvonalra fokozása.

b) A két évfolyamú felső tagozat, amely átmenetül s előkészítőül szolgál a tudományos szakiskolák számára, a szakszerű irány mellett egyetemes tudományos műveltséget nyújt.

4. A három évfolyamos alsó tagozatban is már tekintettel kell lenni a tanulóknak többé-kevésbé világosan mutatkozó egyéni érdeklődési irányaira; ezért a *tantárgyak három tipikus csoportja* szerint a tanulók *három irányú* kiképzést kaphatnak.

a) Természettudományi képzést.

b) Szellemi tudományokban való képzést.

c) Művészeti irányú képzést. (Ez a csoport különösen a leányiskolákban lép előtérbe.)

A csoportok oktatása általában együttesen folyik s a tanulóknak egyik vagy másik irányban hangsúlyozott kiképzése a fakultatív tantárgy-rendszer, illetőleg a korlátozottan szabad tantárgy választás alapján történik. A csoportosítás lélektani alapja tehát az egyéni érdeklődés és a talentumok szabad megnyilvánulása és felismerése.

Az ifjúság oktatása általában elméleti és gyakorlati irányt követ s érvényesül abban az önképzés, az önfoglalkoztatás (szemináriumi képzés, laboratóriumi gyakorlatok), az ifjúság nevelésében pedig az önfegyelmzés (korlátozott önbíráskodás).

5. *A felvétel.* A népiskolából a középiskolába csak olyan tanulók vehetők fel, akiknek tehetségök van a magasabb tanulmányokra.

A tanulókról már a népiskolában alapos lélektani megfigyelések és *egyéniségi lapok* vezetendők, amelyek alapján történik a fölvétel. A fölvételkor egy pszichológus vezetése alatt a tanulókat pszichológiai vizsgálat (intelligencia és tehetségvizsgálat) alá vetik. Ennek eredménye alapján történik a felvétel.

6. A középiskola egységes célú és szervezetű intézmény. Ezért ennek alsó és felső tagozata között felvételi vizsgálatnak helye nincs; tanári testületük is azonos, de külön megfelelő tanhelyiségek és laboratóriumok állanak fenn az érettebb ifjúság számára. Ezen ifjúság külön önkormányzati (önképzési, önbíráskodási) szerveket is alkot a maga számára, amelyeknek már szabadabb működésük legyen.

7. A két felső évfolyam az életpályacsoportok műveltségi tartama szerint ágazatokra tagozódik. Ezen ágazatokban előadatnak:

a) A tudományos színvonal kifejlésztéséhez szükséges tanulmányok (általános szakmák).

b) Az egyes pályacsoportok speciális műveltségi tartalmát alkotó szakmák (speciális szakmák).

Csoportok:

I. Természettudományi és mennyiségtani csoport.

II. Társadalomtudományi és közgazdasági csoport.

III. Nyelvi és irodalmi csoport.

IV. Művészeti csoport.

Egyik művelődési ágból a másikba való átlépés megengedhető.

8. Valamint a népiskola, úgy a középiskola tantervének kidolgozásában is irányadóul szolgál egyrészt a középiskolai oktatás célja, másrészt az ifjak testi fejlődéséről s lelki kialakulásáról a gyermektanulmányi kutatásokban megállapított fokozat.

9. A középiskolai elbocsátó bizonyítványt a tanári testület szolgáltatja ki az oktatás folyamán tett megfigyelései alapján. A bizonyítványban szó legyen a tanulók társadalmi érettségéről, a tantárgyak elméleti és gyakorlati kérdéseiben való tájékozottságáról, önálló ítéletéről, munkateljesítő képességéről. Ennek alapján történik a főiskolákba való fölvétel.

10. A pályaválasztási tanácsadó irodák működése kiterjesz-

tendő egyrészt a népiskolákból a középiskolába és a továbbképző szakiskolákba lépő tanulókra, másrészt azokra, akik a középiskolát már elvégezték s valamely tudományos pályát kívánnak választani.

11. A középfokú iskolákban gondoskodni kell a tanulók testi fejlődésének előmozdításáról, egészségügyi, erkölcsi és szexuális védelméről. Külön intézkedések történjenek a tehetséges tanulók társadalmi s hatósági támogatásáról.

VI. Főiskolák.

1. Ezek lényegükre nézve kétfélék, ú. m.: a) *tudományos szakiskolák*, tehát a tudományos pályákra előkészítő iskolák (nem elméleti tudományos iskolák). b) *Szabad egyetem* pusztán a tudomány művelésére s a tudományos érdeklődés kielégítésére.

2. Minden főszakiskola nyújtson tehát:

a) elméleti tudományos ismereteket;

b) és fejlessze ki a gyakorlati készséget az illető pályára.

3. E szerint minden főiskolán a következő berendezés legyen:

a) Legyenek *elméleti tudományos előadások*.

b) *Szemináriumok* az elméleti tudományos ismeretek fejlesztésére és alkalmazására, a szakszerű önálló tanulmányozásra.

c) *Gyakorlati kurzusok* az illető pályán szükséges gyakorlati eljárások elsajátítására.

d) Tartandók még oly kollégiumok is, amelyek tisztán a *tudományos érdeklődés* kielégítésére szolgálnak.

4. Minden tudományos szakiskola meghatározott tanterv szerint dolgozik.

5. A tudományos szakiskolák mellett s ezekkel kapcsolatosan fennállanak az ú. n. *szabad egyetemek*, amelyekre megfelelő díj mellett bárki beiratkozhatik s hallgathatja az őt érdeklő előadásokat.

6. A szabad egyetemen a kinevezett tanárokon kívül *folkért* tanárok is tarthatnak előadásokat.

VII. Egyéb javaslatok.

1. *Önálló közgazdasági egyetem* létesítendő

2. Az egyetemeken közgazdasági és szociológiai tanszékek állítandók.

3. Az egyetem filozófiai fakultásán külön *gyermektanulmányi*

(gyermekfejlődéstan, kísérleti pedagógia, gyógypedagógia, kriminál-pedagógia, gyermekvédelem) tanszék állítandó tanárjelöltek, jogászok, orvosok számára.

A tanítóképző főiskolákon, szociális tanfolyamokon és a szabad iskolákban rendszeresen tanítandók a gyermektanulmányi és gyermekvédelmi tárgyak.

4. Tanszékek szervezendők a *keleti (turáni) rokonnyelvcsaládok* számára.

5. Tanszékek állítandók a *nyugati művelt népek* nyelvészete és irodalma számára.

6. A *zenei irodalom és költészet* számára.

7. A gyermekekre vonatkozó összes ügyek, ú. m. oktatás- és nevelésügyek, gyógypedagógiai intézetek, gyermekbíróságok, az egész gyermekvédelem, továbbá az alsó és felső fokú szakiskolák, tudományos intézetek és a szabad oktatás (felnőttek oktatása) egyetlen minisztérium a *közoktatásügyi és közművelődésügyi minisztérium* alá tartozzanak.

Két fő csoporttal:

I. *Gyermek- és ifjúságügyi intézmények.*

II. *Általános kulturális intézmények* (művészetek, irodalom, tud. intézetek, társulatok).



Binet Alfréd: Az iskolásgyermek lélektana.

Fordította: DIENES VALÉRIA dr. Ára füzve 12 (tagoknak 10 K); egész vászonba kötve 20 K.



JOG ÉS VÉDELEM.

Külföldi segélyakciók a budapesti gyermekek helyzetének enyhítésére.

Irta: **Wärmer Erzsébet**, Budapest.

Öt rettenetes év minden bánatát, szenvedését, nyomorát, az éhezést, a nélkülözést a gyermek sinylette meg leginkább. Egy jobb jövőben bízva, mindent el kell követnünk, hogy a legnagyobb energiával és minden eszköz felhasználásával tegyük jóvá a nagy vétséget, melyet ez a legszomorubb öt év követett el az egyén, a család és az állam legnagyobb kincse: *a gyermek ellen.*

Kötelességünknek tartjuk kifejezni igaz hálánkat azon nagyarányu akciók iránt, melyeket a jótékony külföld a nélkülöző, nyomorban sinylődő budapesti gyermekek érdekében indított. Hálásan emlékezünk meg itt első sorban az *Amerikai Vöröskereszt* nagyszabásu segélyakcióiról, *S. A. Moffat* ezredes vezetése alatt; már hónapok óta fáradhatatlanul munkálkodnak a szükölködők helyzetének enyhítésén. *Moffat* ezredes kedves és ötletes eszméje volt, hogy az *1920 január 1-én* Budapesten született gyermekek mind egyike gazdag kelengyében részesüljön (november—december hónapokban már eddig is 2000 újszülött részesült hasonló ajándékban), amelyet az újszülött valamely hozzátartozója osztály-, nemzetiségi- és felekezeti különbség nélkül, keresztlevél ellenében mindjárt meg is kapott. A Gyermektanulmányi Társaság elnökének, *Nagy Lászlónak* és e sorok írójának személyesen volt alkalma meggyőződnie arról, hogy *Moffat* ezredesnek ez a jóságos, eredeti ötlete milyen

sok örömet szerzett. A „Dunapalota“ egyik finom, meleg tónusu szobájában volt egymásra halmozva a sok kedves rózsaszín és égszínkék babakelengye s itt jelentkeztek egymásután a boldog hozzátartozók.

Minden kis újszülött részére csomag volt előkészítve, egy a gyermeké s egy vöröskeresztes zacskó az anyáé volt. Minden gyermek kapott: 3 flanell ingecskét, 3 vászon ingecskét, 2 flanell hálóingecskét, 2 flanell takarót, 3 kötött kabátkát, 1 pompás kis rózsaszín vagy égszínkék kabátocskát, 2 hosszú ruhácskát (karon vivésre), 2 pár cipőcskét, 12 kis flanell takarót, 1 kötött főkötőt, 1 vászonzacskót, benne 3 kis kötő, varróeszközök, egy darab baby-szappan és finom amerikai hintópor.

Az anyáról is gondoskodtak: kapott 12 zsebkendőt, 1 hosszú flanell ruhát, 2 flanell hálóköntöst, 2 doboz kondenzált-tejet és 2 drb jó mosó szappant, végül minden újszülött részére Moffat ezredes még egy 100 K-ást adott.¹⁾

Moffat ezredes csak úgy ragyog az örömtől, hogy örömet szerezhet. Nagyon szereti a gyermeket, ez minden szavából kitetszik. És amilyen kedvesen, finoman mutatja a bájos kis apróságokat, ingecskéket, cipőcskéket, olyan finom tapintattal és jóságos megértéssel gondolkodik is a gyermeket érintő kérdésekről. És kezesen egyszerűséggel mondja el Moffat ezredes, hogy évek óta gyermekakciókkal foglalkozik, minden gyermek-jóléti mozgalom érdeklő és kiváló ismerője a pedagógiai és gyermek-pszichológiai műveknek. Ő az egyik hírneves megalapítója az amerikai *cserkész-intézményének*, melyet pszicho-pedagógiai alapon képezett és fejlesztett és 10. éven át nemzeti intézője volt a *cserkésznek az Egyesült-Államokban*. Nagyon jó barátai: a világhírű *G. Stanley-Hall*, a *Massachusetts*-államban lévő híres *Clark-Egyetem* rektora a Magyar Gyermektanulmányi Társaság tiszteletbeli tagja és *Irving Fisher* professzor, szintén a *Clark-Egyetemen*. Melegen kérdezősködött Nagy Lászlótól a magyar gyermektanulmányozás iránt és szíves örömmel ígérte, hogy amint ideje engedi, meglátogatja az *Uj Iskolát* és a *Gyermektanulmányi Múzeumot*.

Az *Amerikai-Vöröskereszt* szeretetadományait a *Fővárosi Népjóléti-központ* osztotta ki. *Dr. Csergő Hugó* a Fővárosi Nép-

¹⁾ Ilyen újévi kelengyét kapott 183 csecsemő, 86 fiú, 97 leány.

jóléti-központ igazgatója szívesen közölte erről a következő adatokat: december hónapban 70—80,000 ruházati cikk került kiosztásra, főleg jó meleg téli holmi. Körülbelül 6000 család részesült ebben a legalsóbb néprétegből, megközelítőleg 6000 felnőtt és 1200 családtag; a középosztálybeliek is: minisztériumi-, fővárosi- és közalkalmazottak nemzeti szövetségeik révén.¹⁾ Most Moffat ezredes ismét Párisban járt, hogy az Amerikai-Vöröskereszt európai központi segítő hivatalától újabb segítséget kérjen Budapest nyomorának enyhítésére. Megemlítjük még, hogy az Amerikai-Vöröskereszt Budapest és környékén *35 kórházat* szerelt föl ágyneművel, kötőszerral és műszerekkel. Az amerikai és svájci szeretetadományokban részesültek a Tüdőgondozók és a szerencsétlen vagon-lakók, nagyrészt erdélyi menekültek. Szintén a Népjóléti Központ útján került decemberben kiosztásra a főváros elemi iskoláiban és az óvodákban a kormánynak erre a célra adott 5¹/₂ milliójából vásárolt gyermekcipő és felöltő, melyből *35,000 gyermek* részesült.

A *Nemzetközi Vöröskeresztet* Budapesten *dr. Haccius* képviseli Genfből, ki szintén sokat tesz a szenvedő budapesti gyermekek érdekében. Közvetítésével értékes szállításai érkeztek a svájci szeretetadományoknak, amelyek közül örömmel említünk meg kb. 5000 csecsemő holmit. A *Zürichi Nőegylet* gyűjtését *Madame Schoch* hozta Pestre és ebből a *Cukor-utcai elemi-iskolában* nagy szeretettel ruházott fel 100 gyermeket.

Bámulatosan szép az a jótékony aktivitás, mellyel a hollandi társadalom a sinylődő Budapest gyermekei iránt viseltetik. *I. Clinge Fledderus* budapesti holland főkonzul kezdeményezésére, kinek vezetésével november végén 40 vagon élelmiszer, kórházi és egyéb ruhanemű érkezett. A *Bálvány-utca 7. sz.* alatti óriási földszinti helyiségekben rendezték most ezt a sok-sok ezer téli ruházati cikket, *Fledderus* főkonzul feleségének személyes vezetésével. *Fledderus* főkonzulné kedves egyszerűséggel mutatott be mindent. Remek minden, szép és jó és ami a fő, hideg ellen megóvó téli holmi, kötött és gyapjú-anyagból, amelyet évek óta nem láttunk már. *Fledderus* főkonzul most *Szolnokon 25 ágyas kórházat* akar

¹⁾ Az Amerikai Vöröskereszt január 15.-iki kimutatása szerint: 63 kórházban 23,010 egyén ezek közül kb. 4500 gyermek részesült segélyben. — A Népjóléti Központ által kiosztott amerikai ruhaféléket kapott: 19,900 család, 64,700 egyén.

berendezni szülönök részére *Tauffer dr.* tanár közreműködésével; a főkonzul úr a berendezési lajstromot megmutatta, valóban mintaszerű és teljes. Nagy szeretetreméltósággal mondta el Fledderus főkonzul annak a magyarányú segítő akciónak a működését, melyet az ő kezdeményezésére a holland társadalom az inséges Magyarország érdekében indított. Az akció neve: „*Comité tot verlichting van den noot in Hongarije*“ (a magyarországi inséget enyhítő bizottság.) És itt köszönetet mondunk *Relle Pálnak*, a „Világ“ egyik szerkesztőjének is, ki több értékes adatot közölt velünk, egyuttal utalunk december elején a „Világban“ megjelent cikkére, melyben „*De hongersnood in Hongarije*“ címmel írt erről a szép akcióról. Szives engedelméből közlünk egyet s mást adataiból. A mozgalom sikerét Hollandiában elősegítették az ott élő *Batthányi Béla gróf*, *Benedek—Lammers* és *Ótordai Veress I.*, kik belevonták az akcióba az éppen Hollandiában időző néhány magyar művészt, pl.: a *Kerpely—Son* vonósnégyest, *Durigó Ilonát* s másokat, kik hangversenyeket adtak nagy sikerrel, a bevétel pedig a segítő-bizottságé lett. Fledderus főkonzul kezdeményezésére a segítőakció főcéljául tüzte ki, hogy magyar gyermekeket üdülésre Hollandiába hív és meghitt családi körben helyez el egynéhány hónapig. Elsősorban hadiárvák, rokkantak és hadifogyók gyermekei részesülnének ebben a jótéteményben. Az akció *díszelnöke*: *Cort van der Linden* miniszter, Hollandia minisztereelnöke a háboru alatt; *elnöke*: *dr. F. von Gheeligdemester* holland királyi udvari pap, ismert evangélikus lelkész; *titkárja*: *dr. Theodorus van Schelven*. A bizottság tagjai Hollandia társadalmának legelőkelőbbjei. Fledderus főkonzul fáradhatatlan vezetése mellett az adminisztrációs teendőket itt Budapesten az *Országos Gyermekvédő Liga* intézi; nagy energiával és körültekintéssel vezeti az előkészítés nehéz munkáját *Neugebauer Vilmos* kir. tanácsos, a Liga igazgatója. Egyelőre még nagy nehézségeket okoz a vasuti szállítás előkészítése; az első nagy transzport már januárban indulna, számszerint 400—600 gyermek. Milyen gyönyörű elgondolni kis kedveseinket puha, meleg családi otthonban, jólétben, a sok évi nélkülözés után. És hogy a kedves otthon mily sokat jelent, azt igazán csak az tudja, akinek volt benne része. Még pár héttel ezelőtt Bécsben a legnagyobb bámulattal mesélték barátaim, kik most jöttek haza Hollandiából, hogy milyen csodálatos, finom tapintattal és jósággal bánnak a

gondjaikra bízott kis bécsi vendégekkel a holland családok. De még ennél is többet meséltek a Hollandiából visszajött boldog gyermekek ragyogó szemei, a mosolygó, kerekre hízott — három hónap előtt sápkóros arcocskái — és nem győzték mesélni a kis apróságok, hogy milyen csodaszép és jó volt, mennyi minden ajándékot kaptak.

December közepén ennek az akciónak a küldetésében *Degraaf van der Moore* asszony itt volt Budapesten és mindjárt magával is vitt 24 gyermeket, köztük a nemrég öngyilkossá lett dr. Kovács Lajos törvényszéki bíró kis árváit is. 12 gyermeket a gyönyörű fekvésű barnes-i kastélyban helyeztek el, mint Junkher van der Bosch, az előkelő kastély urának vendégeit, a többi gyermek amsterdami családoknál van.

Végezetül egy pár epizód, melyek csodálatos példáit adják a holland nép önzetlen, nemes telebaráti szeretetének. Minden alkalmat felhasználtak az ügy érdekében, a gyűjtések meglepő eredménnyel jártak, de nemcsak a gazdagok adakoztak, hanem a munkásság is és jellemző, hogy alig akadt, ki a nevét a gyűjtőíven feljegyezte volna. „A jótékonytságot nem kell világgá kürtölni“, mondták. Sokan nagy összegeket névtelenül adtak. Egyik, e célra rendezett hangversenyen 300 személytől 4000 hollandi forint gyűlt össze, ez korona értékben 200,000 korona. Itt történt, hogy két vendéget, kik messze környékről jöttek be biciklin a hangversenyre — a holland nép nagy zenekedvelő — annyira elragadott ez a szép, jótékony akció, hogy szünet alatt szintén jótékony célra elárverezték biciklijeiket és aztán gyalog tették meg a nagy utat.

Nagyon kedves az egyik holland diákszövetség terve, melynek saját pénzén vett földjét a fiuk művelik meg és nyáron sátrakban lakva ott töltik a szünidejüket; ezek telepükre 100—100 diákot akarnak nyáron meghívni vendégül és ezt már be is jelentették a bizottságnak. Se szeri, se száma ezeknek a kedves epizódoknak, melyek őszinte megnyilatkozásai a szenvedő magyar gyermekek iránti részvételnek.

