

GYERMEKTANULMÁNY.

Adatok a 9—12 éves leánygyermekek lelkivilágáról.

A kispesti áll. el. leányiskola IV-ik osztályában készített rajzokról
írta **Gonda Gizella**, áll. tanítónő.

Az 1914—15-iki nagy esztendő kitörülhetetlen nyomokat hagyott és mély hatásokat keltett a fejlődő gyermekek lelkivilágában. Az iskolai év alatt nekünk, tanítóknak, napról-napra nyílt alkalmunk megfigyelni a háborús események átalakító hatását a gyermekekre s megragadva minden kedvező alkalmat, pillanatot, mélyebb betekintést nyerhettünk gondolat- és érzésvilágukba. Érdeklődésük a háborús események s a katonák úgy a saját, mint az ellenség katonái iránt napról-napra növekedett. Mindent tudni akartak, semmi sem kerülte el figyelmüket: a hadállások, a hadieszközök, a harcolás módjai, a kiemelkedő vezérek nevei, tettei, az uralkodók egyénisége egyaránt érdekelte őket. Érdeklődésüket a mindjobban erősödő rokonszenvi érzések irányították. A családi érzés, majd a a szociális érzés, a hazaszeretet érzése mindig mélyebb gyökeret vertek fogékony lelkükbe, melynek sokat ígérő hajtásai a szép fejlődésnek induló fát rejtik magukban.

Bár az iskolai év elején lázas sietséggel készítették a katonák számára az érmelegítőket, hősapkákat stb.-eket, a buzgalom inkább külső okokra és a felnőttek példáját követni akarásra vezethető vissza, azonban a háborús események hatása lelkületükre csak lassankint bontakozott ki.

A Mikulásról írt dolgozataikban alig 1—2 gyermek emlékezik meg a katonákról; majd a Karácsony estéről írt fogalmazványaikban és az azzal kapcsolatos rajzokban is csak elvétve találkozunk háborús hatásokkal.

Januártól kezdve többször irattam a háborús kérdésekre — csoportosítván azokat — feleleteket. Ettől kezdve érdeklődésük szinte fékezhetetlen lett. Ha győzelmi hírek jöttek, szinte mámorosak voltak az örömtől; az 1914. év őszén lefolyt szerbiai események viszont leverő hatásukat sokáig éreztették velük. Emellett a megélhetési viszonyok is egyre rosszabbodtak, a kispesti munkásgyermek legfőbb tápláléka, a jó kenyér nem volt. A legtöbb éhezett, soványak, sápadtak, kedvetlenek lettek. Egyidőben testileg, lelkileg sokat szenvedtek. Az oroszok kárpáti betörése, a pusztulás, mi vele járt, mind mélyebb barázdát szántott érzékeny szívükön. Már-már kétségbe estek. De nem engedtem őket egészen elcsüggedni; a remény az elkövetkezendő jobb sorsban, a győzelemben lassankint újra éledt. És ekkor jöttek a győzelmi hírek, az orosz kolosszus megingott, majd kezdett hátrálni a hősiezen küzdő szövetséges katonáink elől. Ismét lázas érdeklődés; a menekülő oroszok útjának megfigyelése a térképen egy időre a földrajzi órák főtémája.

Mind jobban érdekelt, mily irányú érdeklődés irányítja gondolatvilágukat és cselekedeteiket. Ennek hatása alatt 1915. év május 5-én felírtam a táblára egy rajzórán: „*Mi a legnagyobb kívánságod? Rajzold le!*” Egy-két magyarázó szó, felvilágosítás arról, hogy egymás gondolatait ellesni nem szabad, a gyermekek lecsendesítése után elkezdődött a rajzolás. Szinte lázasan dolgoztak rajzukon. Eleinte hozzám jöttek s kérdezték: lehet-e ezt vagy azt, így vagy úgy rajzolni. Lassankint mind elmélyedek a rajzolásba. Óra végén körülbelül 40 kész rajz feküdt az asztalomon.

A rajzokat két részre osztottam. Az első csoportba kerültek azok, melyeken háborús hatás nem található s a második csoportba azok a rajzok kerültek, melyek a háború s a háborús viszonyok hatása alatt keletkeztek. Az első csoportba tartozó rajzokon a gyermekek birtokszerzés vágyát részint 1. a szubjektív érdeklődés, részint 2. az objektív érdeklődés irányította, tehát érzelmi és értelmi motívumok, ami a 9—10—12 éves gyermekeknél egészen természetes, mert az objektív érdeklődést is legtöbbször érzelmi motívumok irányítják. Az érzelmi tényezők közt megtaláljuk az esztétikai érzelmet, a családi érzést, amely tulajdonképpen a társas érzés első megnyilvánulása, s amelyből csak lassan fejlődik ki a nemzetet, a hazát átkaroló társas érzés.

Tudjuk azonban, hogy ebben a korban a birtokszerzés vágyának tárgya gyakran változik a hirtelen fellépő külső és belső hatások következtében. Így tehát a rajzok csak azt bizonyítják, hogy

abban az időben, mely motivumok léptek fel erősebben a gyermekeket ért külső és belső hatások alatt.