Hasonló akció készül Olaszországban, Svájcban és a skandináv államokban, melyek szintén készek pár hónapon át magyar gyermekeket vendégszeretetükbe fogadni.

Kiválóan nagy jelentőségű a már harmadik hónapja működő magyarányu *Amerikai Gyermekekélelmezési akció*. A háboru által

sujtott 12—13 országban hasonló amerikai akció működik. Tápláló és izletesen elkészített ételeket kapnak iskolás gyermekeink. De beszéljenek a számok: 1919. november elején kezdődött ez az akció, és november 22-én már 91 iskolában 42,737 gyermek kapott ebédet *december 20-án már 213 iskolában 66,240 gyermek* részesült ellátásban Budapest és környékén és egy pár vidéki városban.¹⁾ Az akció vezetője nálunk *Richardson* kapitány, aki bámulatos energiával és páratlan körültekintéssel oldotta meg a nehéz feladatot. Karácsonykor nemcsak ünnepi ebédben, hanem kedves ajándékokban is részesültek a gyermekek.

A Magyar Gyermektanulmányi Társaság kötelességének tartja, hogy más egyesületekhez hasonlóan szintén köszönetet mondjon *Richardson* kapitánynak a szegény éhező és didergő magyar gyermekek fölsegítéséért.

Köszönet nektek mind, ti kedves jó emberek, kik szíveteken viselitek a mi szenvedő magyar gyermekeink sorsát. Meleg, igaz, soha nem szünő hálánk sok-sok jószágtokért!

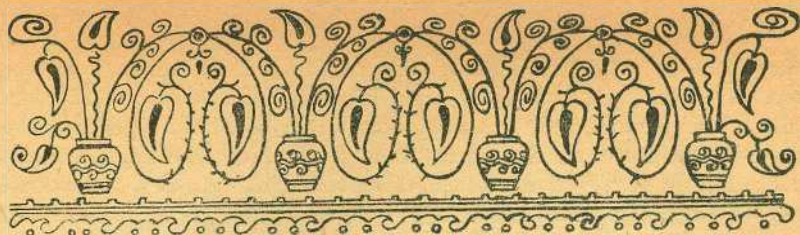
Budapest, 1920 január.

¹⁾ A legutóbbi kimutatás szerint 293 iskolában 97,000 gyermek étkezik. Most 50,000 gyermek részesül ezen jóléti intézmény által ruha-, cipő- és felsőkabátban.



Még kapható:

Az Első Magyar Országos Gyermektanulmányi Kongresszus Naplója és a vele kapcsolatos kiállítás leírása. Szerkesztették: RÉPAY DÁNIEL és BALLAI KÁROLY, A 376 oldalas s 32 fénynyomatú képpel diszitett munka ára 10 K.



KÖNYVISMERTETÉSEK.

Erwin Nyiregyházi. Psychologische Analyse eines musikalisch hervorragenden Kindes. Nyiregyházi Ervin. Egy kiváló tehetségű gyermek lélektani elemzése. Irta: *Révész Géza dr.* egyetemi tanár Budapesten. Leipzig, 1916. Veit u. Comp.¹⁾ A kiváló kísérleti pszichologus, ki önálló utakon járó munkáiban új pszichológiai hangjelenségekről számolt be és ezzel úgy a tudományt, mint a zenei gyakorlatot nagy lépéssel vitte előbbre, jelen tanulmányában Nyiregyházi Ervinről ad a tudós teljes készülségével és a melegszívű barát kedves közvetlenségével megírt objektív, mély és sokoldalú pszihogrammot. Gyermek a tanulmány tárgya, de nem csodagyermek a szó megszokott értelmében, hanem művészgyermek, vagyis inkább művész, kinél a technikai tudás és a muzsikáltság egyensúlyban vannak, kinél a zongorajáték lelki forrásokból táplálkozik és aki mint ember is kiváló képességekkel áldott meg. Az értékes mű, mely a személyiséget egyéni útján és fejlődésében vizsgálja és kutatja, valóban gazdagítja az individuális lélektan irodalmát. Az első komoly pszichológiai kísérlettel állunk itt szemben, mely a csodagyermek rendszeres és tudományos megfigyelését tűzte ki célul. A mű célja, hogy egy kifejezetten nagy tehetséget legérdekesebb és legtanulságosabb fejlődési korszakában kutasson és egy magasfokú képesség fejlődését a legelső kezdettől a virágzás fokáig bemutassa. Évek tudományos munkájának eredményeit kapjuk, mert az első megfigyelések és kísérletek visszanyúlnak az 1910. évig, amikor a gyermek még csak 7 éves volt.

A munka formai kiválóságaihoz tartozik a világos és áttekinthető elrendezés. Először élvezetes és finom stilussal a kis Nyiregyházi Ervin életrajzi adatairól számol be szerző. Érdekes megjegyezni, hogy míg a beszéd csak a 3. életévben mutatott nála nagyobb fellendülést, addig hallott melódiákat már sokkal korábban is minden nehézség nélkül reprodukált, 3. évében pedig már abszolút hallásának adta határozott jelét. Zongorázni 4 éves korában kezdett, amikor már zeneszerzői képessége is mutatkozott. A 6. életévtől kezdve a legélénkebb tudásvágy lép fel

¹⁾ Többféle okból jobb szerettük volna, ha a könyv címéből az „Erwin Nyiregyházi” szavak elmaradtak volna.

benne minden irányban. Egészen feltűnő és egyéni jelenség, hogy ropant korán, még a reprodukív zenei képesség mutatkozása előtt jelentkezik a komponálás, mely a legtöbb alkotó művésznél csak a gyermekkor végén szokott feltűnni. Ezt a nagy zeneszerzők biográfiai adataival bizonyítja szerző. Hogy jelen esetben tapasztalhatjuk ezt, az a zene természetével függ a legszorosabban egybe. A zenei tehetség u. i. nem függ annyira az általános szellemi nivótól, mint más művészi hajlandóság, amit részben az magyarázhat, hogy a zene nem a természetből veszi anyagát, hanem a lelki világból merít. Azért a legszubbjektivebb művészet a zene. A zene keltette érzések és hangulatok specifikus zenei hangulatok, vagy legalább is túlnyomó bennök a muzsikális elem.

Nyiregyházi Ervin művészi képességeit rendszeresen vizsgálván, egyúttal általában a zenei képesség fejlődésére nyújt kitűnő adatokat a szerző. Elsősorban a muzsikáltság fogalmát tisztázza. A muzsikáltság a zene esztétikai élvezésére irányuló képességet jelenti, melyen a zenei formák megértése és a zenei gondolatok felépítése alapul. A muzsikális ember finom és fejlett érzékekkel bír a stílus és a zenei gondolatmenet szigorú rendjének felfogására. Velezületett és fundamentális tulajdonsága ez a lelki organizmusnak, fontos meghatározó eleme az egész egyéniségnek. A zenei képesség kísérleti vizsgálatában a muzsikáltság fokának megállapításán kívül a komponáló, valamint a reprodukív művészi képesség kutatására is szükség van.

Szerző, hogy teljes képét nyerje a gyermek lelki habitusának, intelligencia-vizsgálatokat is végzett rajta a Binet-Simon-féle próbákkal. A kísérletek eredményeként az intelligencia kor 3 évvel megelőzi az életkort. Ezt az eredményt megerősítik szerző tapasztalatai és éveken át folytatott megfigyelései is. Nem mondható azonban a gyermek koráértnek, mert fejlett intelligenciája mellett is igazi naiv gyermek.

A következő fejezet a gyermek zenei és akusztikai képességeivel foglalkozik, beszámolván a végzett kísérletek kvantitatív megállapításairól. A abszolút hallás általában a hangkvalitás felismerésén alapul.¹⁾ A Stern-féle hangvariátorral végzett kísérletek adatai szerint a gyermeknek a hangszínezettől teljesen független totális abszolút hallása van, mely oly nagy hangterjedelemre vonatkozik, amelyent még alig ért el valaki. A további kísérletek a relatív hallásra vonatkoztak. A gyermek a zenei intervallumokat a legkisebb nehézség nélkül azonnal felismerte és helyes zenei nevével illette. Azután a hangzatok vizsgálata következett. Ezeknél a kísérleteknél fontos szerepet játszottak a disszonáns akkordok, melyeket a kísérleti személy mindig hibátlanul felismert, helyesen megjelölt és felbontott komponenseire hihetetlen fokig víve az analízist. A relatív hallással szorosan összefügg a transzponálás. Ezen a téren a gyermek már 7 éves korában szokatlan készséget árult el. Ugyanezt mondhatjuk a hangjegy- és a partitúra olvasásról is.

Érdekes kísérletsorozat szolgált a zenei emlékezet vizsgálatára. Az

¹⁾ L. a szerző művét: Grundlegung zur Tonpsychologie.

első kísérletek végzésénél a gyermek 7 éves volt. Már ekkor a legnagyobb könnyűséggel tanult hangjegy nélkül, de néha csak a melódiát tudta hibátlanul visszaadni, a harmóniát nem. Az első kísérlet az optikai, akusztikai és motorikus emlékezet együtthatásának vizsgálatára vonatkozott. A második az optikai, a harmadik és negyedik az akusztikai emlékezet vizsgálatát tűzte ki célul. Mindezen kísérletek azt mutatták, hogy emlékezte akkor a legmegbízhatóbb, ha nem kell kizárólag optikai benyomásokra támaszkodnia. Hogy mennyire fejlett a zenei emlékezte, az különösen azokból az összehasonlító kísérletekből tűnik ki, melyeket erre vonatkozólag más muzsikusokkal végzett szerző.

Nyiregyházi Ervin alkotó tevékenysége megnyilvánul az improvizálásokban és a kompozíciókban.

5—7 éves korban inkább improvizált, mint komponált. Ezen alkotások a fantázia gazdagságát és színességét tekintve jelentékenyen felülmúlják az ezen korbeli kompozíciókat bár forma és harmonizálás tekintetében hátrább állnak ezeknél. Később megfordult a dolog.

Művésznünk zenei tehetségének legfontosabb dokumentumairól, kompozícióiról szól végül szerző. Nagyon óvatosan és ügyesen jár el ezen nehéz kérdés tárgyalásánál, mert gyermeki alkotásokról szólva, másként kell mérlegelni, mint felnőtt komponisták műveit. Sok olyan fogyatékosságot, mely az ismeretek hiányából természetszerűleg származik, nem lehet a tehetség rovására írni. Ifjúkori műveket csak a maguk egészében lehet megbírálni, fősúlyt helyezve a stilusra és az invencióra. Nyiregyházit belső kapcsolat fűzi a klasszikusokhoz, nem kora nagy muzsikusaira és részben még ki nem forrott áramlataira támaszkodik. Alkotásainak főerőssége, hogy mindegyik egyéni karakterrel bír, mindegyiknek megvan a saját egységes hangulata. Alaphangulatuk túlnyomóan lírai, de emellett találkozunk patétikus, néha drámai színezetű alkotásokkal is.

Az értékes szép könyvet a gyermek zenei fejlődését hívén tükröző sorrendben összeállított kompozíciók fejezik be. Mindegyiket szép melódia, gazdag invenció, fejlett ízlés, férfias nyílt karakter jellemez.

ma.

Az egyéni nevelés főbb szempontjai. Irta: *Mitrovics Gyula*. 69 l. Debrecen, 1917. Hegedüs és Sándor könyvkiadóhivatala. A társadalmi alakulatok fejlődésében az egyéni fejlődés szempontjai háttérbe szorulnak. A közoktatási szervezetek fejlődése a közösség érdekeinek kedvez az egyéni nevelés jogaival szemben. Azt hisszük, hogy részben ennek a reakciója, ha újabban mind gyakrabban felszínre kerül az egyéni nevelés kérdése. A szerzőt is az indította munkája megírására, mert társadalmi szervezetségünk egyre kevesebb alkalmatosságot nyújt ahhoz, hogy abban az egyéni kifejlődésnek minden feltételét megvalósítsa, pedig ez a közösségnek is egyik legfőbb érdeke.

Munkája két nagyobb részre osztható. Az első részben az egyéni nevelés feladatát, az egyéniség fogalmát, fejlődésének útját, az azt befolyásoló tényezőket, az egyes lelki működések körében mutatkozó egyéni

eltéréseket (tipusokat) és forrásait vizsgálja. A másodikban az egyéni eltérésekhez való tudatos nevelő alkalmazkodást tárgyalja. Az első rész tehát az egyéniség pszichológiája, a második az egyéniség pedagógiája.

Az egyéni nevelés feladata a közre hasznos egyéni erők lehető legteljesebb kifejlesztése. Továbbá, hogy az egyén fegyelmeztessék saját érdekeinek a köz alárendelésébe.

Az egyéniség fogalmának meghatározása nehéz feladat, mert a természetben minden a legteljesebb folyamatosságot és összefüggést mutatja. De hangsúlyozza a szerző, hogy ha az egyénnek külön élete felett tovább siklunk s nagyobb összetételű egységeket keresünk: még összefolyóbb határokat fogunk találni. Míg az új egyén az elődjétől és az utódjától határozottan külön életet kezd és folytat, addig a társadalmi alakulatok körében a határvonalak megkülönböztetése erőszakolt abstrakció. Igaz, hogy az egyén élete nem független másokétól, mert az egyén életének szálai összebogozódnak egymás között s a társadalom és a természet más tényezőivel, de ez nem szól az egyén külön élete ellen.

Az egyén fejlődésének útjára hatást gyakorolnak az örökletes és az ujonnan szerzett tényezők. Az örökletes tényezőket csak korlátolt módon befolyásolhatjuk. Ezt a természet a maga számára tartotta fenn. A fajnemesítés csak sötétben való tapogatódzás. Az újonnan szerzett tényezők tárgyalásakor szerző részletezi a család s ezzel összefüggően a társadalmi és anyagi helyzet, a „dologi ráhatások“, az olvasmányok, az iskola befolyásának fontosságát. Ezek a tényezők a képzetanyagot gyarapítják és a példaadás, szoktatás erejével hatnak.

Munkája további részében az egyes lelki működésekben mutatkozó egyéni eltéréseket vizsgálja s megállapítja, hogy az egyéni típusok alapja „a különböző érzékszervek különféle érzékenysége“. Itt nem kizárólag a periférikus szervekre gondol, „hanem inkább a központi síkok differenciáltságára.“ Ismerteti az egyéniségeknek *Galenus, Rübéry, Herbart, Strümpel, Kræpelin, Binet, Weszely, Comenius* által a vérmérséklet, illetve az érzelmi és értelmi élet összefüggése alapján felállított csoportjait. Szerinte ezek a csoportok kazuisztikusok, áttekintésük nehézkes. Helyesebb a tapasztalatilag és kísérletileg összehordott anyagot analitikusan szétbontani s az egyéni lelki eltéréseket az *értelmi, érzelmi és akarati* elemek vezetése mellett csoportosítani. Felosztása szerint az *első csoportba tartoznának azok, akiknél a lelki élet három irányú működés arányos; a másodikba, kiknél az érzelmi; a harmadikba, kiknél az akarati elemek vezetnek.*

Ez a felosztás az egyéni eltérések hétköznapi megkülönböztetése. De épen azért, mert tömegtapasztalatokon nyugszik, tudományosan igazolható és rendkívül világos, ellenvetés nélkül elfogadható.

Tipusainak tárgyalása kapcsán az emlékezeti munka eltéréseit is vázolja. Ezek a jelenségek a tudat szűkebb vagy tágabb körével függnek össze. Sokoldalú, a fiziológia körére is kiterjedő megfigyelései alapján felteszi, hogy az egyéni tudat szűkebb vagy tágabb köre alapján megkülönböztetett *emlékezeti* (megfigyelő, leíró) és *elmélkedő* típusok lelki

eltérése okozati összefüggésben van a „reakciós idővel.“ Ezt a feltevését a kísérleti pszichológusok figyelmébe ajánlja. Rá kell mutatnunk, hogy a szerző ezen feltevését már az eddigi exakt vizsgálatok is megerősítik. Vértés O. József dr. az iskolás gyermekek emlékezetének kísérletes vizsgálata alapján a Zeitschrift für Psychologie 63. (1912. évi) kötetében kimutatta, hogy a jobb mlékezetű gyermekeknek a reakciós ideje is kisebb. A jobb emlékezetű rendszerint jó intelligenciájú is s így tágabb tudatköre is magától értetődő.

A munka második része, alkalmazkodva az egyéni eltérésekhez, az *értelem, érzelem és akarat* különbözősége szerint az egyéni neveléssel foglalkozik igen vonzóan a gyermek iránt mélyen átértzett megértéssel és sok gyakorlati vonatkozással. A szerző könyvének ebben a részében sok megszívlelendőt találhat minden pedagógus. Az érzelmi élet nevelését külön is kiemeljük. A nevelésben a lelki életnek ezt a részét rendszerint elhanyagolják s talán épen ezért olvastuk szerzőnknek idevágó fejtegetéseit oly jóleső örömmel.

Ebben a részben említ két esetet a gyógyító-pedagógia területéről is. Az esetek leírása nem elég részletes, így hozzá nem szólhatunk.

A műve végén felveti a szuggesztíó és a hipnotizmus kérdését is. Ha valahol, úgy ezen két kérdés körül a pedagógiában valóban annyi felcserelés, fogalomzavar, félreértés és ellentmondás van, hogy jó napirendre tűzni ezeket a problémákat. A szerző egyébként kellő óvatossággal kezeli a hipnotizmus kérdését. Álláspontja feltételes. Fontos biológiai és erkölcsi szempontok tisztázásától teszi függővé állásfoglalását. Számos kérdést, problémát vet fel, amelyek megoldásra, eldöntésre várnak, mielőtt a hipnotizálás a nevelői eljárások közé beiktatható volna.

A tanulságos és szigorúan tudományos alapon álló művet mindazoknak, akik az újabb pedagógiai törekvések iránt érdeklődnek, mélegén ajánljuk.

G.

Das Niederländische Museum für Eltern und Erzieher und seine Pädologische Abteilung. A Németalföldi Múzeum szülők és nevelők számára. Gyermektanulmányi osztály. Irta: A. S. Schreuder.

A Hollandiában, Amszterdámban, 1911-ben létesített és azóta gyors virágzásnak indult Múzeum a szülők és nevelők részére a következő osztályokra oszlik: 1. A gyermek testi fejlődése és ápolása. 2. A gyermek ruházata. 3. A gyermek táplálása. 4. A gyermek környezete (a lakás, a gyermekjátékezőbák célszerű berendezése). 5. Gyermektanulmány. A gyermek szellemi fejlődése. 6. Abnormális gyermekek gondozása. 7. Segélynyújtás beleseteknél. 8. Játék, zene, kézimunka. 9. Gyermekolvasmányok. 10. Indiai gyermekgondozás. 11. Történelmi rész. 12. Könyvtár. A múzeum vándormúzeum, mely Amszterdámban székel és onnan kiindulva rendez a vidék nagyobb városaiban kiállításokat, melyek nagy látogatottságnak örvendenek, különösen a polgári- és munkásosztályokhoz tartozó szülők körében.

A múzeumnak minket legközelebbről érintő, *gyermektanulmányi* osztálya azt a célt tűzte ki maga elé, hogy a nagyközönségben a gyermek lélek iránti érdeklődést felkeltse és bizonyos tekintetben irányítsa. A szülőkkel és nevelőkkel való együttes munkálkodással gyűjti össze anyagát. A tervezet szerint a gyermektanulmányi osztály a következő csoportokra oszlik: I. A nevelők megfigyelései. II. A gyermekek alkotása. III. Gyermekkori emlékek. IV. Etnográfiai csoport. V. A gyermek a művészetben. VI. A gyermektanulmány módszerei és eredményei. VII. Könyvtár.

I. Ebbe a csoportba tartoznak az egy vagy egy családból származó több gyermekről vezetett jegyzetek. A cikk írója, aki a gyermektanulmányi osztály vezetője, azt tapasztalta, hogy a szülők nagyon nehezen engedik át jegyzeteiket a múzeumnak. A monografikus feljegyzések pl. a beszéd fejlődéséről, a fantázia, a játék fejlődéséről kevésbé intim természetűek lévén, jobban megszerezhetők. A múzeum úgy akarja a gyűjtést megkönnyíteni, hogy a gyűjtés és feljegyzés szabályait ismertető cikkeket ad ki. Gyermeki anekdotákat és mondásokat is gyűjtenek.

II. A második csoportba a gyermeknaplók, a gyermek költői alkotásai, levelek, különféle szempont szerint csoportosított gyermekrajzok, gyermeki kézimunkák tartoznak.

III. Főleg már nyilvánosságra hozott ifjúkori emlékek gyűjteményei, melyek kéziratokkal állandóan bővülnek.

IV. Az etnográfiai csoport nagyon szép és érdekes célokat tűzött ki: a) a gyermek és a műveletlen népek fejlődési fokainak összehasonlítása, b) a művelt és műveletlen népek gyermekeinek összehasonlítása, c) a mai gyermek és a régmúlt idők gyermekére vonatkozó összehasonlítások. Ez a csoport még nagyon szegény, de remélhetőleg nagy jövője van.

V. A gyermekre vonatkozó képek, fotografiák, rajzok, festmények gyűjteménye.

VI. A gyermekmegfigyelések és leírások módszerét ismertető leírások. A tudományos kísérletek eredményeit népszerűsítő tanulmányok, a holland nyelvű gyermektanulmányi iratok teljes, rendszeres katalogusa.

VII. A könyvtárban a folyóiratok és a gyermekekre vonatkozó könyvek foglalnak helyet. A vándorkiállításokon olvasótermet is rendeznek be mindig.

Ez a kétségtelenül nagyszabású tervezet nagyrészt még csak papíron van meg, és mint vezetője írja, nagyon nehezen valósítható meg. Az összes csoportok közül a gyermekek alkotásának csoportja az, mely legjobban enged bepillantást a gyermek lelkébe és mégis ez aránylag nagyon szerény helyet foglal el a gyűjteményben. Egy nagyszabású gyűjteményen kívül, mely ugyanazon témának a népiskola összes osztályaiban készült megrajzolásaiból áll, alig találunk a tervezetben valami összefoglaló szempontot. Egyes speciális kérdések megoldásáról pl. a kifejezés módok összehasonlító csoportosításáról, fantázia fejlődéséről még szó sincs.

Ami a szülők és nevelők megfigyeléseinek gyűjtését illeti, ezt

nem tartanám olyan fontosnak. A szülők között nagyon kevés a lélektani képzettség és megfigyeléseik, a szórványosan és utólag feljegyzettek ritkán abszolút értékűek. A szülők lélektani nevelésének kell megelőznie az ilyen gyűjtést és ahhoz nem elégséges pár oldalas ismertetés kibocsátása. A hozzánemértők féligtanult tábora nem sokat lendíthet az ügyön, különösen akkor nem, ha a múzeumban külön gyűjteménybe foglaljuk a gyermekről szóló adomákat és a „gyermekszáj“ elszólásait. A nagyközönség amúgy is főképpen a humoros gyermek megnyilatkozások iránt érdeklődik, azokat jegyzi meg leginkább. Ez a humor azonban csak a felnőttek szemében humoros, a gyermek szempontjából azonban véletlen elszólás, leggyakrabban komoly, vagy közömbös értékű dolog. A komikusság nézőszögéből szemlélve, nem a gyermek megértéséhez, hanem félreértéséhez vezet.

A laikus közönségnek tett engedmény, de nagyon kevésé tudományos értékű az V. csoport. Nem hiszem, hogy bármely nagy arcképgyűjtemény közelebb vigyen a gyermek ismeretéhez. A III. csoport is inkább irodalmi szempontból érdekes, a felnőtt átgyúrja, aláfesti gyermekkori élményeit, nem a valóságot, hanem annak átformált átdolgozott képét mutatja. A IV. csoport, ha elég anyagi eszköz, energia és tudás fog össze megalkotására, nagyon értékes eredményeket érhet el. A VI. és VII. csoport is sokat tehet a gyermektanulmányozás eszméinek terjesztésére.

A szép, nagykonceptiójú tervezetnek méltó megvalósulását kívánjuk és leginkább fejlődésre képes, legtöbb eredményt ígérő második csoportja remélhetőleg sok új ismerettel fogja gazdagítani a gyermektanulmányozást.

K.



Pedagógiai és gyermektanulmányi szempontok gyermekvédelmi rendszerünkben.

Szerkesztette: NEMES LIPÓT.

Ara 5 K.



GYERMEKTANULMÁNYI MOZGALMAK.

A tagsági és az előfizetési díjak fölemelése. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság választmánya az utolsó ülésén behatóan foglalkozott a Társaság működésének anyagi biztosításával. Ezen tárgyalások között természetesen nem térhetett napirendre azon aránytalanság fölött, amely pl. a tagsági díj (6 K) és az ennek fejében a tagoknak díjtalanul járó, mind terjedelemben, mind tartalomban gazdag folyóirat előállításának költségei között van. (Pl. a legutolsó füzet darabonként 5 K-ba került a Társaságnak.) Minthogy számítottunk az eddigi állami segélyekre, amelyeknek mielőbbi utalványozására illetékes helyen ígéretet is kaptunk,¹⁾ az igazgató-tanács nem fogadta el azt a javaslatot, hogy a tagsági és előfizetési díjak oly mértékben emeltessenek, hogy azok egyedül is biztosítsák legalább a folyóirat kiadását. Bár ez a mód volna a leghelyesebb megoldás, az igazgató-tanács mégis ehelyett oly megoldást keresett, hogy *a tagokra általában, de különösen a működő pedagógus tagokra minél kevesebb anyagi teher háruljon, azonban az intézetek és testületek, mint előfizetők, az előállítás teljes árát viseljék.* Ezért azt határozta a választmány, hogy a pedagógus tagok tagsági díja évi **10 K**, a másfoglalkozású tagoké évi **15 K** s az intézetek és testületek előfizetési díja évi **30 K** legyen. A választmány azonban, tekintettel arra, hogy a folyóirat előállításának költsége meghaladja a felemelt tagsági díjat, *fölkéri a tagtársakat, azok, akik tehetik, tagsági díjukat önkéntes adományozással kiegészíteni sziveskedjenek. A pénzügyi egyensúly biztosítása s a társaság ügymenetének fentartása föltétlenül szükségessé teszi, hogy tagtársaink mindegyike kivétel nélkül sürgősen küldje meg a kivetett tagsági díjat.* Éppen ezért e helyen is

¹⁾ Azóta ki is utalták.

kérjük t. tagtársainkat, hogy az e számhoz csatolt befizetőlapon a megfelelő tagsági díjat mielőbb küldjék meg. Végül közöljük, hogy a papir szűke és drágasága miatt a *nyilvános nyugtázást egyelőre* mellőzzük s a postai tarifa óriási mérvű megdrágulása lehetetlenné teszi azt is, hogy a tagsági díjat *jelenleg* egyénenként nyugtassuk. *A tagsági díj megküldésének igazolására a befizetőlaphoz a feladónál maradó szelvénye szolgáljon.*

Gróf Teleki Sándor halála és temetése. *Teleki Sándor* halála mélyen lesújtotta mindazokat, akik arról tudomást szerezhettek, pedig nem jött váratlanul. Betegsége másfél évig tartott. 1918 január 13-án a II. országos gyermektanulmányi kongresszus második tanácskozását még ő nyitotta meg, de gyengélkedése miatt nem vezette. Pár napra reá visszérelmeszedésből származó veszedelmes orrvérzés támadta meg, melyet középfülgyulladás súlyosított. Erős szervezeténél fogva kiheverte a bajt annyira, hogy a nyarat az ő kedves tátrafüredi nyaralójában tölthette, honnan látzólag friss egészséggel tért haza az 1918. év őszén. A telet azonban folyton gyengélkedve töltötte; testi baját súlyosította a felfordult politikai viszonyok miatt érzett lelki depresszió.

A Gyermektanulmányi Társaság üléseire betegségének ideje alatt nem járhatott el, azonban annak minden ügye iránt élénken érdeklődött és kérdezősködött.

Az 1919. év augusztus elején a politikai helyzet megváltozásakor újra visszatért derüs kedélye. De éppen a nagy és gyors változásokkal járó izgalom sietette bajának kifejlődését. Ujra orrvérzési rohamot kapott, ami azután megölte.

Augusztus hó 12-én halt meg s 14-én temettük el mély részvét mellett gróf *Teleki Sándort*. Abban az időben sajtó nem volt s így nem jelenhetett meg a boldogult tisztelőinek és nagyrabecsülőinek nagy tábora. A temetésen ott láttuk *Teleki Pált*, *Wlassich Gyulát*, *Berzeviczy Albertet*, *Imre Sándort*, helyettes közoktatásügyi minisztert, *Bárczy Istvánt*, *Bódy Ferenc* polgármestert és a *Teleki-család* számos tagját. A diszes ravatal a boldogultnak Gresham-palotai lakásában volt felállítva.

Gróf *Teleki Sándor* mélyen lesújtott özvegye előtt a Társaság részvétét és gyászát *Nagy László* ügyvezető elnök egy küldöttség élén fejezte ki. Az elnökség a Társaság részéről koszorút helyezett a ravatalra. Külön gyászjelentésben tudatta a Társaság tagjaival a magyar gyermektanulmányozás mecénásának halálát s tett tanúbizonyságot arról a mély gyászról, amelyben a mélyen szeretett elnök halála öltöztette a Társaságot. Habár a nyomdai és postai viszonyok miatt a Társaság tagjai későn értesültek a fájdalmas esetről, mégis egymással közölvén a hírt, nagy számmal gyűl-

tek össze a szomorú végtisztességen s kísérték el elnöküket utolsó földi útjára.

A ravatalnál *Nemes* Lipót, társaságunk titkára, búcsuztatta el a magyar kultúra nagy halottját, beszédében többek között a következőket mondotta: „Barátaid megválasztásában nem ismertél osztálykülönbséget, vallási és faji válaszfalakat: embertársaid értékelésének főkritériumai voltak a *tisztesség*, a *becsület*, a *jellem*, a *munka* és az *emberszeretet*. Ezek voltak a Te gyönyörű etikádnak alapmotívumai s ezért emelkedtél ki kortársaid közül. Igazi demokrata voltál a szó legnemesebb értelmében: a Te erkölcsi felfogásod szerint minden ember annyit ér, mint amennyit munkájával a társadalomnak használ.”

A temetőben *Horváth* terézvárosi káplán szép beszédben méltatta az elhunyt munkás életének kiváló érdemeit s rokonszenves egyéniségét.

Fodor Márkus dr. azon ismeretlen tizezrek nevében mondott néhány búcsuzó szót, kikért oly szeretettel dolgozott, mint a Vöröskereszt Hadigondozójának elnöke.

Teleki Sándor neve örökre összeforrt a magyar gyermektanulmány történelmével és soha sem szűnik meg érdemeinek emléke!

Gyermekek és ifjak szórakoztatása. Mint ismeretes, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság 1918. szeptember havában *Várady* József indítványára mozgalmat indított a gyermekek és ifjak nevelő és oktató szórakoztatásának országosan egységes megszervezése céljából. A Társaság a gyermekek és ifjak szórakoztatásával nem csupán gyönyörködtetni és mulatgatni óhajtja az ifjúságot, hanem a szórakoztatást egyben oly csatornának is tekinti, amelyen át a gyermek szívéhez és eszéhez lehet férkőzni s lelkében a szép iránti fogékonyságot, az erkölcsi eszméket, a nemesebb gondolkodást ki lehet fejleszteni s benne a tudást élő és hatékony tényezővé változtatni. A Társaság szem előtt tartja a gyermek szórakoztató előadásoknak közvetett hatását a nép művelődésére. Ezért ez intézményt főleg a köznép között kívánja elterjeszteni s meghonosítani úgy, hogy a gyermekszórakoztató előadásokhoz minden gyermek hozzá jusson. A gyermekszórakozásnak azonban gyermekvédelmi célja is van. A gyermek akkor, amikor szabadon élvezi a szórakozás különböző nemeit, szedi fel magába mindazt a hatást, amiből az ő erkölcsi elzüllése származik. Az ifjúságot meg kell mentenünk a felnőttekkel együtt való szórakozástól, korcsmázástól, kávéházlátogatástól, az erkölcstelen és értéktelen ponyvairodalomtól, általában a rossz ifjúsági iratoktól. Mind e célokat a gyermekek szórakoztatásának szervezésével óhajtjuk elérni.

A Magyar Gyermektanulmányi Társaság által megindított akció nyilvános szakértekezletre vezetett, amelyet 1919. február havában tartottunk meg.

A Társaság elnöksége 1919 október havában, amikor a szénhiány miatt az iskolák bezárása nyilvánvalóvá vált, az ügy fonalát újból fölvette és a közoktatásügyi miniszteriumnak azon indítványt tette, hogy intézkedjék a gyermekszórakoztatás országos és egységes megszervezése ügyében.

A tárgyalások megindultak, amelyeknek során az az eszme merült fel, hogy ebből a célból a gyermekek és ifjak szórakoztatását intéző országos bizottság létesíttessék, amely gondoskodik az ügynek szellemi és anyagi ellátásáról. Ez a bizottság a Magyar Gyermektanulmányi Társaság s más egyesületek, továbbá a különböző hatóságok és miniszteriumok kebeléből alakult volna ki s vezette volna a szórakoztatás ügyét.

Ezt az eszmét azonban a mai nehéz gazdasági, politikai és társadalmi viszonyok között megvalósítani egyelőre nem sikerült, minek következtében Társaságunkban felmerült az az eszme, hogy az ügyet, mint pusztán a Gyermektanulmányi Társaság által megindított vállalkozást szervezze és intézze.

A Társaság választmánya 1920. évi január 16-án tartott ülésén tárgyalta a kérdést és arról a következő határozatokat hozta:

1. A gyermek nemes gyönyörködtetése, esztétikai és erkölcsi érzelmének fejlesztése s a különböző tanulmányokban való okulásá, szabad idejének okszerű elfoglalása, nemkülönben az általános népművelődés érdekében szükségesnek tartja a gyermekszórakoztató előadások országosan egységes megszervezését.

2. A választmány erre a munkára a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot a fővárosban és a vidéken ez irányban eddig is kifejtett tevékenységénél s érdeménél fogva hivatottnak tartja.

3. A gyermekszórakoztató előadások megszervezésével és vezetésével 8 tagu bizottságot biz meg, amely áll: *Nagy László*ból (elnök), *Várady József*ből (igazgató), dr. *Nógrády László*ból (dramaturg), dr. *Kármán Elemér*ből (jogi előadó), dr. *Tuszkai Ödön*ből (orvosi előadó), *Schönwald Kabos*ból (gazdasági előadó), *Gröber Vilmá*ból (titkár) és *Ballai Károly*ból (pénzügyi előadó).

4. Ezen bizottság a „Magyar Gyermektanulmányi Társaság Gyermekek és ifjúszórakoztató Osztálya” néven működik. Feladata, hogy a szervezés munkálatait, az adminisztrációt, a pedagógiai és a művészeti vezetést végezze s ebből a célból magát, működő tagokkal kiegészítheti.

5. A gyermekszórakoztatás pénzügyileg úgy szervezendő, hogy a Magyar Gyermektanulmányi Társaság kebelbeli ügye maradjon, de közvetlenül ne terhelje a társaságot.

Ezen határozatok értelmében a Társaság elnöksége azonnal megindította a szervező munkát. Érintkezésbe lépett több várossal és községgel, amelyekben a Gyermektanulmányi Társaságnak fiókja van, vagy lelkes hívei működnek. Mindezen vidékekről — egynek kivételével — melegen üdvö-

zölték az eszmét s vállalkoztak a nevelő és oktató előadások megszervezésére. A megszervezés azonban vidékenként változik, ami bizonyos nehézséget okoz. Egyelőre Dombóváron, Cegléden, Kecskeméten, Vecsésen, Miskolcon és Szegszárdon folyik a szórakoztató akció megszervezése.

Választmányi ülés. (1920. január 16-án.) Utolsó választmányi ülésünk (1919 február 27.) óta majdnem egy esztendő telt el, amelynek nagy világtörténelmi eseményei bennünket is megakadályoztak abban, hogy ez ülésünket hamarabb egybehívjuk.

Az ülést Nagy László ügyvezető elnök nyitja meg, aki azonban arra való hivatkozással, hogy a mai tárgyalásnak anyaga az igazgatótanács és maga, Nagy László működéséről való beszámolás lesz, arra kéri a Választmányt, hogy a mai ülés elnökéül oly jelenlevő egyént válasszon, aki az igazgatótanácson kívül esik. Ajánlja Szűry János volt kereskedelemügyi minisztert, akit a választmány e tiszti betöltésére föl is kér. Szűry János megköszöni a megbízást. Felkérésére Nagy László megkezdi elnöki jelentését.

Mindenekelőtt egy nagyon szomorú eseményről kell beszámolnia: *gróf Teleki Sándor elhunytáról.* (A választmány tagjai felállanak.) 1919 augusztus 12-én halt meg a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak elnöke. Nemes szívű kertésze volt ő a Társaságunknak, ki azt már akkor védelmébe vette, amikor még csak gyenge palánta volt, megérte, hogy hatalmas jává növekedett s hű maradt hozzá, míg maga kidült. A gyermektanulmányi mozgalmaknak 18 éven át volt vezetője. 1901-ben már az elnöki székben találjuk őt; 1903-ban vezetése alatt alakul meg a Gyermektanulmányi Bizottság; 1906-ban pedig a megalakult „Magyar Gyermektanulmányi Társaság“ elnökévé választottuk s az maradt haláláig. Az évek folyamán egyre bensőbb lett közöttünk a viszony, szeretetünk, tiszteletünk egyre fokozódott iránta. Valóban atyánkat veszítettük benne, árván maradtunk. Fiúi kegyelettel gyászoljuk őt. Halála idején az igazgatótanács külön gyászjelentést adott ki, koszorút helyezett ravatalára, küldöttségileg képviseltette magát a temetésen, az elnök szóbelileg fejezte ki a Társaság gyászát az özvegynek, a ravatalnál Nemes Lipót titkár, a sirnál pedig Fodor Márk jegyző fejezték ki a mélyen sújtott Társaság gyászát. Javaslatára a Választmány elhatározza, hogy a gróf Teleki Sándor elhunytá felctti nagy fájdalomát, közszeretben állott elnökének a Társaság megalapítása óta szerzett elévülhetetlen érdemeinek elismerését jegyzőkönyvbe iktatja, ezen kegyeletét az elhunyt özvegyével is tudatja, továbbá, hogy elnökének érdemeit a legközelebbi közgyűlésen emlékbeszéddel fogja méltatni. Tóth Kálmán indítványára e határozatokat kiegészíti még azzal, hogy a Társaság az elhunyt emlékére százezerkoronás alapítvány gyűjtését kezdi meg a céllal,

hogy abból értékesebb munkákat jutalmazzon a Gyermektanulmányi Társaság. Indítványozó maga e célra 200 K-t ajánl föl.