Az esztétikai érzelem rendszeren a haszon gondolatával párosulva lép fel ebben a korban és különösen a természeti tárgyak iránt teszi őket fogékonyakká. Így két leányka állatokat rajzol, s egyszersmind objektív érdeklődését is ez a két érzelem irányítja, mert a rajz kivitelben is erős esztétikai érzékéről tesz bizonyosságot. Virágok közt erdőben egy kis madár, a házi állatok szintén erdőben vannak.

3. rajz Egy gyermek szép bábút akar; 4. rajz jámbósapkát, mert abban az időben nagyon sok gyermeknek volt, tehát állandó külső behatás alatt állott, sőt a haszon tudata is határozottan fellépett, mert azt mondja: „Hogy a fejemre tehessem, mikor látogatóba megyek“.

5. rajz. Ezt bizonyítja a következő rajz is: Izlésesen díszített, határozott stílusú „palota“, mert a díszítő motivumok még az ablakon átlátszó függönyökről sem hiányoznak.

6. rajz. Egyiknél a vallásos érzelem az érdeklődés főtényezője, mert „Bibliát“ szeretne. Asztal közepén virágok közt fekszik kinyitva a „Biblia“. A virág szeretete pedig a leányoknál igen gyakori s a természeti jelenségek közül ebben a korban a virág érdekli a legjobban őket, mert esztétikai érdeklődésük kielégítésre talál.

Családi érzés az érdeklődés főmotivuma a következőknél: 7. rajz. Ülőszékben szépen felöltöztetett baba (egy kis testvért szeretnék.) 8., 9., 10. rajzok; rajtuk 1 vagy 2 sírdomb, virággal díszítve, egyiken a sírból kiemelkedő alak, amint a ház felé fordul, ezen megjegyzésekkel: „Hogy anyám, apám, szüleim feltámadnának“.

11., 12. rajz. Tiszta kitűnő bizonyítványt szeretne két gyermek; az egyik tehetségesebb, a másik szorgalmasabb volt, de kevésbé tehetséges s csak házitanító segítségével ért el jeles bizonyítványt. Bár erkölcsi motivum irányította mind a két kis leányt, mégis lényeges a különbség a két kis leány törekvése között. Az első saját erejére s képességeire utalva, tehát bizonyos önbizalommal is igyekszik célját megvalósítani s elérni, ami viszont sokszor elbizakodottá teszi. Képességeinek túlértékelésével azonban nemesebb intenciói sokszor veszélyeztetve voltak, de szép szóval mindig sikerült őt a helyes útra terelni.

13. rajz. A szeretet és hála, tehát érzelmi s erkölcsi motivum lép fel abban a gyermekben, ki egy szép házat rajzol evvel a felírással, hogy a tanító-néninek ilyen háza legyen.

A 14-ik rajzon egy hajót látunk. „Amerikába szeretne menni, mert nagybátyja már ott van“. Pedig nem ez volt a főök. Az egész család Amerikába készült, remélve, hogy ott jobb és könnyebb a megélhetés. Hetek óta erről beszélt a gyerek. A háború okozta nehéz s bizonytalan megélhetési viszonyok szülték ezt a tervet. A gyermek fantáziáját s gondolatait csak ez a terv foglalkoztatta, annyira, hogy az eddig szorgalmas s figyelmes tanulóból, hanyag, figyelmetlen tanuló lett. A tervet később elejtették, mert nem lehetett elutazniok a háború miatt, de a gyermek még sokáig foglalkozott evvel a dologgal, egészen az iskolai év befejezéséig. Tehát a tények azt bizonyítják, hogy az erkölcsi érzületére határozottan káros befolyást gyakorolt a kivándorlás gondolata és terve.

Igy áttérünk azokra a rajzokra, melyek a háború s a háborús viszonyok hatása alatt keletkeztek. A nehéz megélhetési viszonyok, a liszt, a jó kenyér hiánya, a mind erősebben fellépő testi érzés: az éhség érzése irányítják őket rajzaikban. De a testi és lelki szenvedések viszont erősebbé teszik családi érzésüket, felébresztik társas érdeklődésüket, s nemcsak a saját nyomorukat látják meg, de a társadalomét s minden vágyuk, hogy úgy a saját, mint az egész nemzet nyomorúsága, szenvedése megszűnjék és mindnyájunk sorsa jobbra forduljon. 8 rajzon lisztes zsákokat látunk, a zsákokon: 0 (nullás liszt), felvágott búzakenyeret, majd egyen egy tehenet is. Magyarázat: „hogy ehessek jó tésztát, mert meguntam a kukoricás ételt“. „Hogy búzakenyeret s jó tésztát ehetném“. Egy kis leány üzletbe visz, hol egy óriási zsák nullásliszt áll, előtte a mamája, a pult mögött a kereskedő: „Adjon nekem lisztet, mert éhen halok“.

Aranykalászok, előtte pipával a kezében a kalászokban gyönyörködő gazda. Ez az ő legnagyobb kívánsága, mert a búzából lesz a jó liszt. És ha sok búza lesz, mindenkinek lesz jó lisztje. Itt tehát a szociális érdeklődés lép előtérbe, az irányítja a rajzolásban, bizonyítva egyszersmind a gyermek objektív érdeklődését is.

A következő rajzon a társas érzést s vele együtt a rokonszenvi érdeklődést látjuk előtérbe nyomulni, sőt itt a gyermekek szimbolizáló törekvését is megtaláljuk, mert az asztal két végén ülő koronás fők a két nemzetet jelképezik. Az orosz cár fekete kenyeret eszik s felsóhajt; „jaj, de rossz ez a fekete kenyér“. A magyar király fehér kenyeret eszik: „Jaj de jó ez a fehér kenyér“ jelmonddal. A kis leány tehát az ellenség iránt érzett ellenszenvét is kifejezi, mert — a maga érzetei szerint — határozottan rosszat kíván neki.

Sok pénzt kíván a következő; 2 zsákot rajzol s rajta e felírás 10,000 forint, mert akkor megvan minden. A pénz értékének, hasznának tudata irányítja a rajzolását, amit szintén a háborús viszonyoknak s a nehéz megélhetésnek tulajdoníthatunk, mert általában ebben a korban a gyermekek még nem ismerik annyira a pénz értékét s nem is tudják azt kellően megbecsülni. Amint látjuk, ezek a rajzok inkább a háború okozta nehéz megélhetési viszonyok hatása alatt keletkeztek, mert témájuk s céljuk egy: mindezen rosszak megszüntetése és egy jobb jövő megvalósulása, elkövetkezése.

A még hátralevő rajzok témája a háború; indító motivumok a családi érzés, szociális érdeklődés, a hazaszeretet s erkölcsi motivumok. Családi érzés a következőknél: Egy férfi, amint levetette katonaruháját s ismét civilruhát ölt: „Kedves jó apámnak azt kívánom, hogy minél előbb levegye a katonaruhát“. A gyermek objektívérdeklődését is bizonyítja ez a rajz, mert a magyar nemzeti zászlótól kezdve egy katona felszerelésének minden darabját megtaláljuk, sőt számszerint fel is vannak sorolva, tehát gondos, pontos munka.

„Hogy a sógorom jöjjön haza“ mondja a következő; a lapon siető katona, látott kép után rajzolva.

„Csakhogy hazajöttél édes Uram! Itthol is maradsz?“ „Igen, mert vége a háborúnak“. A ház ajtajában nyújtanak kezét férj és feleség. Itt a családi érzésen kívül a társas érdeklődés s ezzel együtt a háború végének óhajtása lép előtérbe.

A kis leányok általában irtóznak a vérontástól, öldökléstől s egyformán sajnálják a jóbarátot, a sajátfiainkat s az ellenséget is, ha megsebesül vagy meghal. Ezért akarják többen a háború végét, a békét. És ez megérthető, mert érzékenyebbek, gyengédebbek, nem sarkalja őket harci vágy s csak 10—12 évesek, sőt akad köztük 9 éves is. Még nem is tudhatja, nem értheti meg, mi az a hazaszeretet magasabb szempontból, csak lassan-lassan kezd ébredni bennük a hazaszeretet érzése, csak most $\frac{1}{2}$ évvel később kezd tudatossá válni bennük „mi a haza“. Azóta sokat tanultak s tapasztaltak. S ami fő, tanulnak történelmet, amikor kapcsolva hallanak a mostani háború okairól, céljáról s így mélyebb betekintést nyernek a háború lélektanába.

De nézzük tovább a rajzokat: Egy sír, előtte térdeplő katona virágcsokorral a kezében; a sír felirata: „Itt nyugszik a muszka cár“. Az uralkodók felidézői a háborúnak, az ő kezükben van letéve élet s halál a gyermek felfogása szerint, ha tehát az orosz

cár meghal, megszűnik az ok, tehát vége lesz a háborúnak is. És ez a kívánsága a legtöbbnek a még hátralevő rajzok készítői közül. Békejobbot nyújtanak egymásnak az ellenséges uralkodók, jelképezvén ekkép az ellenséges népek kibékülését is. (5 rajz).

Két rajzon azonban a győzelem vágya az erősebb, mert a szerb király s az orosz cár térdenállva könyörögnek a magyar királynak a békéért. Itt tehát az ellenség megalázása szembeszökő, a legyőzött csak kérhet, a győző dönt sorsuk felett. Itt tehát már erkölcsi motívumokkal is találkozunk. Hasonlóképpen ami győzelmünk a kívánsága még két kis leánynak. Az egyiknél az erkölcsi motívum a haszon tudatával párosul, mert sok aranyat kell nyerünk. A másik rajzon a győzelem látható jele az ágyút elsütő katonának s az égő ház.

A béketárgyalásról szeretne olvasni; egy kis leány kezében ujságlapot tart s nagy örömmel olvassa: „Megkezdődött a béke tárgyalás“.

Végül sirjából kilépett katona: „Milyen jó dolgom van, még fel is támadtam“. S egy sebesült, aki meggyógyult s karddal a kezében fenyegeti meg a magyar király előtt térdeplő orosz cárt: „Ha még egyszer bejöttök, megverlek“. Erkölcsi motívumok párosulnak altruisztikus és rokonszenvi érzelmi motívumokkal.

Összegezve az adatokat, a 40 rajz közül 15 rajz a háborús hatásoktól mentes, tehát a gyermekek 37,5%-ánál a gyermek lelkét jóformán érintetlenül hagyta a háború; ők még a maguk kis külön világában élnek. Tetteiknek rugói: a birtokszerzés vágya s indító motívum részint esztétikai, részint szubjektív s rokonszenvi érdeklődés, itt-ott párosulva a haszon tudatával. A 15 rajz közül 12 drb. 9—10 éves gyermekeké, csak 3 drb. 11—12 éveseké. Tehát itt is bebizonyosodott az, hogy a szociális érzések csak a 10 éves kor után kezdenek fellépni.