Hopp Ferenc, a Calderoni-cég főnöke, a „Keleti Muzeum“ megalapítója, Társaságunknak kezdettől fogva tagja, a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak is hagyományozott 3000 koronát. Nagy László javaslatára a Választmány Hopp Ferenc iránt érzett háláját és kegyeletét jegyzőkönyvbe foglalja és érdemét egy, a Társaság helyiségében kifüggesztendő diszes táblán örökíti meg.

Ugyancsak szomorúan jelenti Nagy László, hogy *Káldorné Ferencz Ella*, az Uj Iskola volt tanítónője, a Gyermektanulmányi Múzeum egyik titkára és tehetséges munkatársa, tragikus körülmények között, Udinében, 1918. április havában, életének 24-ik évében meghalt. Emlékét mély fájdalommal iktatjuk jegyzőkönyvünkbe.

Takácsné Berényi Ilona, a kisedóvásnak gyermektanulmányi alapon való kimagasló művelőjét 1918 április havában, 39 éves korában szintén elragadta tőlünk a halál. Kegyelettel őrizzük az ő emlékét is.

Vidéki fiókok működése. A Társaság 1919. február 27. óta sem választmányi, sem közgyűlést nem tarthatott az ország összeomlása és a forradalmi állapotok miatt. Mindazonáltal Társaságunk nemcsak hogy nem szünetelt, hanem a viszonyokhoz mérten értékes munkásságot fejtett ki:

Miskolcon az iskolaszék 1918. szeptemberében gyermektanulmányi és pedagógiai háborus kiállítást rendezett a Magyar Gyermektanulmányi Társaság és a Gyermektanulmányi Muzeum támogatásával. A kiállítás óriási erkölcsi, sőt anyagi sikerrel is járt. Előadói voltak: *Nagy László*, *Gröber Vilma*, *Schichtanz Ilona* és *Szántó Menyhért*, a Társadalmi Muzeum igazgatója. A kiállítás szervezője *Biró Sándor*, az ottani elemi iskolának fáradhatatlan buzgalmú igazgatója volt. Értékes munkájáért, valamint Ballai Károlynak a rendezésben való támogatásáért köszönetet mond a választmány.

Fiókköreink közül a szegedi és esztergomi fejtett ki ez idő alatt nagyobb szabású tevékenységet. Új fiókkört is létesítettünk 1919 áprilisban fényes sikerrel.

A közoktatásügyi reformtervezet. A központ ez idő alatti tevékenységében legfontosabb munka volt: a közoktatásügyi reform tervezet készítése.

A Gyermektanulmányi Társaság tagjai 1918 őszén *minden pártban* nagy tevékenységet fejtettek ki avégett, hogy a mindenütt nagy arányokban megindult reformmunkálatokban a gyermektanulmányi szempontokat érvényesítsék. (Lásd: A Gyermek, 1918. évfolyam, 7—10. sz. 437. lap.) De az Igazgatótanács nem elégedett meg ezzel, hanem elhatározta, hogy egységes, részletesen kidolgozott iskolaprogrammot készít, gyermektanulmányi alapon felépítve. (Lásd u. o.) A reformtervezetet az Igazgatótanács megbízásából

Nagy László készítette. A javaslat 6 ülésen tárgyalatott és 1919 áprilisában, tehát már a proletárdiktatura idejében fejeztetett be.

Hogy egyébként még e proletárdiktatura idejében is, mily szellemben folytak a reform-bizottság tárgyalásai, arra vonatkozólag is idézzük a reform-bizottság negyedik üléséről „A Gyermekek” 1918. évi 7—10. száma 441. lapján közölt értesítését: „Fölmerült az a javaslat, hogy már a népiskolában társadalmi és természettudományi alapon álló világfelfogás terjesztessék és a vallástan kötelező oktatása töröltessék. Ezzel szemben a társaság tagjai állást foglaltak. *Tuszkai* Ödön dr. főorvos elfogadta a természettudományi világnézet kialakítását, de ragaszkodott a nemzeti érzés fejlesztésének szükséges voltaához. *Répay* Dániel, *Szabó* Sándor (gyógy-pedagógus), *Jánosy* Zoltán fővárosi tanító hangoztatták a nemzeti érzésnek, mint természetes faji érzésnek nagyfontosságát. *Répay* Dániel külön is hangoztatta az idealizmus nagy jelentőségét a természettudományi felfogás nyers materializmusával szemben. A nemzeti érzés nélkülözhetetlen voltát bizonyította, de azt is, hogy a nemzetben nem érzjük el végső célunkat, hanem feladata a nemzetnek az egyes ember boldogulásának előmozdítása. *Glücklich* Vilma kiemelte, hogy minden jóra való ember szereti hazáját Magyarországon s a hazaszeretetre nevelni is kell az embereket. Senki sem akarja kiküszöbölni az iskolából a magyar nemzet történelmét s Magyarország földrajzát, a magyar irodalmat és művészetet. Hisz ezek mind becses értékek közművelődési szempontból. De el kell távolítani a nemzeti érzésből mindazt, ami eddig általa szembeállította egymással, a hazában együtt élőket s a nemzeteket egymással harcra tüzelte. Ezután többen felszóltak még a vallástan kötelező tanítása ellen. Ez utóbbira nézve *elnök* azt jegyezte meg, hogy a vallástan kötelező tanításáról az első reformértekezlet azt határozta, hogy mivel az politikai kérdés, mellőzendő a reform munkából. Fontos, hogy a nemzetben együtt élő emberek között legyen testvéri szeretet, összetartozandóság érzése. De érezze magát a gyermek a világtársadalom tagjának is.“

Íme, ez a szellem uralkodott a mi reformtárgyalásainkon a kommunizmus alatt s a közvetlen megelőző időkben is. E határozatok felülemelkednek minden konjunkturán és politikai változáson, amelyekért nyugodtan vállaljuk a felelősséget ma is. A tervezetet egyébként jelen számunkban közzétesszük.

A választmány az elnöklő Szüry János javaslatára köszönetét fejezi ki Nagy Lászlónak értékes reformmunkálatáért, amelynek részletes megvitatásába, minthogy az még csak a következő számban fog megjelenni, nem megy bele. (Lásd a *Pedagógiai Törekvések* című rovatot.)

Egyéb intézményeink. Az anyák és felnőtt leányok továbbképzésére 1917-ben Dienes Valéria közreműködésével létesített *Gyermektanulmányi*

Iskoláról jelenti Nagy László, hogy a tanfolyamot 1918/19. tanév telére is hirdettük, de minthogy kevés szülő jelentkezett, az intézményt azonban mindenkép fenn akartuk tartani, fővárosi és államsegélyt kértünk és kapunk azzal a kikötéssel, hogy 24 fővárosi, állami és magántanítót veszünk föl hallgatókúl s az előadássorozatot 1919 március 15-én *Gyermektanulmányi Tanítói Továbbképző* tanfolyam cím alatt meg is kezdtük s 1919 június végén be is fejeztük.

Az egyetlen intézmény, amely a proletárdiktatura idején alakult, de, amelynek története szintén jóval előbbi időre nyúlik vissza, a *Tanítójelöltek Köre*. Az eszme, hogy a tanítójelöltek a Gyermektanulmányi Társaság kebelében egy külön körben egyesüljenek, már régi keletű. Néhány egyetemi ifju a mi mozgalmaink és irodalmi termékeink által föllelkesítve s fölvilágosítva összeállott, hogy gyermektanulmánnyal foglalkozzék. Amidőn már számuk nagyra szaporodott, azon indítvánnyal léptek elének, hogy külön kört alakítanak a Társaságban. A hosszú tárgyalások a tényleges megalakulást kitölték úgy, hogy az alakuló gyűlés 1919 április közepére esett. A kör tisztán gyermektanulmányi és pedagógiai érdeklődés alapján és ilyen tartalommal megalakult fiókja volt a Társaságnak. Minthogy azonban a megalakulás ideje és az erről szóló jelentés egyik kifejezése félreértésekre adott alkalmat, az Igazgatótanács decemberi ülésén elhatározta, hogy a fiókkört nem létezőnek, vagyis megszüntnek tekinti, de fentartotta az eszmét, hogy a társaság és az ifjúság közt a kapcsolatot fentartsa, mert mi épen az ifjúság érdeklődésében látjuk a Társaság jövőjét és elhatározta, hogy az érdeklődő tanítójelöltek számára szeminárium előadásokat fog tartani. Az előadások február elején kezdődnek.

Az igazgatótanács átszervezése. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság a proletárdiktatura alatt sem választmányi-, sem közgyűlést nem tudott egybehívni. A számadást és a költségvetést azonban mégis el kellett végezni s minthogy a Társaság hivatalos helyiségeit is meg kellett, hogy védje a rekvirálás ellen, ezért az egyesület élére az elnökség helyett direktoriumot állított, az igazgatótanácsot pedig több taggal kiegészítette és felruházta a választmány és közgyűlés jogaival, de — mint azt a bemutatott és felolvasott előadói jelentés igazolja — ez intézkedést csak arra az időre foganatosította, „ *míg a normális viszonyok helyre nem állanak.*” Az 1919 dec. elején tartott Igazgató-tanácsülés a régi rendet visszaállította.

A népbiztosság Nagy Lászlót előzetes értesítés nélkül berendelte a gyermektanulmányi ügyek előadójának. A Gyermektanulmányi Társaság s intézményeinek megvédése érdekében ezt a helyet kénytelen volt elfoglalni. Elérte ezzel, hogy: a) nem szüntették meg az „Uj Iskolát” s meghagyták testületét; b) a Gyermektanulmányi Muzeum személyzetét sem bán-

tották; c) sikerült elérni, hogy semminemű kulturintézményünket meg nem bolygatták, kivéve két irodai helyiségünket (Nagy László magánlakásában), amelybe vörös katonát helyeztek be nagy családjával együtt.

Az igazgatótanács és elnök igazolása. E jelentés megtétele után Szüry János választmányülési elnök arra kéri a választmányt, hogy mivel a proletárdiktatura bukása után sok tisztességes ember is megszólások tárgyává tétetett, ami az illetőknek sok keserűséget is okozott, né térjünk egyszerően napirendre a jelentés fölött, hanem tegyük azt érdemleges kritika tárgyává, hogy az esetben, ha a Társaság ügyvezető elnöke valamely mulasztást követett volna el, azt most tegyük szóvá, ha pedig kifogásolni valónk nincs, akkor ne sajnáljuk a megérdemelt elismerést kifejezésre juttatni.

A felszólításra *Nógrády László dr.* reflektál.

„Az ügyvezető elnök, ugymond, jelentette, hogy mint elnök s magán ember, milyen értelemben vett részt a munkásságban a proletárdiktatura ideje alatt. Ugy tudja, hogy amit a t. ügyvezető elnök mondott, mindenben tiszta és világos képe annak, amit a Társaság a proletárdiktatura alatt tett. Ebben semmi takarni valót nem talál. Emelt fővel állhatunk meg barát és ellenség előtt egyaránt.

Amidőn ez alkalomból Nagy László egyéniségéről nyilatkozik, egy kép jelenik meg lelki szemei előtt: A Gyermektanulmányi Társaság egy hajó volt, amelyen értékes kincsek voltak felhalmozva. Ez a hajó a bizonytalan tengeren volt és mégis minden vihar ellenére nyugodtan haladt azon az uton, amelyet számára a Gyermektanulmányi Társaság már megindulása idején kijelölt. Hogy ez a hajó a borzalmas vihart szerencsésen kiállotta, az nem véletlen műve: az okos és tiszta lelkű vezetőnek műve“.

„Ha végig tekint Nagy László egyéniségén, akivel már mintegy tiz éven át együtt dolgozik, megelevenedik egész munkássága előtte: látja azt az utat, melyet maga tört magának, amelyen hosszú ideig csak maga járt s amelyen sok gáncs közepette is helyt állott, látja az eleinte tétován csatlakozók kis számát s látja azt a nagy országutat, amelyen most oly sokan mennek utána. Ez az ember úgy tűnik fel előtte, mint egy hős, mint az ő eszméjének, meggyőződésének a hőse, ki nem kimélte önmagát, az idejét, mindenből a javát adta a meggyőződésének, a maga nemes lelkének. Nagy László nem az az ember, akit most kellene bemutatni. Ismerjük munkásságát, ismerjük őt magát, mint embert, tudjuk, hogy minden munkáját két szempont irányítja: az egyik a *szigorú tudományosság*, a másik az *erős, magyar érzés*. Akkor, amikor ő megalapította a Társaságot, amikor nagyobb munkákban s kisebb cikkekben felszínre hozta a magyar gyermek lelkéből azokat az ismereteket, amelyekkel a tudományt gazdagította, nemcsak értékes, tudományos munkát produkált, hanem közelebb vitt a magyar lélek

megismeréséhez is. Egy olyan ember munkásságában található csak fel a tudás és a magyar érzésnek ilyfoku megnyilvánulása, akinél ez az összeforrottság a megállapodott egyéniségből folyik“.

„Azt hiszi, hogy az összes jelenlévők felfogását és érzését fejezi ki amikor azt mondja, hogy nekünk most nem az a teendőnk, hogy Nagy Lászlótól bármit is számon kérjünk, hanem az a kötelességünk, hogy neki köszönetet mondjunk. Hogy őszinte köszönetünket fejezzük ki azért az ön-feláldozó, nemes munkájáért, amelyért sohasem kért és nem is kapott semmit, csak munkatársainak szeretetét és nagyrabecsülését, mi egyéniségének és munkásságának szemléléséből önként áradt feléje mindegyikünkéből. Nekünk az a kötelességünk, hogy mi Nagy László tanusított magatartásával azonosítjuk magunkat, hogy köszönetünket fejezzük ki azért, amit tett, mert okosságával s nagy lelki jóságával megmentette a Társaságot minden bajtól.“

„Nekünk mindezt kötelességünk itt kijelenteni Nagy László skrupulusai miatt, mert ő az *Ígazgatótanács* előtt is igazolni akarta magát, de ezt fölöslegesnek találtuk, de másrészt kötelességünk ezt most vele szemben kijelenteni, már azért is, mert a vele szemben a minisztériumban nagy részletességgel lefolytatott hivatalos vizsgálat megállapította, hogy *semmi olyassal nem lehet őt illetni, amelyből az tűnne ki, hogy akár ő maga személyében, akár közvetve a Társaság vezetése által a proletárdiktatúrát szolgálta volna. Ezért meg is kapta a hivatalos fölmentést.*“

Indítványozza, hogy fejezzük ki Nagy Lászlónak hálánkat és köszönetünket, amiért a nagy vihar közepette *egymaga* állott őrt s mentette meg Társaságunkat a további tudományos munkásság és a magyar haza érdekében.

Más hozzászóló nem jelentkezett és így Szüry János elnök megállapítja, hogy a választmány egyhanguan nemcsak elfogadja Nagy László jelentését, hanem hálás köszönetét is fejezi ki, amiért oly nehéz időben sem hagyta el a helyét s menteni igyekezett, amit lehetett. Ugyancsak a választmány érzését véli kifejezésre juttatni, amidőn arra kéri őt, hogy az oly imponánsan nyilvánuló bizalom és ragaszkodásban találjon megnyugvást és merítsen erőt további lankadatlan munkásságához.

Minthogy pedig az elnöki széket csak az igazoló eljárás tartamára vállalta s a bizalom az ügyvezető elnökkel szemben a legteljesebb mértékben megnyilvánult, arra kéri Nagy Lászlót, hogy foglalja el újra az elnöki széket.

Nagy László meghatottan köszöni a megnyilvánult bizalmat. Végzetlen jól estek az elhangzott szavak. Nemcsak elégtételt talál ezekben bizonyos megtörtént dolgokkal szemben, hanem biztatást is merít belőlük arra, hogy útján tovább haladjon. Működésének eredményét épen abban látja, hogy nem szóródtunk szét, hanem egy szent, közös cél érdekében együttes

erővel tovább dolgozunk. A Társaság kiállotta a nagy próbát és így nyugodtan nézhetünk a jövő elé. Biztos benne, hogy a Társaságot ezután már semmi sem fogja tudni megbolygatni, zavartalanul fog élni nagy hivatásának.

A választmányi ülés további pontjai voltak: *A tisztikar restaurálása.* A gróf *Teleki* Sándor elhalálása következtében megüresedett elnöki tisztség, annak betöltéséig ideiglenesen *Nagy* Lászlóra bízott. Ügyvezető elnöki s egyéb állások be vannak töltve. Az egyik jegyző: *Haugsethné Lamács Lujza* Norvégiába költözött, helye betöltetlen. Szakosztályi elnökök: a régiek, ugyszintén alelnökei is.

A *Gyermek* folyóiratból a proletárdiktatura ideje alatt egy szám jelent meg, a másik befejező szám most fog megjelenni.

Angol melléklet. Egy leikes tagunk, *Wärmer* Erzsébet, megszervezte a Gyermektanulmányi Társaságnak a külföldi missziókkal való kapcsolatát, az angol, hollandi és különösen az amerikaival. *Moffat* ezredes, az amerikai gyermekvédelmi akció vezetője igen melegen érdeklődik Társaságunk tevékenysége iránt, maga is gyermektanulmányozó és e révén összeköttetésben áll az összes amerikai gyermektanulmányozó körökkel, Ezen akciókat ismertetni fogjuk magyarul és *angolul*; minthogy pedig az angol összefoglalást (a franciát anyagi viszonyaink jobbrafordultáig mellőzzük) állandósítani akarjuk, a választmány elnök javaslatára ezt el is határozza és vezetésével *Wärmer* Erzsébet tanítónőt bizza meg. Az angol melléklet útján az északamerikai pedagógiai-pszichológiai körökkel és laboratóriumokkal és az amerikai magyarokkal is kapcsolatot akarunk létesíteni.

Moffat ezredes tiszteletbeli taggá való választása. Elnöki előterjesztésre a választmány *Moffat* ezredest a már jelzett tudományos és gyakorlati gyermekvédelmi érdemeinél fogva, továbbá az Egyesült-Államok cserkészmozgalmának megszervezéseért a Magyar Gyermektanulmányi Társaság tiszteletbeli tagjává való választását a közgyűlésen indítványozni fogja.

A választmányi ülés a *gyermekszórakoztatás* kérdésével is foglalkozott, amelyet történetével együtt más helyütt ismertetünk.

A bemutatott *számadás és költségvetés* átadatott a számvizsgáló bizottságnak.

Tagsági díjak: a régi tagsági díjak a mostani viszonyok között nem tarthatók fenn, miért is a választmány az Igazgatótanács előterjesztése alapján a tagsági díjat pedagógusok számára évi 10 K, nem pedagógusok számára évi 15 K; az előfizetési díjat 30 K-ban, az alapító-tagságdíjat pedig 200 K-ban állapítja meg.

Közgyűlést április havában szándékozunk tartani.

Uj tagok: 1918 febr. 27-től mostanáig tagjaink száma 864-el szapo-

rodott, akik között 10 alapító tag, u. m. *Haán Győző, Haán Lajos, Fodor Márkus dr., Wärmer Erzsébet, Bacher Emilné, Popper Zsigmondné, Forrai Dezsőné, Bacher Ernőné, Kanzukker Fifi, Mayer M. Fodor M.*

A középiskola reformja. A közoktatásügyi miniszterium a „nemzeti megújulás“ nagy munkájában „a köznevelés újjászervezésével“ kíván részt venni. Ebben a reformmunkában a miniszteriumot, igen helyesen, pedagógiai és közgazdasági szempontok vezetik, amint azt a *tanfelügyelet gyakorlásának módjáról s az egyetem közgazdasági fakultásának szervezéséről* kiadott rendeletei bizonyítják. Ebbe a keretbe illik a „középiskola reformjának előkészítése tárgyában“ kiadott rendelete is. E rendelet jelentőségét emeli, hogy, úgy látszik, ez a reform fog szolgálni az egész közoktatás reformjának középpontjául. Nekünk ez a rendelet igen rokonszenves, mert ebben a gyermektanulmányi és liberális szempontoknak érvényesülését látjuk. A rendelet nyolc tételbe foglalja a középiskolai reform alapelveit, amelyeket elküldött a tanári testületeknek véleményezés végett s felkérte a Magyar Gyermektanulmányi Társaság elnökségét is nézetének elmondására. Röviden jelezzük a kérdéseket s az elnökség feleleteit (a részletek és az indokolás elhagyásával), amelyek a Társaság e számban közölt közoktatási reformmunkálata alapján készültek.