A háború és a háborús viszonyok hatása alatt keletkezett rajzokat ismét 2 csoportba oszthatjuk. Az első csoportba tartoznak azok a rajzok, amelyek alacsonyabb rendű érzelmek, azaz a testi érzések következtében keletkeztek, bár itt fellép a családi érzés és a szociális érdeklődés is, mint indító ok, de ezeket az érzéseket is a testi érzések közösségének a tudata ébresztette fel a gyermekekben. Ide tartozik 12 rajz, tehát a rajzok 30%-a.

Magasabb rendű érzések s erkölcsi motívumok fellépését igazolják azok a rajzok, melyek a háború jegyében születtek. Míg a kisebb gyermekek érzelmei inkább önösek, itt a 11—12 éves korban

már fellépnek az altruisztikus érzelmek s ezek új irányt szabnak érdeklődésüknek; látókörük is bővül és így már más szemmel nézik a világot. Ide tartozik a rajzok 32·5%-a.

Ami a rajzok technikai kivitelét illeti, teljesen megfelel a gyermek korának. A 9 évesek rajza kezdetleges, inkább sematikus és szimbolizáló. A nagyobbaké már bizonyos fejlődést mutat. Rajzuk gondosabb, kivitelük izlésesebb és színeesebb.

Mikor én ezeket a rajzokat összegyűjtöttem, még csak kezdetleges korát élte a háborús irodalom és pedagógia. Azóta hatalmas lépésekkel haladt előre mind a kettő. A gyermeki lélek vizsgálódások a háborúban új teret nyitottak a gyermektanulmányozók részére. A tér telve van nyíló virágokkal, virágzó fákkal; szemünk káprázik a tarkaságtól, lelkünk felüdül e ragyogásban, színpompában. A szeretet napja sugározza be a tájat, s szerető kezek irtják az itt-ott felburjánzó gyomot, a virágot elpusztítani akaró férgeket, hogy mind ebből a gyönyörű virágból nemes gyümölcs teremjen, melyekből ismét új élet, új virág fakadjon.

Az esztergomi iskolák háborús kiállítása.

Irta **Drozdy Győző**, fővárosi tanító.

Az esztergomi háborús gyermektanulmányi és pedagógiai kiállításon megilletődve figyeltük az új generáció zsendülését. Hiába, a fiatalság: az élet. Mindig elfogódott szívvel állunk meg minden előtt, ami fiatal, amiről még nem tudjuk, mivé lesz, ami a reménykedések és kombinációk sorát nem zárja le szigorú befejezettséggel. Kifejlődött emberek munkáját klasszifikálni könnyű. Tudjuk, mi történt és mi történhet még azután. De a gyermek álmát itéletekkel nem szabad megzavarnunk. Mindig fáj a lelkünk, mikor a dolgozatok és rajzok alá kalkulust kell írunk.

Bizonyos azonban, hogy az esztergomi iskolatípusok közös háborús kiállításán szerzett impresszióink a legbiztatóbbak. A tehetőség, tudás és akarat jeleit impozáns mennyiségben hordta ott össze a fiatalság. A kiállított rajzok, írások és más kézi mesterségek első megnyilatkozásai úgy hatottak, mintha az apró emberek pszichéjének színes fotográfiái lettek volna: bennük vibrált a sejtelmes jövőendő. A gyermek lelkén, sarat dagasztó, ecsetet lendítő hűsös

kezén, a vonalak és foltok ragyogó, tavaszi színeinek harmóniáján keresztül úgy tűnt elénk az élet legnagyobb borzalma, a háború, mint valami csodás misztérium. S a titokzatos vértenger közepén a gondtalanság csónakában ülve sír és kacag a gyermek. Az esztergomi pedagógusok valóban pszichológusok számára való szituációt teremtettek.

A gyermek, ez az „önmagából kigördülő kerék” első mozgásában is hihetetlenül érdekes, váratlan és meglepő. S az az expedíció, mely a gyermeki lélek csaknem ismeretlen terenumának föl kutatását tűzte ki célul: az esztergomi gyerekek között bizonyára eléri az első stációt. Mert, ha ennek a kiállításnak tanulságai kibomlanak, igazolni fogják törekvéseiben a vezetőket, akik a gyermektanulmányozás tudományát művészetté avatták és segítő társait, kik a mesterek hitét, szándékait és akarásait erősítették.

Hiszen ezek az esztergomi gyerekek valóságos forradalmat csináltak. Elragadtak bennünket romlatlan lelkük hevével és avval az istenadta, hatalmas erővel, mely munkájukból árad. Mintha langyos tavaszi napfényben illatos orgonák között járna az ember. Mintha egy halott mezőnek: a régi iskolának újraébredését néztük volna végig. A cifra papírlapokon, a halványra szikkadt agyagfigurákon és a fából faragott alkalmatosságokon új energiák munkába lépését, megmozdulását és a forradalmát láttuk. Friss szél kavarta föl itt egy nagy mező havát: akik ott jártak, látták, hogy a hó alatt új élet sarjad, új fű, új virág torzsolódik. Ez nemcsak öntudatos előrelépés. Ez evolúció. Ez a természet munkája.

Ezek a baglyas, szutykos nebulók felfedezéseket hoztak nekünk. Felfedezéseket a város kopogó aszfaltjáról, az utca napfényéből, távoli harcok forгатagából és legfőképpen a gyermeki lélek mélységéből. Pontok, foltok, vonalak, vörös, kék, sárga, lila színzagyvalék a papírlapokon, intuitív munka a fában és sárban, mi az asztalokon málhákban hevert. . . Ez a pedagógia renesszánszát jelenti. Mintha az esztergomi gyerekek akarták volna kipótolni mindazt, amit eddig átaludt az iskola. Ezek a rajzok nem plajbásztechnikán, az agyagbábuk nem gyúrási ügyességen, a fámunkák nem bicskaforgatási készségen alapulnak, hanem a modern pedagógia egészséges rendszerén. Még azok a diákpoémák, melyek az önképzőkörök Parnasszusáról kerültek ide gondosan lemásolva és bekötve, — még azok sem ama véznacincogású lantokon fogantak, melyeket a mi időnkben velünk pönögtetett holmi titkos szerelmi görcs.

Mindenből látszott, hogy az iskola ma nem művészkedésre,

hanem az igazságok keresésére tanítja a gyermeket. A művészetet kiánsni valakiből egyáltalán nem lehet. Az jön magától, mint ahogyan egy forrás magától fakad. A gyermekeket, a művészeket is lehet nevelni, de művészeket csinálni: nem.

Vajjon ki vezette a szenttamási gyerek fantáziáját a lövészárkok borzalmas világába? Hiszen ő sohasem járt ott. Ki keverte a kis Kara-gyerek akvarelljét, hogy úgy eltalálta a robbanó srapel tüzének színét? És Gerendás János sem autózott még a Széchenyi-téren. . . Mégis, szinte hallani száguldó gépének tovasurranását. Avagy ott voltak-e a gorlicei áttörésnél a tabáni fiatalok, hogy a muszkaírtást oly történelmi realitással vetették papírra? S ki vezette kezüket, mikor az ágyú kerekét oly szabályosra cirhalmazták? S vajjon a békekötés formáságainak ötleteit hol szerezték, hogy oly biztonsággal merték színbe és vonalba önteni az eljövendő nagy történelmi aktust? Fehér asztal mellett ülnek a diplomaták, kezükben pohár, abban piros bor . . . talán éppen a zamárdhegyi siller, vagy a zsalazsomi kadarka. . . A lobogókat lerakják, a fegyvereket szögreakasztják és összeölelkezik a muszka kozák, a szerb bombás, a csernagorc, a talján, a francia, az anglus és a német, bolgár, török harcos, no meg persze a magyar huszár. Talán éppen édesapja a kis álmodónak. . .

Ki adta nekik az ötleteket? Ki vezette kezeiket?

Senki. Csak az ösztön, mely nem keresi, hanem megérzi a témát szóban, fában, papírban, sárban. És csak most érkezett ehhez a magyar iskola. Ez az egyéni nevelés teljes diadala. A fantázia győzelme a sablonon.

Az esztergomi szőlőhegyek tövében a tengeri ütközetek formás rajzai: gondolkodást jelentenek. A miniatűr tájképek katonákkal, ágyúkkal és repülőgépekkel: a lobogó fantáziát mutatják. Ez a kiállítás a gyermektanulmányozóknak a gyermekösztönök lázongó, gazdag készségeit s a pedagógusoknak tanulóik kvalitásai fejlődésének biztos zálogát hozta. Sötét iskolákban, göröngyös padokon filléres festékekkel és a „Kuckländer“ tövéből hozott máló agyaggal munkához ül Esztergomban egypár fiú-leány és mesével határos dolgokat művelnek. Új, magyaros ornamentikát, dekorációt, tulipánt terveznek és sose látott rajzokat stilizálnak s közben az elveszett ősmagyar stílusról rántják le a leplet egy-egy pillanatra. Egyik-másik papiroson akadtunk motívumokra, melyek amí nemzeti stílusunk ősiségét és hamisíthatatlan eredetiséget mutatják és amelyek a kulturátlan magyar faj istentől való, elrejtett tehetségeit fölszínre-

vetik. A köteles iskolai munkák öntudatosabbak, művésziesebbek, de a született tehetség akaratlan megnyilatkozása azokon a képeken, gépeken, figurákon forrong, melyek a gyermek ösztönéből fakadtak.

Az esztergomi korszakos pedagógiai eseménnyel kapcsolatban *Obermüller* Ferenc főreáliskolai tanár, *Parcsami* Henrik főgimn. tanár, az iskolák igazgatói, azonkívül *Homor* Imre, *Karácsonyi* Béla, *Milakowszky* László és *Krompaszky* Sándor pedagógusok neveit kell följegyeznünk.

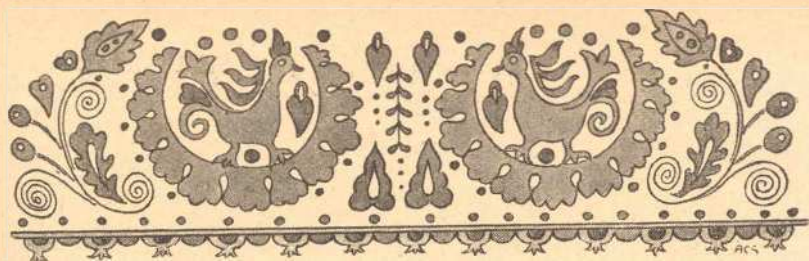


Most jelent meg:

Pedagógiai és gyermektanulmányi szempontok gyermekvédelmi rendszerünkben.