1. *Lehetséges-e, hogy a tudományos és a gyakorlati irányu képzés keltős feladatát egy és ugyanazon iskola teljesítse?*

Lehetséges, mert a tudomány és alkalmazása, ha nem is azonos, de egymásból folyó feladat.

2. *A humanisztikus gimnázium alkalmas-e arra, hogy a még pályát nem választott, de nem szükségképpen tudományos pályára gondoló ifjúságnak általános iskolája legyen?*

A humanisztikus gimnázium nem alkalmas arra, hogy általános iskolája legyen különböző pályákra készülő ifjaknak, mert tulságosan elméleti és formális irányt követ; az ó-klasszikai nyelvek és irodalom tanítása oly világfelfogásba való beleélést eredményez, amelynek jobbara csak történeti értéke van s amelynek problémái az ifjut bármely pályára csak igen korlátozottan készítik elő.

3. *Van-e érezhető különbség a gimnáziumi és reáliskolai tanfolyamot végzettek között értelmiség, jellem, hagyományainkhoz való ragaszkodás és haladásunk tudatos akarása között?*

A két ifjúság hazaszeretete között nincs különbség. A hagyományokhoz való ragaszkodás azonban általában véve a gimnáziumot végzett ifjagnál erősebb, mint a reáliskolát végzetteknel. Ellenben a haladni akarás, a progresszivitás, az utóbbiaknál fejlettebb. Intelligenciában, jellemben nincs különbség.

4. *A tudományos célzat indokolja-e, hogy a gimnázium növendékeit*

már kilenc éves korukban elkülönítsük azoktól, akiknél jobban ezek sem adták személyes bizonyítékait tudományos pályára való voltuknak?

A lehető legkritikább esetben lehet megmondani, hogy 9 éves gyermek alkalmas-e a tudományos pályára; sőt egészen a 14 éves korig nem lehet szó biztos megállapításról; igazán véve a 16 éves korban határozhatja ezt meg a pszichológus és érzi maga az ifjú.

5. *A 9—13 éves gyermekek életkora egyáltalán megengedi-e, hogy a tudós középiskola valami sajátos módszert alkalmazzon s a tudományos munkára való előkészítést már 9 éves korában elkezdje?*

A 9—10 éves koru gyermekkel szemben a középiskola a tudományos képzést nem kezdheti meg s ebből a célból semmi sajátos módszert nem alkalmazhat. A módszert nem valamely elvont cél, hanem a 9—14 éves korú gyermek lelkének tudományos tanulmányozása határozhatja meg helyesen.

6. *Helyes-e és szükséges-e, hogy a nemzet serdülő tagjai annyiféle iskolában (gimnázium, reáliskola, polgári iskola stb.) tanuljanak nem egy-féléképen olyan ismereteket, amelyekre minden polgárnak egyaránt van szüksége?*

Abból a tényből, hogy a gyermekek a 14, de különösen a 12 éves korig teljesen egységesen fejlődnek, már következik, hogy a gyermekeknek a 14, de különösen a 12 éves korig egységesen szervezett, egységes rendszerű és módszerű iskolákat kell adni. A 13 és 14 éves korú gyermekek iskolái is legyenek ugyan egységesen szervezettek, azonban kell, hogy ezen korban már különbséget tegyünk a falu és város iskolái között.

7. *Tanulmányi okokból indokolt-e, a nevelés szempontjából célszerű-e ily különböző fejlettségű tanulók együtt tartása?*

A tudományos pályákra csak az arra képes egyének menjenek és mehessenek. A kulturális és gazdasági érdekek egyaránt kívánják ezt. Másik követelmény, hogy minden tanuló lehetőleg azon tudományos pályát foglalhassa el, amely az ő egyéniségének leginkább való. Ebből a kettős elvből kettő következik:

1. A középiskolák felső osztályaiba (az ötödik osztályba) lépő tanulók intelligenciájukra nézve beható vizsgálat alá vetendők s csak az intelligencia bizonyos fokán álló tanulók vétessenek fel a középiskolák felső osztályaiba. E vizsgálatnak különösen a polgári iskolák tanulói és a népiskola hat osztályát végzett tanulók vetendők alá. De ki kell terjeszteni az intelligencia-vizsgálatokat a népiskola négy osztályát végzett tanulóira is mindaddig, míg a nyolc osztályú egységes népiskolát meg nem valósítják.

2. Az egyesített középiskola felső osztályaiban, illetőleg addig is, míg ez az egységesítés létre nem jön, a mostani reáliskolában és gimnáziumban meg kell engedni a tanulók csoportosulását *egyéni érdeklődésük*

iránya szerint. Vagyis módot kell nyújtani arra, hogy azok a tanulók, akik a nyelvi, irodalmi s művészi, a természettudományi, vagy a matematikai tárgyak iránt érdeklődnek különösebben, azokkal behatóbban is foglalkozhassanak.

Ezen reformok keresztülvitele végett szükséges, hogy az iskoláknak általában, különösen pedig a középiskolának *pedagógiai—pszichológiai laboratórium* álljon rendelkezésükre.

A 8-ik kérdésben felhívja a miniszterium a tanári testületeket, hogy a középiskola reformjáról esetleg kialakult egyéb javasolataikat is adják elő.

Pedagógiai klinika. Budapesten, az Üllői-úton, szerényen meghúzódva, nyílt meg ez a pedagógiai intézet, amely közszükségnek felel meg, egyuttal jele modern pedagógiai előhaladásunknak. Az alábbi sorokban ismertetjük e nagyjövőjű intézmény célját, szervezetét; itt csak azt a meleg óhajtásunkat fejezzük ki, hogy az intézet a mai súlyos idők mellett is lendüljön fel és virágozzék. A vezetők, *Kármán Elemér* dr. igazgató, *Vértes O. József* dr. gyógypedagógus, *Máday István* dr. és *Hermann Imre* dr. ideg orvosok, teljes biztosítékot nyújtanak az intézet kitünő működésére nézve.

A Pedagógiai Klinika az erkölcsi bajokban szenvedő és különös erkölcsi nevelésre szoruló gyermekek klinikája. A Pedagógiai Klinika az 1915. évben létesült „Kriminalpedagógiai Intézet” része s minden olyan gyermekkel foglalkozik, akik a családban, iskolában vagy foglalkozásukban nem állják meg a helyüket és erkölcsi vagy társadalmi életükben irányításra szorulnak. Ezért elsősorban azokra a szülőkre vagy gondviselőkre számít, akik gyermekük sorsát kellő időben igyekeznek helyes irányba terelni és őket megmenteni attól, hogy az elzúllás útjára tévedjenek és a bíróság clé vagy javító intézetbe kerüljenek.

A Pedagógiai Klinika különösen foglalkozik: 1. Olyan gyermekekkel, akiknek nevelése azért ütközik akadályokba, mert a család viszonyai vagy ziláltak, vagy ahol a gyermek nem tud a családi életbe illeszkedni, vagy a család nem érti meg a gyermeket. 2. Olyan gyermekekkel, akik az iskolai életben nem tudnak elhelyezkedni és emiatt ügyük megvizsgálására vagy más elhelyezésükre van szükség. 3. Olyan gyermekekkel és fiatakoruakkal, akik foglalkozásukban vagy pályájukon nem érnek el eredményt és ezért külön pályaválasztási tanácsadásra szorultak.

Ezekben az esetekben a Pedagógiai Klinika keresi az okokat, amelyek a gyermek erkölcsi fejlődését hátráltatják vagy akadályozzák és azoknak elhárítási módjait igyekezik megtalálni. A gyermek ezért pontos orvosi, lélektani és szociális vizsgálatban részesül. Az intézet a tanácsadáson kívül utána is jár annak, hogy a gyermek megfelelő elhelyezésben részesüljön, természetesen a jelenlegi szűkös viszonyokhoz és lehetőségekhez képest.

A Pedagógiai Klinika hatóságok részére díjmentesen szolgáltat véleményeket, magánfelek és szülők azokat a mérsékelt díjakat fizetik, amelyeket a vonatkozó rendeletek a bírósági szakértők részére állapítanak meg. A klinika a véleményadáson kívül megfelelő mérsékelt díjazás ellenében a gyermekek külön erkölcsi nevelését, kezelését és felügyeletét is elvállalja.

A Pedagógiai Klinika rendelő helyisége ezidő szerint IX., Üllői-út 34., II. lépcső, III. emelet, 5. sz. alatt van. Vezetőjének, Kármán Elemér dr. törvényszéki bírónak s kriminálpedagógusnak lakása: VIII., Baross-utca 15, II. em. Telefon: József 111—64.

A Társaság könyvtára. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság kebelében keletkezett ifjúsági mozgalom egyik eredménye lett a Társaság könyvtárának újra való rendezése. A fellendült keresletnek ugyanis egyik akadálya volt, hogy a könyvtár újabb szerzeményei nem voltak a katalógusba beosztva. A könyvtár újrendezésére az ifjúsági mozgalom három tagja: Rüblein Livia bölcsészettanhallgató, Kramár Olga és Szekeres Etelka tanítónők vállalkoztak és a rendezést az 1919. év július és augusztus havában nagy szorgalommal végezték. Az ő érdemük, hogy a könyvtár ma már teljesen használható állapotban van. E helyen is köszönjük a buzgó tagtársak fáradozását.



Legújabb kiadványunk:

Zongoradarabok kezdőknek.
gyermeki motívumok alapján szerzette: SÁGODY OTMÁR
zenetanár. Ára 6 K.



ÜBERSICHT DER LETZTEN NUMMER.

Jahrg. XII. No. 1—3.

Das Konvergenzgesetz in der seelischen Entwicklung des Kindes.

Von **Ladislaus Nagy**, Budapest.

Eingangs bespricht Verfasser den heutigen Stand des durch William Stern begründeten Konvergenzgesetzes und übergeht auf die Datensammlung, die von Erwachsenen, eingerückten Rekruten, stammt. Diese wurde von Bürgerschullehrer G. Varsányi, der im Juli 1915. nach Esztergom als Ausbildungs-Unteroffizier der Ergänzungs-Mannschaft einrückte, am ersten Tage ihres Einrückens, also vor ihrer Ausbildung, ausgeführt. Varsányi absolvierte die Datensammlung aus eigener Initiative und selbständig, mit Berücksichtigung jener Fragen, welche die Datensammelabteilung der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung im Herbst 1914. im Fragebogen für Kinder zusammengestellt hat. Die Fragen Varsányis stimmen natürlich nicht ganz mit denen der Gesellschaft überein. Entsprechend den verwandelten Umständen mußte er einzelne Fragen fortlassen und andere wieder aufnehmen. Seine Fragen waren die folgenden:

1. Wurden Sie gerne Soldat?
2. Was ist die Ursache des Krieges?
3. Welche Völker nehmen im Kriege teil?
4. Was wollen die Ungarn?
5. Was wollen die Deutschen, die Russen?
6. Wie viel Soldaten kann Ungarn haben?
7. Wie viel fallen am Schlachtfeld von je hundert Soldaten?
8. Was ist das Ärgste im Kriege?
9. Was zeigt auf dem Land, daß Krieg ist?
10. Möchten Sie gerne aufs Schlachtfeld gehen?
11. Wann wird der Krieg zu Ende sein und weshalb?
12. Wären sie froh, wenn es schon ein Ende hätte?
13. Wer wird der Sieger sein?

Varsányi erledigte das Experiment mit pünktlichem Einhalten der Regeln der Datensammlung und frei jeden suggestiven Einwirkens. In den verarbeiteten Daten kommen vor:

- 18 jährige: 15,
- 19 jährige (mit Abzug der vernichteten Antworten): 169,
- 21—25 jährige: 6,
- 36—39 jährige: 8.

Insgesamt verarbeitete Verf. 2574 Angaben von 198 Personen. Hierbei befolgte er diejenige Methode, die er in der Datensammlung 1914/15. benützte. (S. „Ergebnisse einer Umfrage über die Auffassung des Kindes vom Kriege“, Zschr. f. angewandte Psychologie, Bd. 12.)

I. Faktoren des intellektuellen Lebens.

Psychologische Typen. Behufs Feststellung der intellektuellen Wirkung machte Verf. zum Gegenstand seiner Analyse die Antworten derselben Frage, die er 1915 zu demselben Zwecke mit Bezugnahme auf die Kinder aufarbeitete (S. Ergebnisse . . . S. 3) „Was ist die Ursache des Krieges?“ Jedoch bei Begründung der Typen nahm er die Antworten auf alle 13 Fragen in betracht. Bei Klarlegung der Ergebnisse sonderte er pünktlich die Antworten der weniger und mehr gebildeten Soldaten. Als Individuen mit geringer Bildung betrachtete er diejenigen, die höchstens sechs Volksschulklassen oder 1—2 Klassen der mittleren Schule absolvierten. Unter diesen weniger gebildeten Personen waren:

- alle achtzehnjährigen: 15,
- unter 169 neunzehnjährigen: 160,
- unter 6 ein fünfundzwanzigjährigen: 5,
- unter 8 sechs-neununddreissigjährigen: 4.

Für höher Gebildete nahm Verf. diejenigen, die wenigstens vier Klassen einer mittleren Schule (Gymnasium, Real) beendigten. Solche waren:

- unter den achtzehnjährigen: kein einziger,
- unter den neunzehnjährigen: 9,
- unter den ein-fünfundzwanzigjährigen: 1,
- unter den sechs-neununddreißigjährigen: 4.

I.

Denjenigen psychologischen Typen, welche Verf. in den Kriegs-Antworten der Kinder feststellte, begegnen wir gleichfalls in den Angaben der Soldaten, nämlich, *subjektiven*, *objektiv-konkreten* und *abstrakten* Typen. Als neuer Typus kam noch ein *Übergangstypus*, zwischen dem *objektiv-konkreten* und *abstrakten* Typus hinzu. In den Antworten dieses Typs

neigt das Individuum bereits zum allgemeinen Denken, wengleich seine Ausdrücke noch ganz konkret sind. Man könnte diesen Typus als einen *gemischten* Typus bezeichnen. Auch die Untertypen stimmen fast völlig mit denen der Kinder überein. Die in den soldatischen Antworten vorkommenden Haupt- und Untertypen sind folgende:

I. *Antworten subjektiver Typen.* Z. B.: Die Ursache des Krieges ist, daß er sein mußte. 19 jährig.

II. *Objektiv-konkrete Antworten. Untertypen.*

a) *Rein objektiv-konkrete Antworten.* Z. B.: Die Ursache des Krjeges ist, daß die Serben den Tronfolger Franz Ferdinand ermordeten. 19 jährig.

b) *Detaillierende-objektiv-konkrete Antworten.* Z. B.: Die Ursache des Krieges ist, daß man Franz Ferdinand ermordete, und wir die Ausgabe verlangten, doch man versagte es uns, weshalb wir sie jetzt strafen; die Russen warteten Serbien und redeten ihm Mut zu. 19 jährig.

III. *Antworten gemischter Typen.* (Übergang vom objektiv-konkreten zum abstrakten.) Z. B.: Die Ursache des Krieges ist die Ermordung des Tronfolgers Franz Ferdinand, aber auch eine andere Ursache ist, daß zuviel Volk war. 19 jährig.

IV. *Antworten abstrakter Typen.*

a) *Subjektiv-abstrakte Antworten* sind, die durchschnittlich dunkel erdachte und subjektiv empfundene allgemeine Begriffe enthalten, denen aber ein konkreter Inhalt ermangelt. Z. B.: Die Ursache des Krieges ist die Unzufriedenheit. 19 jährig. — Das ist eine Strafe von Gott dem Allmächtigen. 19 jährig. (Deutscher Zunge).

b) *Objektiv-abstrakte Antworten.* Hier werden die abstrakten Antworten vom objektiven Wissen gestützt. Z. B. Die Russen wollen sämtliche Slaven vereinen und Ungarn erobern. 19 jähr.

Die Tabelle 1 zeigt *detailliert* die Verteilung der intellektuellen Typen der weniger gebildeten Erwachsenen nach dem Lebensalter' und die Tabelle 2 veranschaulicht *zusammenfassend* die absoluten und Prozentsätze der konkreten und abstrakten Typen bezüglich der weniger gebildeten Personen. Diese Summierung war wegen des Vergleiches mit den Angaben der Schüler unumgänglich. Nachdem die Schüler keine gemischten Typen haben, so mußte die Einteilung des gemischten Typus in zwei Haupttypen, dem konkreten und abstrakten, zerfallen. Somit wurden die Individuen des gemischten Typus in zwei Untertypen gesondert: a) in dem einen Untertypus waren die Antworten konkreter Richtung, b) im zweiten Untertypus aber sind die Antworten *eher abstrakter Tendenz*; die ersteren wurden zum konkreten Typus, die letzteren zum abstrakten Typus eingereiht. Deshalb findet man in der zusammenfassenden Tafel (2) keine gemischten Typen.

1. Vergleichen wir auf Tabelle 2 die konkreten und abstrakten Typen

der weniger Gebildeten mit den 18—19 jährigen Schülern (S. den oben zitierten Aufsatz: „Ergebnisse . . .“), so finden wir, daß während unter den Schülern der abstrakte Typus (81·7% Mittelzahl) den konkreten (17·5% Mittelzahl) übertrifft, unter den Soldaten hingegen die konkreten Typen (59·3%) die abstrakten Typen (39%) überflügeln. Diese Daten bestätigen die dominierende Rolle der künstlichen (didaktischen) Einnwirkungen bei der Ausgestaltung der höheren Funktionen des Geistes.

Tabelle 1.

Lebensalter	Subjektiver Typus	Obj.-konkreter Typus	Gemischter Typus		Rein abstrakter Typus		Anzahl der Personen
			Hauptsächlich konkret	Hauptsächlich abstrakt	Subj. abstrakter Typus	Objektiv-abstrakter Typus	
18 jährige	—	6 40%	2 13·3%	1 6·6%	3 20%	3 20%	15
			3 = 20%		6 = 40%		
19 jährige	3 1·9%	82 51·9%	13 8·2%	12 7·6%	37 23·4%	11 7%	158
			25 = 15·8%		48 = 30·4%		
21—25 jährige	—	3 60%	1 20%	—	—	1 20%	5
			1 = 20%				
36—39 jährige	—	1 25%	—	1	2 50%	—	4
			1 = 25				
Insgesamt	3 1·6%	92 50·6%	16 8·8%	14 7·5%	42 23·2%	15 8·3%	182
			30 = 16·3%		57 = 31·7%		

2. Zu einem interessanten und wichtigen Resultat gelangen wir, sobald wir gesondert vergleichen die Prozentsätze der 18—19 jährigen Schüler und der Soldaten betreffs der konkreten und abstrakten Typen. Aus diesem Vergleich erhellt, daß sowohl unter den Schülern, als auch den minder gebildeten Soldaten nach dem 18. Jahre im Alter von 19 Jahren das konkrete Denken gleichermassen zunimmt, das abstrakte Denken wieder fällt. Während Verf. in seiner Arbeit „Ergebnisse einer Umfrage über die Auffassung des Kindes vom Kriege“, über diesen Umstand bloß wie über eine auffallende Erscheinung schrieb, könne nunmehr auf Grund anderseitig

Daten die *Gesetzmässigkeit dieser Erscheinung anerkannt werden*. Nämlich *das abstrakte Denken, welches sowohl bei den gebildeten als den nicht gebildeten Jungen im 17. und 18. Jahre den Höhepunkt erreicht, vermindert sich vom 19. Jahre an und an seiner Stelle tritt ein konkretes Denken auf deduktiver Basis auf*. Ergänzt man diese Daten mit denen der auf die 21—25 und 36—39 jährigen sich beziehenden (Tab. 1), so muß man wahrscheinlich für allgemein gültig die Erscheinung erklären, wonach das konkrete

Tabelle 2.

Lebensalter	Individuen mit konkretem Typus	Individuen mit abstraktem Typus	Anzahl der Personen
18 jährige	8 53·3%	7 46·6%	15
19 jährige	95 60·1%	60 38%	158
21—30 jährige	4 80%	1 20%	5
36—39 jährige	1 25%	3 75%	4
Insgesamt	108 59·3%	71 39%	182

Denken im 21—25 jährigen Alter noch immer zunimmt, im 36—39 jährigen Alter aber wiederum das abstrakte Denken vorherrscht.

Die Funktion der Anlagen beleuchten die Daten des *gemischten Typus*. Schüler im Alter von 18—19 Jahren finden sich hierbei nur in verschwindend geringer Anzahl, dagegen unter den weniger gebildeten Soldaten kommen sie häufig vor; die Verhältnisnummer der 18 jährigen macht 20%, der 19 jährigen 15·8% aus. Auch die höheren Jahrgänge weisen gemischte Typen auf (unter den 21—25 jährigen 20%, unter den 36—39 jährigen 25%). Zählt man zu diesen Daten die subjektiv abstrakt denkenden Personen hinzu,

bei denen das abstrakte Denken ebenfalls noch nicht vollends ausgebildet erscheint, so können wir hinsichtlich der *minder Gebildeten die entwicklungskundliche Tatsache* feststellen, daß auch bei ihnen die Anlage zum abstrakten Denken sich offenbart, jedoch infolge der fehlenden künstlichen (didaktischen) Einwirkungen nur eine unvollkommene Entfaltung erfährt.

Auf Grund dieser Prüfungsergebnisse stellt Verf. über die Entfaltung des Intellekts, die Aktivitätszustände und Reife der Anlagen, die Einwirkung des systematischen Unterrichts auf die höheren Geistesfunktionen, allgemeine Entwicklungslehrsätze auf, von deren Mitteilung wir Raummangels halber absehen müssen.

II. Die sittliche Entwicklung.

In den Antworten der Soldaten ließen sich folgende bedeutende Tugenden feststellen: 1. *Kampfmüt.* 2. *Vaterlandsliebe.* 3. *Gerechtigkeits-sinn.* 4. *Pflichtgefühl.* 5. *Ehrgefühl.* 6. *Menschenliebe.* 7. *Religiösität.*

Als *primäre* (niedrigere) Gefühle betrachtete Verf. diejenigen, aus denen das sittliche Gefühl auf instinktiver Stufe als unmittelbare Entäußerung der ursprünglichen Anlage erklingt. Auf dieser Stufe drückt das Individuum seine Empfindungen gewöhnlich in konkreter Form, etwa mit Bezeichnung einer konkreten Handlung oder Eigenschaft, aus. (Das wird mit mehreren Beispielen belegt.)

Sekundär galten dem Verfasser die *sittlichen Gefühle*, die vom Individuum in allgemeiner Form zum Ausdruck kamen. Das äußere Gefüge des Ausdrückens genügt aber nicht, um dadurch den sekundären Typus klarzulegen. Nur in dem Falle deckte eine Antwort den Begriff, wenn in dem sittlichen Gefühl als Bestandteile höhere intellektuelle, Gefühls- und Willensmotive enthalten waren. (Wegen Raummangels können die Beispiele hier nicht mitgeteilt werden.)

Die primären (niedrigere) und sekundären (höhere) sittlichen Gefühle waren als entwicklungskundliche Typen auch in den Antworten der Schüler wahrzunehmen. Doch in den Angaben der Soldaten ließ sich als Mittelstufe noch ein *Übergangstypus* bemerken, gerade so, wie auch in der intellektuellen Anschauung zwischen der konkreten und abstrakten Stufe ein Übergangstypus zu unterscheiden war. Als Übergangsgefühl bezeichnete Verf. dasjenige sittliche Gefühl, dessen Ausdrucksform zwar abstrakt lautet, ohne aber einem entsprechenden objektiven Inhalt bestimmt zu enthalten. (Beispiele.)

Die *Aufarbeitung* der sittlichen Elemente ging nach derselben Weise von statten, wie die der Antworten der Schüler in der Datensammlung des Jahres 1914.

In jeglicher Antwort jedes Individuums suchte und bezeichnete Verf. die sittlichen Elemente. Sodann stellte er fest, *wie vielerlei sittliche Elemente*

aus der Antwort einer Person herauszufinden sind. So z. B. tat er dar, daß in der Antwort von X, Elemente des Kampfmuts und Patriotismus, ferner Gerechtigkeitssinn vorkommen. Sofern irgend ein Element, etwa das patriotische, mehreremal zu gewahren war, konnte es für einerlei, für eine Einheit, genommen werden.

Gleichzeitig wurde klargelegt, was für einen Entwicklungstypus, bezw. welche Stufe der Entwicklung das betreffende sittliche Element vertritt einen primären, sekundären oder Übergangstypus. Diese Feststellung geschah mit besonderer Vorsicht und Umsicht, in jedem Falle mit Berücksichtigung sämtlicher sittlichen Elemente und laut ihrem Verhältnisse zu einander.

Nach der Bestimmung der einzelnen Daten wurden die Prozentsätze ausgerechnet. Die Zahl der sittlichen Elemente wurde stets mit der Anzahl der Personen der betreffenden Gruppe — z. B. der 18- oder 19-jährigen — in Beziehung gebracht. Auf Tabelle 3, in der Rubrik der kampfmütigen Tugenden bedeuten die 63·3% so viel, daß das Element des Kampfmuts unter den gesamten 19-jährigen (169 Personen) bei 107 Individuen vorkommt, was dem obigen Prozentsatz entspricht. Das Vorhandensein der einzelnen Elemente wurde demnach immer mit der Anzahl der Personen in Beziehung gebracht.

Intensitätsreihe der sittlichen Gefühle.

Betrachten wir die zusammenfassende Tabelle 3. über die *Intensitätsreihe* der Tugenden, so können wir festsetzen, daß von den registrierten sieben Tugenden an der Spitze der *Patriotismus* (65·6%) und der *Kampfmüt* (64·1%) stehen. Ihnen folgt auf der Stelle das Gefühl der Menschenliebe mit 60·1%, nach. Angesichts der Durchschnittszahl (49%) der 7 Tugenden, ist ersichtlich, daß die *Gerechtigkeitsliebe* (51·5%) immer noch den über den Durchschnitt stehenden höheren Platz einnimmt, unter dem Durchschnitt dagegen verbleiben: *Ehrgefühl* (40·9%), *Pflichtbewusstsein* (31·8) und endlich das *religiöse Gefühl* (27·7%).

Prüfen wir die Tabelle der Schüler und vergleichen deren zusammenfassende Ziffern mit den Daten der Soldaten, finden wir, dass unter den 8—19-jährigen Schülern die Intensitätsreihe der Tugenden, mit geringer Abweichung, dieselbe Ordnung erhält, wie bei den Soldaten. Bei den Schülern nimmt die erste Stelle der *Kampfmüt* (46·8%) ein, dem steht an Kraft die *Vaterlandsliebe* (35·7%) am nächsten, dem folgt noch immer über dem Durchschnitt die *Menschenliebe* (18%), unter dem Durchschnitt stehen der Reihe nach das *Ehrgefühl* (4·5%), das *Rechtsgefühl* (3·7%) und zuletzt das *religiöse Gefühl* (0·5%). Diese Übereinstimmung beweist, daß die Intensitätsreihe der Tugenden bei den Soldaten nicht dem Zufall, sondern einer tieferen Quelle entspricht. Nunmehr kann festgestellt werden, was auch

Tabelle 3.

Tugenden	18 jährige (15 Personen)	19 jährige (169 Personen)	21—25 jährige (6 Personen)	36—39 jährige (8 Personen)	Anzahl (198 Personen)
1. Vaterlandsliebe	11 = 73·3%	107 = 63·3%	6 = 100%	6 = 75%	130 = 65·6%
2. Kampfmut ...	12 = 80%	107 = 63·3%	5 = 83·3%	3 = 37·5%	127 = 64·1%
3. Menschenliebe	10 = 66·6%	97 = 57·3%	6 = 100%	6 = 75%	119 = 60·1%
4. Gerechtigkeit ...	3 = 53·3%	84 = 49·7%	3 = 50%	2 = 25%	97 = 51·5%
5. Ehrgefühl	6 = 40%	68 = 40·2%	3 = 50%	4 = 50%	81 = 40·9%
6. Pflichtgefühl ...	5 = 33·3%	52 = 30·7%	1 = 16·6%	5 = 62·5%	63 = 31·8%
7. Religiosität ...	3 = 20%	50 = 29·5%	1 = 18·6%	1 = 12·5%	55 = 27·7%

eine spätere Analyse der Daten erhärten wird, daß vornehmlich zwei Faktoren in der Intensitäts-Ausgestaltung der Tugenden von besonderem Belang sind.

a) Die Intensität stammt in erster Reihe von den *ursprünglichen Anlagen*. Die auf der 5. Tabelle mitgeteilte Reihenfolge der Tugenden weist auf die ursprünglichen Anlagen des Ungarn hin. Dieser Reihe gemäß steht an erster Stelle das *Rassengefühl*, als Grundlage des Patriotismus und mit der *Liebe zur Scholle* und *Freiheit* gepaart. Wie das die Antworten der Kinder vom Volke bezeugen, handelt es sich hierbei um eine auf Urinstinkten beruhende, unverfälschte Vaterlandsliebe, die jedem befangenen imperialistischen Nationalismus fern steht. Die zweite Stelle nimmt der *Kampfmuth* ein. Als bekannte, ursprüngliche, angeborene Eigenschaft des Ungarn gilt sein *gutes Herz*, das die Quelle der Entwicklung der allgemeinen Menschenliebe bildet. Eine eben so unumstößliche, auf richtigem Rechtsgefühl basierende Eigenschaft bildet weiter der *Gerechtigkeitssinn*. Diese genannten bezeichnen wir gewöhnlich als Haupttugenden des Ungarn, durch die unsere Kultur und das öffentliche Leben pulsieren und wofür jeder Mann zum äußersten Kampfe fähig ist.

b) Einen anderen Grund des gewaltigen Funktionierens einzelner Tugenden müssen wir *in den äusseren Einwirkungen* suchen. Der Krieg, die Verhältnisse und die äußere Lage des militärischen Einrückens haben immerhin die Kraftausstrahlung der ursprünglichen sittlichen Anlagen bedeutend gesteigert. Daß in den Antworten gerade der Patriotismus und Kampfmuth die Hauptrolle spielen, das kann sicherlich zwei Faktoren, nämlich der augenblicklichen Einwirkung des Krieges, sowie der ursprünglichen größtmöglichen Aktivität der Anlagen zugemutet werden. Hierbei handelt es sich um die *Übereinstimmung* des Zusammentreffens des Außeneinflusses und der ursprünglichen Aktivität der Anlage.

Die Entfaltung der höheren sittlichen Gefühle.

Aus der Zusammenfassung der primären und höheren sittlichen Gefühle ist zu ersehen, daß 18·1% der minder Gebildeten den sittlichen primären Typus, 4·7% der Übergangstypus und 36·1% den sekundären Typus vertreten. *Zwecks Vergleichung mit den Schülern fügen wir den Übergangstypus zu den Personen sekundärer Gefühle hinzu, was wir ohne Fehler tun können, weil (nach den im ungarischen Texte erwähnten Beispielen) die sittlichen Übergangstypen näher stehen den sittlichen sekundären Typen als den primären. Dieser Lösung zufolge ist der Prozentsatz der Individuen mit primären sittlichen Gefühlen 18·1%, der Individuen mit höheren sittlichen Gefühlen aber macht 40·8% der Gesamtzahl aus. Daraus erklärt sich

das bedeutsame Ergebnis, daß schon *unter den minder Gebildeten um vieles mehr sekundäre sittliche Typen als primäre Typen sind.*

Den entwicklungskundlichen Wert dieser Tatsache sehen wir nur klarer, wenn wir die auf Erwachsene bezüglichen Daten mit denjenigen der 18—19-jährigen Schüler vergleichen, die also an der Grenze des erwachsenen Lebensalters stehen und hinsichtlich des Alters mit der Mehrheit der Soldaten übereinstimmen. Diesen Vergleich veranschaulicht Tabelle 4, woraus erhellt, daß unter den 18—19-jährigen Schülern die primären sittlichen Gefühle durchschnittlich 12% und die sekundären 29% ausmachen. Die Entwicklungs-Verhältniszahl der beiden Daten kann nach folgender Formel so berechnet werden:

$$\text{Entwicklungs-Verhältniszahl} = \frac{\text{sekundäre sittlichen Gefühlstypen}}{\text{primäre Gefühlstypen}}$$

Diese Formel bekundet, daß die Entwicklungs-Verhältniszahl betreffs der sittlichen Gefühle bei den Soldaten 2·2, bezüglich der 18—19-jährigen Schüler 2·4 ergibt. Beide Verhältnisziffern sind fest identisch. (S. Tabelle 4.) Daraus erfahren wir das wichtige Ergebnis, daß *bei den*

Tabelle 4.

Entwicklungsstufen	18—36 jähr. Soldaten	Entwicklungs- Verhältniszahl	18—19 jähr. Schüler	Entwicklungs- Verhältniszahl
Primäre sittliche Typen	18·1%	2·2	12%	2·4
Sekundäre sittliche Typen	40·8%		29%	

minder gebildeten Erwachsenen die sittlichen Gefühle unter dem Einflusse der natürlichen Aussenfaktoren ein solches Entwicklungsniveau zu erreichen vermögen, wie bei den höher geschulten Jugendlichen. Daraus läßt sich wieder auf die Tatsache folgern, daß das Niveau der sittlichen Anschauung von niedlicher und höher geschulten Personen näher steht zu einander, als man es sonst glauben möchte. Einen allgütigen Schluß freilich dürfe man daraus noch nicht ziehen. Sicher erscheint bloß, daß die Entfaltung der höheren sittlichen Gefühle durch die höheren intellektuellen Funktionen wohl gefördert wird, die ersteren jedoch von ihnen allein keinen völligen

das bedeutsame Ergebnis, daß schon *unter den minder Gebildeten um vieles mehr sekundäre sittliche Typen als primäre Typen sind.*

Den entwicklungskundlichen Wert dieser Tatsache sehen wir nur klarer, wenn wir die auf Erwachsene bezüglichen Daten mit denjenigen der 18—19-jährigen Schüler vergleichen, die also an der Grenze des erwachsenen Lebensalters stehen und hinsichtlich des Alters mit der Mehrheit der Soldaten übereinstimmen. Diesen Vergleich veranschaulicht Tabelle 4, woraus erhellt, daß unter den 18—19-jährigen Schülern die primären sittlichen Gefühle durchschnittlich 12% und die sekundären 29%, ausmachen. Die Entwicklungs-Verhältniszahl der beiden Daten kann nach folgender Formel so berechnet werden :

$$\text{Entwicklungs-Verhältniszahl} = \frac{\text{sekundäre sittlichen Gefühlstypen}}{\text{primäre Gefühlstypen}}$$

Diese Formel bekundet, daß die Entwicklungs-Verhältniszahl betreffs der sittlichen Gefühle bei den Soldaten 2·2, bezüglich der 18—19-jährigen Schüler 2·4 ergibt. Beide Verhältnisziffern sind fest identisch. (S. Tabelle 4.) Daraus erfahren wir das wichtige Ergebnis, daß *bei den*

Tabelle 4.

Entwicklungsstufen	18—36 jähr. Soldaten	Entwicklungs- Verhältniszahl	18—19 jähr. Schüler	Entwicklungs- Verhältniszahl
Primäre sittliche Typen	18·1%	2·2	12%	2·4
Sekundäre sittliche Typen	40·8%		29%	

minder gebildeten Erwachsenen die sittlichen Gefühle unter dem Einflusse der natürlichen Aussenfaktoren ein solches Entwicklungsniveau zu erreichen vermögen, wie bei den höher geschulten Jugendlichen. Daraus läßt sich wieder auf die Tatsache folgern, daß das Niveau der sittlichen Anschauung von niedlicher und höher geschulten Personen näher steht zu einander, als man es sonst glauben möchte. Einen allgütigen Schluß freilich dürfe man daraus noch nicht ziehen. Sicher erscheint bloß, daß die Entfaltung der höheren sittlichen Gefühle durch die höheren intellektuellen Funktionen wohl gefördert wird, die ersteren jedoch von ihnen allein keinen völligen

Wandel zu erhalten vermögen. Bei dem Hinanreifen der sittlichen Gefühle müssen vielmehr auch anderseitige Faktoren, gemeinhin die Gefühlsfunktionen, wesentlich mitwirken.

Die entwicklungskundliche Wertreihe der Tugenden läßt sich nach der Größe der Entwicklungs-Verhältniszahl in drei Gruppen gliedern. In die 1. Gruppe gehören der *Gerechtigkeitssinn* (5·8) und die *Vaterlandsliebe* (4·3); im Rahmen dieser Tugenden entfalten sich am leichtesten die höheren sittlichen Gefühle. Eine weitaus geringere entwicklungskundliche Fähigkeit verraten die der 2. Gruppe angehörenden Tugenden: das *Pflichtgefühl* (1·6), die *Menschenliebe* (1·3) und das *Ehrgefühl* (1·1). Charakteristisch ist der *Kampfmuth*, welcher Tugend unter sämtlichen das niedrigste Niveau erreicht (0·7) und als solche die 3. Gruppe bildet. Es läßt sich also feststellen, daß die *egozentrischen, biologischen und entwicklungskundlichen Uranlagen* (z. B. Kampfmuth) *sich nicht vollkräftig eignen zur Aufnahme höherer intellektueller und emotioneller Elemente, somit deren Funktionen eher verharren in ihrem unreifen Zustand, als die jener Anlagen, welche im späteren Alter auftreten, uneigennützig sind und für die sozialen und intellektuellen Elemente mehr Empfänglichkeit inne haben.*

Zusammenhang zwischen der ursprünglichen Aktivität der sittlichen Anlage und der Entfaltung der höheren sittlichen Gefühle.

Suchen wir eine Korrelation zwischen der Aktivität der allgemeinen sittlichen Anlage und der Entwicklung der höheren sittlichen Gefühle, dann müssen wir unsere Prüfung auf die Kraft der in einzelnen Personen sich äussernden sittlichen Anlagen erstrecken. Es gibt allgemeine und spezielle sittliche Anlagen. In der Aufarbeitung des Materials wurde Verf. von einem zweifachen Ziele geleitet.

1. Bezüglich jedes einzelnen Individuums die Größe der allgemeinen sittlichen Anlage bereitzulegen;

2. die erlangten Daten mit den in den Individuen sich offenbarenden höheren sittlichen Gefühlen zu vergleichen.

Als Maßstab für die Größe der in einzelnen Individuen sich kundgebenden allgemeinen sittlichen Anlage diente Verf., *wie viel Tugendarten in sämtlichen Antworten einer Person zu finden waren.* Aus diesem Grunde machte er alle Antworten zum Gegenstand seiner Untersuchung und stellte dabei fest die Anzahl der Personen, in deren Antworten kein einziges Gefühl vorkommt, ferner in deren Antworten 1 Tugendart zu gewahren war und auch 2, 3, 4, 5, 6 oder 7 sich offenbarten.