Szerkesztette: NEMES LIPÓT.

Ára 1 korona.



PEDAGÓGIAI TÖREKVÉSEK.

Az iskola és az élet.

Irta s a budapesti április 8-iki nyilvános gyermektanulmányi értekezleten felolvasta **Gröber Vilma**, polg. isk. tanítónő, a pedagógiai szakosztály titkára.

Irányelvek.

Az iskola hatalmas tényezője a társadalom fejlődésének és mint ilyen, szervesen függ össze a társadalmi alakulatokkal. Az iskola az az intézmény, melynek keretében az egyes hozzáilleszkedik a társadalom szellemi és erkölcsi haladásához. Az iskolának kell a tömegkultúrát megteremtenie és tudatossá tennie. De vajjon megfelel-e a mi iskolánk ennek a nagyfontosságú kultúrfeladatnak? Tükre-e a mai iskola az életnek? Benne van-e az iskola tevékenységében az eleven, mozgó, színes, alkotó élet, a mai élet, a mi életünk? Sajnos, még mindig általános és jogos a panasz, hogy az iskola nem az életre nevel, hogy a gyermek nem az életnek tanul, hogy az ifjúnak az iskolák elvégzése után kell az „élet iskoláját“ megjárnia, melynek útjain sokszor megsebzí magát, mert az iskola nem látta el azokkal az ismeretekkel, melyek fegyverei lehetnének az élet bajaival szemben való küzdelmében.

Azt kérdezhetnők, lehet-e egyáltalán szoros, szilárd kapcsolatot létesíteni az élet és az iskola közt, azaz megfelelhet-e az iskola a gyakorlati élet feltételeinek? Igen lehet, csak az iskolának nem szabad elzárkóznia az élet elől, az iskolának korszerűnek kell lennie. A mai iskola nem nevel a mi korunk kivánalmainak megfelelő generációt, mert nem váltja ki a gyermekből természetes erőinek értékeit, nem fejleszti önálló, szabad cselekvőképességét. Ez a mai iskola bűne. Minden korszak kifejlesztette a maga szervezetének, követeléseinek, ideáljainak, kultúrértékeinek megfelelő iskolát, de a mi korunk szociális világnézetét tükröző iskola még

csak most van kialakulófélben. A modern kultúra újabb életfeladatokat teremtett, új értékeket termelt, új tartalmat adott az életnek, a mai élet már mást követel az egyéntől, mint a múltban, de az iskola még nem tudott lépést tartani az új követelésekkel.

Felmerül tehát a kérdés, hogy milyen az az iskola, mely szorosan kapcsolódik az élethez? A *korszerűség* azt kívánja meg az iskolától, hogy a tanítás és nevelés feleljen meg az élet kívánalmainak és használja fel és értékesítse korunk exakt tudományos eredményeit és kultúrkincseit.

Melyek tehát a mai élet kívánságai? Milyen embert kíván a mi korunk? Milyen embertípus ideálja lebeg szemeink előtt? A mának *alkotó, cselekvő, teremtő* emberekre van szüksége. Olyan egyénre, ki Binet szerint saját magára, tetteire, cselekvő erejére és munkaképességére támaszkodik. Az egyén és az összesség értékét a tetterő, az alkotóképesség, a fejlett akaraterő adja meg. Határozott, biztos akaratú, céltudatos iniciálóképességű ember a ma embere és még inkább ilyené kell nevelnünk az új embert. Különösen nagy szükség van erre most, mikor ezután a mostani rettentő megpróbáltatás és erőfelfejtés után kétszeresen emberül kell a helyén állnia mindenkinek, hogy azokat a nemzeti javakat és kultúrértékeket, melyeket olyan kitartó, tudatos önfeláldozással, annyi dicsőséggel és annyi komolysággal véd meg az egész nemzet, az eljövendő új korszak számára tovább fejleszthessük. A cselekvés, a tett embereit képezze tehát az iskola, mert az életnek ezekre van szüksége. A mai iskola szótudása nem elég útravaló ma már az életre. A gondolatok, mondja Mach, a kiváló természettudós, nem teszik az egész életet, csak mulóan felvillanó virágok, melyek az akarat útjainak megvilágítására valók. Tehát a gondolatot is az *akarat* szolgálatába kell állítanunk. Önálló gondolatunkból fakadjon önálló cselekvésünk. Nem a tudás a legnagyobb lelki kincsünk és az iskola nem elégedhet meg munkájával, ha csak tudást adott a gyermeknek. A tudományt önmagáért többé nem művelhetjük. Az iskolának és a tanításnak különösen a kezdő fokon nem tudományos céljai vannak, csak az a célja, hogy a gyermeket eligazítsuk a világban, beállítsuk az életbe. Arra kell törekednie az iskolának, hogy a gyermekben a kezdeményező erő, a kitartó akarat, a személyes felelősség érzése fölbredjen és meggyökeresedjék. Tudjon önállóan, kitartóan akarni és tudja a maga akaratát a köznek alárendelni.