Sittlich am schwächsten veranlagt bezeichnete Verf. diejenige Person, in deren Antwort kein einziger sittlicher Zug zu entnehmen ist, stärker

galt die, in deren Antworten 1 Tugendgattung vorkommt, noch stärker veranlagt hielt er die, worin 2 und so weiter bis 7 Tugendenarten zu bestimmen waren; für zur Herleitung der sittlichen Gefühle durchaus befähigt wurde endlich die Person betrachtet, in deren Antworten alle 7 Tugendgattungen zu ersehen waren.

Behufs Klarlegung der Vergleichsergebnisse nahm Verf. auch hierbei ediglich die minder Gebildeten (Absolventen einer Elementarschule) in betracht. Bei 182 Individuen konnte Verf. folgende Verteilung der Tugendarten bemerken:

mit 0 sittlichen Elementen :	1
„ 1 Tugendelement :	9
„ 2 „ :	27
„ 3 „ :	64
„ 4 „ :	44
„ 5 „ :	22
„ 6 „ :	12
„ 7 „ :	3

Einen besonderen Ausweis der Jahrgänge hielt Verf. für nicht notwendig.

Sodann stellte Verf. hinsichtlich jedes Individuums besonders fest, *ob es zu den primären oder sekundären sittlichen Typen gehört. Also sittlich primären Typ* nahm er die Person, in der die primären sittlichen Elemente in der Mehrzahl waren, als höheren Typ die, in deren Antworten sekundäre sittliche Gefühle vorherrschten.

Nach diesem Gesichtspunkt grupperte er gesondert Personen mit 1-erlei sittlichen Eigenschaften, mit 2 und weiter bis zu 7 Elementen. Er stellte fest, nach welchem Prozentsatz in jeder Gruppe sowohl die primären als auch die sekundären Typen vorkommen. Somit erhielt er betreffs jeder Person *den Zusammenhang zwischen der Anzahl der Tugenden und deren höheren Entfaltung*. Dieses Verhältnis veranschaulicht Tabelle 5.

Most jelent meg:

Nagy László: A gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődése. (A háború és a gyermek lelke). Ára egész vászonba kötve 20 K, füzve 12 K (tagoknak 10 K).

Tabelle 5.

Grad der Aktivität der sittlichen Anlage	Anzahl der Personen	Anzahl der primären sittlichen Typen	Anzahl der sekundären sittlichen Typen
1-erlei sittliche Elemente... ..	9	8 = 88·8%	1 = 11·1%
2-erlei sittliche Elemente... ..	27	9 = 63·7%	8 = 36·3%
3-erlei sittliche Elemente... ..	64	28 = 43·7%	36 = 56·3%
4-erlei sittliche Elemente... ..	44	10 = 22·2%	34 = 77·7%
5-erlei sittliche Elemente... ..	22	4 = 18·1%	18 = 81·9%
6-erlei sittliche Elemente... ..	12	1 = 16·7%	11 = 83·3%
7-erlei sittliche Elemente... ..	3	—	3 = 100%

Aus dieser Tabelle ersehen wir, daß die Gruppe der 1-erlei sittliche Elemente innehabenden Personen überwiegend aus primären sittlichen Typen besteht: 88·8%, die sekundären Typen enthalten nur 11·1%. Danach, wofern wir zu den Gruppen mit immer mehr und mehrerlei sittlichen Eigenschaften gelangen, wächst stufenweise der Prozentsatz der sekundären sittlichen Typen, dagegen sinken die primären sittlichen Typen, dermaßen, daß unter den 7-erlei Tugendelemente umfassenden Individuen mehr kein einziger primärer Typus vorkommt, wonach der sekundäre Typus 100% ausmacht. Die Zunahme ist fast völlig regelmäßig: die Ziffern zeigen bloß bei den 4-er und 5-er Gruppen ein langsames Steigen, was leicht zu begreifen ist.

Wir können also behaupten, daß *die Stärke der unsprünglichen sittlichen Anlage bildet einen Grund, eine Voraussetzung der Ausbildung der höheren sittlichen Gefühlen.*

Verhältnis der intellektuellen Typen zur Aktivität der sittlichen Anlagen.

Tabelle 6.

Grad der Aktivität sittlicher Anlagen	Anzahl der Personen	Anzahl subjektiver Typen	Anzahl objektiv- konkreter Typen	Anzahl abstrakter Typen
0-erlei sittliches Element ...	1	—	1 = 100%	—
1-erlei sittliche Elemente ...	9	—	8 = 88·9%	1 = 11·1%
2-erlei sittliche Elemente ...	27	—	17 = 63%	10 = 37%
3-erlei sittliche Elemente ...	64	3 = 4·7%	42 = 65·6%	19 = 29·7%
4-erlei sittliche Elemente ...	44	1 = 2·3%	24 = 54·5%	19 = 43·2%
5-erlei sittliche Elemente ...	22	—	8 = 36·3%	14 = 63·7%
6-erlei sittliche Elemente ...	12	—	5 = 41·7%	7 = 58·3%
7-erlei sittliche Elemente ...	3	—	1 = 33·3%	2 = 66·6%

Dieser Tabelle (6.) gemäß erfahren wir dasselbe bis zu einem gewissen Maße hinsichtlich der intellektuellen Entwicklung, wie wir es auf Tabelle 9 bezüglich der Reife der sittlichen Anlagen gewahrten. In den Gruppen der Individuen mit geringer sittlicher Aktivität finden wir in überwiegender Mehrheit die intellektuellen primären (subjektiven, objektiv-konkreten) Typen. 100% der Personen ohne alle sittlichen Elemente denken konkret, 88·9% der 1-erlei sittliche Eigenschaften umfassenden Individuen sind konkrete Typen; auch weiter sinkt stufenweise die Anzahl der konkret denkenden Individuen nach Zunahme der sittlichen Aktivität; dem gegenüber vermehren sich die abstrakt Denkenden, dermaßen, daß unter den 5-erlei Elementen bereits diese die Mehrheit (63·7%) bilden, und diese

Aktivität verbleibt *schlechthin* im Verlauf der Vermehrung bis zum Ende. Also während das konkrete Denken ein verkehrtes Verhältnis zeigt gegenüber der Zunahme sittlicher Aktivität, wächst indessen das abstrakte Denken damit in geradem Verhältnis. Wenn wir nunmehr die naturgemäße Entfaltung des abstrakten Denkens für ein Zeichen einer größeren intellektuellen Kraft betrachten, so können wir zwei Lehrsätze als Resultat festsetzen:

1. Die Korrelation der allgemeinen intellektuellen und sittlichen Anlagen ist günstig. Größere sittliche Kräfte gehen Hand in Hand mit größeren intellektuellen Kräften und wechselseitig.

2. Die Hebung des Niveaus der intellektuellen Funktionen, also die Steigerung der Intelligenz geht Hand in Hand mit dem Hinanreifen der sittlichen Anlagen, dem Entfalten eines höheren Niveaus.

Prüfen wir aber eingehender das Verhältnis der sekundären (abstrakten) intellektuellen Funktionen zur Aktivität der sittlichen Anlagen, so erfahren wir, daß das ziemlich schwankt. (S. das Graphikon). Bei den 0, 1 und 2-erlei sittlichen Elementen sehen wir nämlich einen regelrechten stufenweisen Fortschritt in den höherem intellektuellen Funktionen (0, 11·1%, 37%), aber bei den 3-erlei sittlichen Elementen gewahren wir einen Rückfall auf dem Gebiete der höherem intellektuellen Funktionen (29·7%); von da an folgen diese Funktionen, wenn auch nicht eben mit hohen Ziffern (43·2% und 63·7%), aber dennoch stufenartig, gemäß der Kraft der sittlichen Aktivität bis zu 5 sittlichen Elementen. Nunmehr bleibt das Niveau der höheren intellektuellen Funktionen ungefähr unverändert. (Bei 5-erlei Elementen 63·7%, bei 6: 58·3% und bei 7: 66·6%.)

Diesen Daten zufolge scheint bewiesen zu sein, *dass die grössere sittliche Aktivität bis zu einem gewissen Grad Schritt hält mit einer höheren Intelligenz, jedoch ein kausaler Zusammenhang zwischen beiden lässt sich nicht ausfindig machen. Diese kraftvolleren, sittlichen, sowie die höheren intellektuellen Anlagen sind wohl günstige Bedingungen, doch nicht Veranlassungen von einander.* Sie können einander nicht zustande bringen.

Diese Daten bezeugen ferner, *wiewohl auch die höheren intellektuellen Funktionen als weitaus günstigere Bedingungen bei der Entfaltung der höheren sittlichen Gefühle zu betrachten seien, vermögen aber letztere dennoch zustande zu kommen, ohne dass bestimmte Formen von höheren intellektuellen Funktionen sich zu entwickeln brauchten.*

Zusammenhang zwischen den höheren sittlichen Gefühlen und dem sozialen Gemeinsamkeitsgefühl.

Das sittliche Gefühl ist von einer überaus komplizierten Beschaffenheit. Wie vorher dargelegt wurde, kann ein kausaler Zusammenhang bloß zwischen der Intensität der sittlichen Anlagen und der Entfaltung der höheren sittlichen Gefühle festgestellt werden. Einen solchen Zusammenhang zwischen den höheren sittlichen Gefühlen und den intellektuellen Funktionen konnten wir aber keinesfalls deutlich ausweisen. Indem nun eine solche Lösung des Problems nicht genügte, versuchte Verfasser zu ergründen, ob nicht irgend welche Gefühlsart existierte, deren Mithilfe unbedingt notwendig wäre, um dergestalt die höheren sittlichen Eigenschaften hervorzurufen.

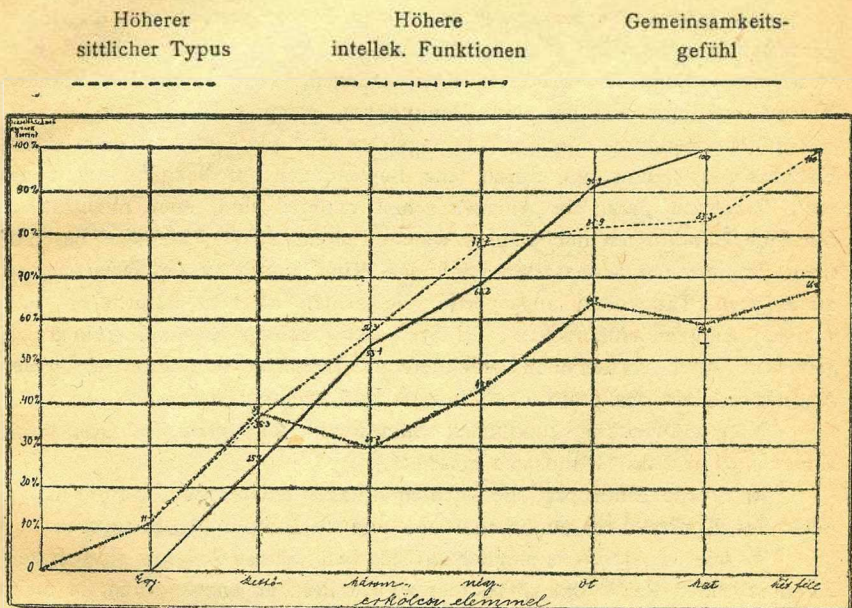
Ein wesentliches Kennzeichen der altruistischen Gefühle ist das *soziale Gefühl*. Demgemäß packte Verf. nunmehr so die Frage noch an, inwiefern hängt die Entwicklung der sekundären sittlichen Gefühle mit dem Auftreten und Funktionieren des sozialen Gemeinsamkeitsgefühls zusammen? Zu diesem Behufe machte er von neuem alle Antworten sämtlicher Versuchspersonen zum Gegenstand seiner Untersuchung, behandelte aber gesondert jene Individuen, in denen das Gefühl der sozialen Gemeinschaft bereits funktionierte von denjenigen, in denen sich das Gefühl der sozialen Gemeinsamkeit noch nicht deutlich offenbarte. (Beispiele.) Daraufhin wurden diejenigen, bei denen das soziale Gemeinschaftsgefühl offensichtlich erschien, mit der Intensitätsgruppe der sittlichen Anlagen in Beziehung gebracht. Verf. stellte fest, wie viele von ihnen in den 1-, 2-, 3-, bis zu 7-erlei sittliche Elemente enthaltenden Gruppen vorkommen. Endlich berechnete er im Rahmen der einzelnen Gruppen die Prozentsätze derjenigen, in denen das Gemeinsamkeitsgefühl sich meldete. Der Vorgang war somit derselbe, wie in den obigen zwei Fällen, in der Lenkung der intellektuellen Typen und der sittlichen primären und sekundären Gefühle.

Zunächst betrachten wir das Verhältnis der Gemeinschaftsgefühle zur Intensität der sittlichen Anlagen. In deren Antworten nur eine Tugendart vorkommt, bei denen die sittliche Anlage im allgemeinen sehr schwach ist, dort kann Mann eine Offenbarung des Gemeinschaftsgefühls überhaupt nicht entdecken. Bei den 2-er Gruppen zeigt das Gefühl der Gemeinsamkeit schon 25·9%; von da an vermehren sich rapid und fast gleichmäßig die Personen mit gemeinsamen Gefühlen auf 53·1% und 68·2%, in der 6-er Gruppe ist das Gefühl bereits in sämtlichen Individuen (100%) entfaltet und endlich die 7-er Gruppe erfreut sich immerwährend dieses Niveaus.

Aus diesen Daten ersehen wir *den engen Zusammenhang, der zwischen der Intensität der sittlichen Anlagen und der Entfaltung des Gemeinschafts-*

geföhls besteht. Das Gefühl der Gemeinsamkeit erblüht instinktiv und mit voller Gesetzmäßigkeit aus den sittlichen Anlagen und zwar um so kraftvoller und ausstrahlender, je größer die Kraft der sittlichen Anlagen ist.

Vergleichen wir nun den Prozentsatz der ein Gemeinschaftsgefühl innehabenden Individuen mit dem der höheren sittlichen Typen (S. das Graphikon), so erfahren wir daraus, daß die Entfaltung der höheren sittlichen Geföhle und des Gemeinschaftsgeföhls fast vollends einander deckt, besonders in den untern vier Gruppen, lediglich in den Gruppen 5 und 6 erstarkt weitaus kraftvoller das Gemeinsamkeitsgeföhls als die sekundären



sittlichen Geföhle; in der 7-er Gruppe aber treffen beide pünktlich zusammen.

Soviel steht fest, dass zwischen der Entfaltung der höheren sittlichen Geföhle und dem Gefühl der sozialen Gemeinschaft eine fast mathematisch pünktliche Proportion besteht. Je entwickelter das soziale Gemeinschaftsgeföhls in Individuen ist, um so entfalteteter ist ihr sittliches Geföhls. Aus diesen Bestimmungen erhellt, daß die sittlichen Geföhle den höheren Schwung der sozialen Kraft erhalten.

Die Entwicklungslehrsätze, welche der Verfasser infolge der konkreten Ergebnisse begründete, können wir wegen Raummangels nicht mitteilen.

Das Gesetz der Kongruenz und der Individualität.

1. Das *Gesetz der Kongruenz* regelt sämtliche natürlichen und künstlichen (pädagogischen, didaktischen) Einwirkungen, worauf der Verfasser sich schon oft berufen hat. Dieses lautet folgendermaßen:

Die äusseren Reize vermögen nur die ihnen entsprechenden Anlagen zur Tätigkeit anzuregen.

Das Gesetz der Kongruenz ist das natürliche Resultat des Konvergenzgesetzes, das auf dem ganzen Gebiet der Kongruenz und in allen ihren Verhältnissen: in *der Bildungsamkeit der Persönlichkeit und der Entwicklung des Kindes* zur Geltung gelangt.

Die individuelle geistige Struktur der Person werden nur diejenigen Einwirkungen umbilden und zu Handlungen anregen, welche ihrem Entwicklungsstadium, ihren individuellen Anlagen, Temperament, kulturellen Niveau und ihrer Bildungs- und Denkrichtung entsprechen.

Vom Standpunkt der Entwicklungslehre wird das Kind in seinem ersten Entwicklungsstadium nur durch jene Bewegungen zur Nachahmung angeregt, bezüglich derer die Anlagen schon entfaltet sind, auch phantastisch nur jene Handlungen nachahmen, welche bereits seine Phantasie beschäftigen. Im zweiten Kindesalter wird das Kind durch solche Zielsetzungen zu äußeren Tätigkeiten angespornt, die seinen aktiven natürlichen und sozialen Anlagen entsprechen; die Seele des Jünglings beschäftigen in einem gewissen Alter vornehmlich reflektierende Lektüren und Romane, später Angelegenheiten des praktischen Lebens und andere Dinge.

Vom entwicklungskundlichen Standpunkt kann man das Gesetz der Kongruenz in zwei Grundsätze fassen:

a) Solche Eindrücke, die latenten Anlagen entsprechen, vermögen die Seele des Kindes nicht zu beschäftigen und zu Handlungen anzuregen.

b) Die in Aktivitätsmöglichkeit sich befindenden Anlagen sind mittels entsprechender Reize um so leichter zu Handlungen anzuspornen, je mehr die Anlage sich dem Zustande der vollen Reife nähert.

Auf Grund des Kongruenzgesetzes läßt sich also folgender Grundsatz als pädagogisches Axiom feststellen: *die pädagogischen Einwirkungen vermögen in der Person um so eher neue innere Entfaltungen und äussere Handlungen zuwege zu bringen, je eher sie dem Gesetz der Kongruenz entsprechen.* Demzufolge sei gelegentlich jedweder pädagogischen Einwirkung zu prüfen:

a) ob die Anlage schon aufgetreten ist in der Entwicklung des Kindes;

b) in welchem Stadium der Entwicklung die Anlage sich befindet;

c) wie sich die ursprüngliche Aktivität der Anlage zu seiner Gesamtindividualität verhält.

Durch diesen letzten Punkt gelangten wir zum *Hauptgesetz der Individualität*.

2. *In jeglicher Person bilden die Anlagen ein sittliches System.*
(W. Stern.)

Das Verhältnis dieser Anlagen zu einander ist ein zweifaches: es sind mit einander *kooperierende* und einander *hemmende* (*antagon*) Anlagen.

So z. B. sind in einem 11-jährigen Knaben kooperierende Anlagen: die kräftige äußerliche Tätigkeit; konkretes Denken; Neigung zur Natur; Hang Erfahrungen zu erlangen; objektives Interesse. Demgegenüber gilt als hemmende Funktion: das abstrakte denken.

Wenn in einer Person irgendwelche Anlage kraft der Einwirkung nur so oberflächlich bewegt wird, daß dessen Funktion nicht auf die übrigen Anlagen hinüberstrahlt, dann werden auch nicht in der Person stetige innere Gebilde und äußere Handlungen entstehen. Zu dem Zweck ist es von nöten, daß der Außenreiz die ganze Person mit sich reiße. Dieses Mitsichreißen besteht darin: damit einerseits jene Anlage, welche der Reiz zur Aktivität anregt, zum *Kooperieren* veranlasse die übrigen Anlagen;

andererseits reagiert der Reiz auf die antagonistischen Anlagen, wodurch eine *Gegenaktion* wider die kooperierenden Anlagen auftritt.