Az akaratfejlesztés eszköze pedig a *munka*, mert az akaratot nem elméletileg, hanem gyakorlatilag kell művelni. Olyan iskolát

kívánunk tehát, melynek középpontjában áll a munka, az alkotó tevékenység, olyant, mely az akarat kiképzését és fejlesztését célozza, mely olyan módon tanít, hogy kiváltja a gyermekből az alkotó erőket. A munka a gyermek elsődrendű testi és lelki szükségletét: a cselekvési ösztönt, a tevékenységi vágyat elégíti ki és az alkotás belső örömet eredményez.

Nem elég azonban az aktivitás, kell, hogy meg legyen az *alkotás szabadsága* és önállósága. Ennek alapján pattannak ki az egyéni erők, szabadulnak fel és válnak élővé a lekötött energiák. Csak a szabad munka kelti fel a kötelességtudás és a személyes felelősség érzését. Ilyen módon az iskolának szabad és mégis közös munkája, a gyermekeknek együttes munkába állítása, a munka szervezése közös célokra a jövő fejlődés nagy perspektíváit nyitja meg. Sok szó esik mostanában a többtermelésről; ez a modern nemzetgazdaság egyik legfontosabb problémája és legnagyobb feladata. Ha az iskola céltudatos munkára, komoly kötelességtudásra, a legnagyobb erőkifejtésre neveli az ifjúságot, akkor olyan társadalom kialakulását készíti elő, melyben az egyénileg is értékes emberek egymás segítségére jövő, egymást támogató társulása a termelés minden ágában többet fog produkálni.

A munkával munkára nevelés tehát nemcsak módszertani elv és reform, hanem ennek nagy etikai jelentősége is van. Módja ez az igazabb, örömteljesebb tanulásnak és útja új, egészséges világnézet kialakulásának. A tanulás problémák megoldásává válik, dolgozni és tanulni egy fogalomná lesz az alkotással és kifejlődik a gyermekben az emberi munka áhitatos tisztelete és megbecsülése. A belső lelki szépségek kiéletéséhez és a jellemfejlesztéshez egyaránt szükségünk van a munkára, a dolgozó és dolgoztató iskolára.

Azonban nemcsak a társadalmi közösség szempontjából kell másfajta iskolát teremtenünk, hanem a gyermek szempontjából is. Ma még mindig a tanítás anyagában van az iskola súlypontja és nem a gyermekben. A modern pedagógia új kívánalmakat állít fel az iskolával szemben. Az iskolarendszereknek *gyermeklélektani elven* kell felépülniök és a gyermektanulmányok pozitív eredményeit felhasználniök. A régi pedagógia hamis nyomon járt, mikor előre feltett sémából, előre megállapított lélektani rendszerből indult ki, tehát spekulatív jellegű lett, ahelyett, hogy pozitív adatokkal dolgozott volna. Ez a rendszer túlságosan logikai, mert nem volt biológiailag kellőképpen megalapozva. Mindenre gondolt, de megfeledezett magáról a gyermekről.

És itt adott a gyermektanulmány, mely nem mint absztrakt pszichikai lényt tekint a gyermeket, egészen új szempontokat a nevelésnek és az iskolának. Ne a felnőtt szemével nézzük a gyermeket, ne a felnőtt életét erőszakoljuk rá, hanem engedjük, hogy az iskolában a maga gyermeki életét élje, adjuk meg erre a módot és lehetőséget, nyissuk meg az iskolák nehéz kapuit a gyermeki élet gazdag szépségei, értékes kincsei előtt! Tehát azon korszerű kívánalmat, hogy az iskola gerince az élet legyen, a gyermek tudománya kibővíti avval a követeléssel, hogy *a gyermek életét állítsuk minden iskolai módszer középpontjába*, mert a gyermek nem azért van, hogy az iskolai tudományokat magában összegyűjtse, hanem természetes joga van ahhoz, hogy a nevelés és tanítás az ő fejlettségéhez, korához, testi-lelki sajátosságaihoz alkalmazkodjék. Azt kívánja ez az új tudomány, hogy a lélekfejlődéstani elvet tegye az iskola berendezkedésének irányelvévé. A gyermektanulmány vitte bele, mint új elemeket az iskolai módszerekbe az aktivitás, az egyéni nevelés, az annyira elhanyagolt, sőt elnyomott gyermeki alkotó fantázia megbecsülésének eszméjét és a gyermeki érdeklődés (nem a felnőtt érdeklődésének alkalmazása a gyermekre, mint azt Herbart teszi) alapvető fontosságú elvét. A pedagógia az általános-ságok tudománya, egyes konkrét esetekben csak a gyermektanulmány és a kísérleti lélektan lehetnek tájékoztatóink a nevelés munkájában.

A gyermektanulmány nem századokon át ismételt megszokások és hagyományos eljárások alapján áll, hanem kiindulópontja a gyermek és a gyermekfejlődéstan alapján, az egyéni különbségek tekintetbevételével teszi lehetővé a gyermek természetszerű életét. Nem a Rousseau-féle természeti ember a mi pedagógiai végcélunk, nem a természeti állapotba akarjuk a gyermeket helyezni, hanem természetszerű életét akarjuk felépíteni, természetes testi-lelki fejlődésének lehetőségeit akarjuk megadni, mert csakis így érhetjük el a legnagyobb képességekre való nevelést, csakis így tehetjük a benne rejlő értékes öntudatlan erőket tudatosakká.