Das Gesamtergebnis dieser Aktion und Reaktion äußert sich in der Umgestaltung der innern Struktur des Individuums und im Dahintrachten auf die Außenwelt so einzuwirken, dass dadurch das Gleichgewicht zwischen der veränderten Außen- und Innenwelt einen Ausgleich erfahre. Dieser Prozeß führt also zu einer äußeren Tätigkeit. Auf Grund dessen ist das pädagogische Hauptgesetz der Individualität:

jeder äussere Reiz vermag um so eher eine pädagogische Wirkung auszuüben, je eher er vermag sämtliche Anlagen zur Kooperation und Gegenfunktion anzuspornen, oder je eher er vermag alle Anlagen der Gesamtperson zu beschäftigen. Dieses Gesetz der Pädagogik der Individualität nennt *Kerschensteiner*, in anderer Formulierung, die *Totalität*, das Gesetz des Einwirkens auf die gesamte Person.¹⁾

Als Negativum dieses Gesetzes bleiben alle Wirkungen, die sich nur auf die Mitteilung einzelner Kenntnisse beschränken, in pädagogischer Hinsicht wertlos, zumal sie bloß einen gewissen Teil der persönlichen Anlagen zu einer gesonderten Funktion anregen. Wenn aber dagegen irgend eine äußere Wirkung in dem Kinde einen produktiven Kraftaufwand auslöst,

¹⁾ Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Pädagogische Blätter. Band 46. 1917.

so offenbart sich schon in dieser Handlung die ganze Person samt allen Anlagen und Gegenanlagen. Die zu produktiver Arbeit anspornenden Pädagogen kommen am ehesten dem Begriff eines wahren Pädagogen nahe.

* * *

Außer dieser Studie enthält das Heft folgende Originalaufsätze: 1. „*Das Schicksal des schwerhörenden Kindes*“, von Sigmund Váradi, Leiter des Budapester staatlichen Taubstumm-Instituts. 2. „*Reform des Instituts für nervöse Kinder*“, von Dr. O. I. Vértes, Leiter der Schule. 3. *Pädagogische Reform der Verbesserungs- und Erziehungsinstitute der sittlich Defekten*, von Richter Dr. E. Kármán. 4. *Fachberatung über Zerstreungen der Kinder*, mitgeteilt von Dr. M. Fodor.

Kinderforschungs-Nachrichten.

Auf Initiative des Hörers der Philosophie Franz Schmidt haben am 12. Apr. 1919 ungefähr 400 Lehramtskandidaten und -kandidatinnen der Volks-, Bürger- und Mittelschulen (Gymnasium, Real), sowie Hörer der Medizin die Aufnahme in die Gesellschaft für Kinderforschung verlangt, deren Zahl sich binnen einigen Wochen auf 600 vermehrte.

Reform der Jahreszeugnisse der Schüler.

Die *Schulreformkommission* unserer Gesellschaft unterbreitete bezüglich der *Klassifikation* und der *Jahreszeugnisse* der Schüler folgenden Antrag:

1. Die Zeugnisse haben eine möglichst vollkommene Information über die Individualität der Schüler den Behörden zu bieten, woraus alles, was nicht vor die Öffentlichkeit gehört, fortzulassen sei, was den Schüler in physischer oder geistiger Beziehung prangern oder seiner Zukunft schaden könnte.

2. Alle schablonhaften Noten (vorzüglich, gut, etc.) haben aus den Zeugnissen fortzubleiben.

3. Diese Schablonzensuren sollen solche Beschreibungen ersetzen, die über jede Lehrgruppe eine womöglich ausführliche Auskunft erteilen betreffend das Interesse, die Auffassungs- und schöpferischen Fähigkeiten, die Begabung, sowie die spontane Teilnahme im Erfolg, somit den zum Ausdruck gebrachten Eifer.

4. Nach der Beschreibung der Verhaltensart des Schülers in den einzelnen Lehrgegenständen folge eine kurze, zusammenfassende Fixierung des *individuellen Charakters*, woraus zu entnehmen sei: irgendwelcher hervorstechende Charakterzug des betreffenden Schülers, sein soziales Ver-

halten gegenüber den Mitschülern, sein etwaiger individueller Wert und seine Originaleigenschaften. All solche Eigenschaften sollen vermieden werden (Diebstahl, Lüge, verräterisches Wesen etc.), die den Schüler vor der Öffentlichkeit an den Pranger stellen.

5. Vor dem Ausstellen der Zeugnisse soll die Meinung des Schulkommunales und Arztes vernommen werden, zumal die Defekte gar zu oft durch soziale oder leibliche Ursachen veranlaßt werden.

Reformplan für ungarisches Schulwesen.

Die Reformkommission der Gesellschaft verlangte die Errichtung dreier *Reformsektionen* im Unterrichtsministerium. 1. für Organisationsreformen, 2. für pädagogische Reformen strengen Charakters, 3. für Angelegenheiten des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge.

Die Regierung der Schulen sei auf das Prinzip der Dezentralisation aufzubauen, wodurch nebst dem allgemeinen Niveau eine individuelle freie Ausgestaltung der Schulen ermöglicht werde.

Die pädagogische Einrichtung der Schulen sei nach drei Grundsätzen geleitet: a) nach allgemeinen und speziellen Zwecken der Schule, b) laut pädagogischen Gesichtspunkten. c) laut Kinderschutz-Gesichtspunkten: Schutz der Gesundheit, der Sittlichkeit und der Begabung.

Der Reformplan unterscheidet fünferlei Schulgattungen: 1. Kinderbewahranstalt, für Kinder von 3—7 Jahren. 2. Einheitliche Elementar-Volksschule, von 7—14 Jahren. 3. Fortbildungsschule, von 14—17 Jahren, mit einer Gliederung für Landwirtschaft, Industrie und Handel. 4. Mittelschulen von 14—19 Jahren. Die Aufnahme in den letzteren sollte auf Grund von Intelligenz- und Begabungsprüfungen erfolgen und mit Berücksichtigung der Schülertypen gegliedert werden. 5. Die Hochschulen zerfallen in a) wissenschaftliche Fachschulen und b) freie Universitäten.

Unter den ansonstigen Vorschlägen sei hervorgehoben: an den Universitäten seien besondere Lehrstühle für *Kinderforschung*, für Lehramtskandidaten, Juristen und Mediziner, zu errichten.

Wichtige Punkte der Reformberatungen bildeten u. a. 1. die Mithinziehung der Eltern in die Schule, hierbei wurde verlangt, die Elternberatungen institutionell zu gestalten und ihnen einen bloß informativen Charakter zu gewährleisten. 2. Sämtliche Angelegenheiten des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge seien fortan einheitlich und vornehmlich nach pädagogischen Gesichtspunkten zu behandeln, und im ganzen Lande sei der schulische Kinderschutz ins Leben zu rufen. Allen, die sich mit der Kindererziehung befassen, möge Gelegenheit geboten werden, sich im Sanitätswesen gründlich auszubilden. 3. Mehrere vielversprechende Vorschläge wurden betreffs des Schutzes und der Erziehung der *begabten* Schüler

gebracht. Zu einer wichtigen Debatte kam es bei der Altersfrage der Kinderbewahranstalt, deren Besuch vom 3. bis 7. Jahr festgestellt wurde. Einhellig wurde der Reformplan einer achtklassigen Volksschule in dem Sinne angenommen, daß dortselbst nebst dem nationalen auch das internationale Gefühl entwickelt werden müsse.

* * *

In der Experimentalabteilung unserer Gesellschaft hielt Universitätsprof. P. Ranschburg einen Vortrag über die Tätigkeit des Heilpädagogischen psych. Laboratoriums während der Kriegszeit. Dr. Focher und L. Szondi hielten daselbst Vorträge über den Zusammenhang der verschiedenen geistigen Tätigkeiten und der Größe des Schädels mit Benutzung der Spearman'schen Korrelationsberechnungen.



Adjuk a nép kezébe

A gyermeknevelés kis kátéját

Ara 5 K, (tagoknak 3 K).



RÉSUMÉ.



Explanation of the Hungarian Child Study Society.

In the commencement the Hungarian Child Study Society acted as a *Child Study Commission* sent out in 1903 by a greater body. In 1906 it was transformed into the Hungarian Child Study Society. It arranged two National Child Study Congresses in Budapest; the former in 1913, the latter in 1917. It took part with his own collections in the Berlin Congress and Exhibition of 1906, in the Harburg Congress of the Hannoverian Teachers Society and their exhibition in 1909; in the exhibition of the Congress for experimental psychology in Berlin in 1912; in the exhibition of the Breslau Child Study Congress in 1913; in the exhibition of the Berlin Central Institute for Education and Teaching in 1904; in the first International Bruxelles Child Study Congress and exhibition 1911; in the II. International Child Welfare exhibition 1914 in London, as well as in other foreign international exhibitions, always at the demand of the arrangement committee in question.

I. Faculties of the Child Study Society.

- a) *Experimental section*. President: *Dr. Paul Ranschburg*, Professor.
- b) *Statistical section*. President: *Dr. Ladislaus Nógrády*, Professor.
- c) *Pedagogic section*. President: *Dr. Edmund Weszely*, Professor.
- d) *Child and youth literary section*. President: *Dr. Ladislaus Nógrády*, Professor.
- e) *Children entertainment section*. President: *Ladislaus Nagy*, Principal of training-institute for teachers.
- f) *Criminal pedagogic and child protection section*. President: *Dr. Stephen Ráth-Vég*, judge of high court of appeal.

II. Cultural institutions of the Hungarian Child Study Society.

- a) *Child Study Museum*. President: *Ladislaus Nagy*, Director: *Charles Ballai*. Subsections: Child-development, pedagogy and ethnography.
- b) *New-school* with system and teaching-plan based upon child-study

principles. President: *Ladislaus Nagy*; Director: *Mrs Ladislaus Domokos*.
 c) *Child study courses for mothers and adult girls*. Director; *Dr. Valerie Dienes*. d) *Popular lectures in child-study*. Leader the President of the Child Study Society.

III. Literary undertakings of the Hungarian Child Study Society.

a) It publishes a monthly magazine under the title: „*A Gyermek*“, „*Das Kind*“, „*The child*“, „*L'enfant*“. With separate German, English and French supplements. Editor: *Ladislaus Nagy*. b) It publishes independent pedagogic and childstudy works under the title: „*Child Study Library*“, in which appear independent popular and scientific essays. Smaller articles appear in pamphletform about Child-Study and in the pamphlets of the Child-Study Museum.

In the greater towns of Hungary the „Child Study Society“ has 12 branches. Every branch possesses scientific and social sections. The „Hungarian Child Study Society“ has at present 2900 registered members.

President: † *Count Alexander Teleki*. Acting President: Director *Ladislaus Nagy*. Secretary: Professor *Daniel Répay*, *Leopold Nemes*, *Wilhelmina Gröber*.

Address of the Society: „Magyar Gyermektanulmányi Társaság“, Budapest, VIII., Üllői-út 16/b.

Children protection-movements.

Foreign aid-actions for the ammelioration of the position of the children of Budapest. During the last five years of suffering, deprivation, misery and hunger, the children have been the greatest sufferers. Trusting in a better future, we must do everything with the greatest energy leaving no means unused to repare the great crimes which during these five terrible years have been committed against the most precious possessions of the individual, the family and the state: *children*.

Consequently we feel it our duty to express our deep gratitude for these widely extended actions which has been instituted by the charity of foreign countries to improve the condition of the starving children of Budapest.

Here above all we must mention with gratitude the widely extended *American Red Cross aid-action* under the leadership of *Colonel S. A.*

Moffat, who for months has been indefatigably working for the improvement of the position of those in need.

It was the charitable idea of Colonel *Moffat* f. i. that all children born on the *1st of January 1920* should receive an abundant trousseau. — (In a similar way the American Red Cross has provided till now two thousand children with the same trousseaus.) — So a *New Year's Day Cradle Roll* was established and it was decided to give a special gift to every baby born in Greater Budapest on that day. 183 children received these trousseaus, from them were 97 girls and 86 boys.

In one of the fine warmly toned, comfortable salons of the Hotel „Ritz“, where are heaped up the many fine child-trousseaus in beautiful pink and sky-blue colours, the happy relations of the children were constantly appearing. On showing the birth-certificate, immediately they received the valuable present, without any distinction of class, nationality or religion. Every newly born child received two packets, one for the child and a sack marked with a red cross for the mother.

For the child: 3 flanel shirts, 3 linnen shirts, 2 flanel night shirts 3 little needed coats, 2 flanel blankets, 1 beautiful pink or skyblue coat, 2 long swathing-clothes, 2 pairs of shoes, 12 flanel blankets, 1 needed headkerchief, 1 linnensack with 3 small blankets, sewing-materials, 1 piece of babysoap and 1 tube of fine baby-powder.

The mother is also provided: 12 handkerchiefs, 1 long flanel-dress, 2 flanel sleeping-jackets, 2 boxes condensed milk, 2 pieces of good soap and finally each child receives 100 Kronen from *Colonel Moffat*, who is thereby beaming with joy and pleasure at the opportunity of giving pleasure.

Both the President of the Hungarian Child Study Society: *Ladislaus Nagy*, as well as the writer of these lines had the opportunity of convincing themselves of the extent to which this original and charitable idea of *Colonel Moffat* provided joy to all these people. He loves the children and this is to be seen from all his words. And in the same charming and fine way in which he shows the little creatures shoes, shirts, etc. he exhibits a fine tact and charitable understanding in all questions, concerning children. And with simple candour *Colonel Moffat* relates, that for years he has been occupied himself with child-actions, for ten years has been the *National Commissioner of the Boy Scouts of America*. He is interested in all child-aid-movements and is acquainted with works on pedagogy and child-psychology. His good friends are f. i.; the world-famous *G. Stanley Hall*, *Rector of Clark University in Massachusetts* and *Professor Irving Fisher* also of *Clark University*. *Colonel Moffat* showed great interest in the *Hungarian Child-Study* movements and with

pleasure he promised that as soon as his time allows it, he will visit the *New-School* and the *Child-Study-Museum*.

In the month of December from the side of the *American Red Cross* 70—80.000 articles of clothing were distributed, principally good warm winter-clothing. By this charitable action about 19.900 families were assisted, comprising about 64.700 individuals through their working organisations and 5000 people outside of the hospitals and children homes.

Now Colonel Moffat has again travelled to Paris in order to request the *Central-aid Committee in Europe* of the *American Red Cross* to grant further aid for the ammelioration of the misery in Budapest.

Here we may mention that in our Capital and surrounding from the side of the American Red Cross 35 hospitals have been equipped with bed-linnen, instruments, etc. With all sorts of the finest provisions, f. i.: corn-beef, ananas, condensed-milk, etc. as well as stocks of stoff, with which assistance the hospitals needs have been to a great extent covered. In this aid participate also the hospitals for Consumptives as well as the unfortunate people who are compelled to live in waggons: these latter being principally refugees from Transsylvania. And in 63 hospitals 23.010 individuals were assisted, about 19.000 adults and 4000 children.

It is about three months that the extensive *American Children-aid Action* commenced here. The *American relief administration European children fund* is at work in 11 different countries which have been devastated by the war. Our school-children daily receive nourishing and tastily prepared food. But the following figures give us the truest picture of this action.

This Child Welfare work began in Budapest in the beginning of November, 1919, and on November 22, 1919, food was being distributed in 91 institutions to 42.737 children. This has now been extended to include 293 schools and institutions in Budapest and a few neighbouring mining towns, namely: Tatabánya, Salgótarján and Miskolcz, feeding a total of 97.000 children. These children are fed without any discrimination being made as to race or creed, the sole basis of selection being physical condition and such children are chosen to receive this food as are most underfed.

In addition to this feeding program. the American Child Welfare Mission expects shortly to be able to provide shoes, hosiery and overcoats for some 50.000 children. This will enable some of the little ones, heretofore deprived of the above-mentioned food because of lack of clothing in which to go to the schools to receive it, to profit by these daily meals.

Not only are children from three to fourteen years of age reached by these meals, but the little infants, just coming into the world, are given

a better start by the fact of their mothers receiving milk from this Child Welfare Action during two months prior to their birth.

The leader of this action here is *Captain Richardson* who has solved this difficult task with great energy and admirable insight. In his work he is worthily assisted by Miss Friedland and Leftenant Johnson. At Christmas the children not only received a special dinner but also very nice surprises were prepared for them. Till the *Hungarian Child Study Society* will have the opportunity of personally expressing its thanks to Captain Richardson, it takes this method of doing so provisionally.

Here we may further mention *I. Clinge Fledderns dutch General-consul* in Budapest, has commenced a praise-worthy action in the name of the whole dutch society on behalf of the children of Budapest. In the next future about *600 children* will have the opportunity of enjoying the hospitality of dutch families in *Holland*. 25 children [have already been sent there. We might here relate many episodes to illustrate the unselfish and noble charity of the dutch people. Till now many waggons of food and winter-clothing have arrived to us from Holland. Simular action will be instituted by Italy, Svitzerland, Danemark and Sweden.

We here take the opportunity of expressing our deepest and most heard felt gratitude for the goodness which has so kindly assisted to ammeliorate the fate of children living in misery in our Capital.

Budapest, January 1920.

Elisabeth Wärmer.



• *Megjelent és nagyon aktuális*

Grósz Gyula dr.: Gyermekkegészségtana.

Ara vászonba kötve 20 K, füzve 12 K; tagoknak 10 K.

Terjesszük a gyermektanulmányozást!

A Magyar Gyermektanulmányi Társaság

havi folyóiratot tart fenn **A Gyermek** címen; a külföld számára német, francia és angol melléklettel,

tudományos és népszerű előadásokat

rendez a nagyközönség számára úgy Budapesten, mint a vidéken;

Gyermektanulmányi Múzeumot létesített (Budapest, VIII., Mária Terézia-tér 8), melynek feladata a magyarországi gyermek fejlődésének, jellemének s kulturális fejlettségének bemutatása;

kísérleti-, adatgyűjtő-, pedagógiai-, jogi és gyermekvédelmi szakosztályokat szervezett a tudományos kutatások számára;

gyermekirodalmi bizottságot alkotott az ifjúsági irodalom és képeskönyvek bírálatára, ennek helyes irányban való fejlesztése céljából;

Gyermek- és ifjú szórakoztató osztálya van, a gyermekek oktatva szórakoztatása céljából.

fiókköröket szervez és tart fenn az országban, hogy a gyermektanulmányozást az ország egész területén munkálhassa;

könyvkiadó vállalatot létesített, mely három részre tagozódik:

1. a szélesebb körű érdeklődésre számító népszerű értékek mint **Gyermektanulmányi Füzetek** jelennek meg,

2. a terjedelmesebb szakmunkák a **Gyermektanulmányi**

Könyvtár köteteként bocsájtatnak közre,

3. a **Gyermektanulmányi Múzeum** kiadványai pedig a múzeumi gyűjtemények szakszerű feldolgozását tartalmazzák.

A Társaság **tagjai**: pedagógusok, gyógyítópedagógusok, menhelyi felügyelők, gyermekpatronusok, orvosok, gyermekbiztosok és a gyermektanulmányozás iránt érdeklődő szülők, emberbarátok, egyes egyének.

Évi tagdíj pedagógus tagoknak **10 K**, más állásuaknak **15 K**, melynek ellenében a tagok **A Gyermek** című folyóiratot kapják. **Előfizetőknek évi 30 K**. A kiadványok áraiból a Társaság tagjai és előfizetői **10%-os** engedményben részesülnek.

Elegendő egyszerű írásbeli jelentkezés, mely a Társaság elnökségéhez, **Nagy László** tanítóképző intézeti szakfelügyelőhöz, **Budapest, VIII., Üllői-út 16/b** intézendő. A tagsági díj, valamint mindennemű pénzküldemény, rendelés és reklamáció a **Magyar Gyermektanulmányi Társaság pénztári és könyvkiadóhivatala**, **Bpest, VIII., Mária Terézia-tér 8** címen küldendő. A postatakarék-csekk-számla száma **35.557**.