A gyermekfejlődéstani és individuális lélektani alapon álló nevelési rendszernek azonban szintén megvannak a maga eszményei. A régi nevelési cél és eszmény megmaradt. A gyermektanulmány nem merített célkitűző normákat a természetből. A nevelés célját az erkölcsstan és társadalomtudomány határozzák meg, de ez a cél a modern kutatásokkal mélyült, tartalma igazán átértetté vált. Az új pedagógia nem elérhetetlen magasságban lebegő, megvalósul-

hatatlan, tényektől független célt lát maga előtt, hanem kettős alapra helyezkedik: általános kulturális és gyermektanulmányi alapra. A gyermektanulmány itt sem elégedett meg általánosságokkal. A fejlődés elvét belevitte az erkölcsi nevelésbe is. Miután pontos, exakt kutatások, megfigyelések, mérések, kísérletezések alapján megállapította az egyes gyermekfejlődéstani korszakok jellemző sajátosságait, kutatásokat végzett az erkölcsi fejlődés menetének megállapítására is és ezek alapján kitűzte az erkölcsi nevelésnek az egyes korszakokban elérendő és elérhető eszméit és legmagasabb fokát. Az erkölcsi tökéletesség ideális magasztosságú eszméjére így alkalmazta tehát a gyermektanulmány a maga törvényeit. Ilyen módon juthat el a pedagógia a legnagyobb erkölcsi értékekre való neveléshez.

Mindazon kívánalmakat, melyeket az élet táplál az egyénnel szemben, csak akkor valósíthatja meg az iskolából kikerült új generáció, ha az iskola a gyermek *testét erőssé* edzi, ha munkájában tekintettel van a gyermek testi fejlődésére. Nemcsak a gyermek lelke van az iskolára bízva, hanem a teste is. Nagy kötelességet vállal evvel az iskola és kell, hogy becsülettel helyt is álljon érte. A mai iskola még mindig kevés számot vet a testtel. Pedig az élet igazi, szép értékeléséhez csak tökéletes egészségünk jóleső érzése juttathat. Elengedhetetlenül fontos feladata az új, korszerű nevelésnek és iskolának az egészséget megszilárdító és evvel a szépséget is fejlesztő gondos testi nevelés. A gyakorlati célokat szolgáló nevelés nem mellőzheti az erős, ellenálló, erőfeszítésekre képes test kifejlesztését. A gyermekek testi foglalkozásainak, a szabadban való tartózkodásnak, szabadban való tanulásnak, kertészkedésnek, játékoknak, sportoknak legyen eredménye az erős, edzett test.

Általában igen fontos elve a modern pedagógiának, hogy *a gyermek közvetlenül érintkezzék a természettel*. Nemcsak az egészséges fejlesztésnek és a harmonikus testi kiképzésnek eszköze a természet, hanem ez az az örök forrás, melyből életerőt és mindig új szépségeket meríthetünk. Azokból a gyönyörűségekből, melyeket a természet ad a léleknek, életkedv fakad, mely egy magasabb életkifejtés feltétele. A benső, tiszta öröm a léleknevelés jelentős eszköze. Különösen fontos ez a gyermeknél, ki a természethez közelebb áll. Ezt az elvet is a fejlődéstani törvényeinek szem előtt tartásával, az egyes életkorok jellegének megfelelően kell alkalmazni a kis gyermek szabadban való játékától kezdve a természet életébe való beleélésen keresztül az okszerűségek, törvényszerűségek megértéséig

Sokan félnek attól, hogy a biológiai tanítás, a pontos, exakt megfigyelések, boncolások azt eredményezik, hogy a gyermek a virágban csak kocsányt, kelyhet, termőt, a színes pillangóban csak fejt, tort, potrohot fog látni és, hogy a természettudományok köznap hasznát is értékelvén, képtelen lesz a természet törvényszerűségeiből eredő áhitat megsejtésére.¹⁾ Épen a biológiai tanításnak a legfontosabb feladata, hogy felkeltse a természet tüneményei, törvényszerűségei iránti érdeklődést és ezen keresztül a természet igazi szeretetét. A pontos, exakt megfigyelésekből, vizsgálódásokból tanulják meg a gyermekek becsülni és szeretni a természet legjelentéktelenebb elemét is, épen így értik meg azt a magasztos törvényszerűséget, mely a természetben uralkodik és a lelkükben ilyen módon fakadó áhitat érzése megmenti őket attól, hogy mindent csak az intellektusukkal nézzenek.

A gyermek gyönyörködik a természet szín pompájában és formagazdagságában, megtanulja élvezni a természet hangjait, madarak tavaszi bugó énekét, szélben zúgó falevelek zenéjét, céltudatos alkotásaiban és működéseiben meglátja a művészi erőt és így a természet megismerése nagyon fejleszti az esztétikai érzéket is. A gyermeknek a természetbe való beleélését mozdítjuk elő ezzel és a vele való közösség érzése szívében a nyugalom, a türelem, a jóság, a csendes szeretet érzését kelti fel. A gyermek a természet egy elemének érzi magát és ez az érzés a benső harmonia nyugalomát adja meg a léleknek. Épen a természetnek ilyen megértő és nem üres frázisokban kimerülő megismerésén épülhet fel a szép és mély természetszeretet, mely a mi kulturánkból nagyon hiányzik.

Döntő fontosságú az észszerű testkultura azért is, mert a testi nevelés szorosan összefügg az akarat nevelésével és egyik fontos eszköze és biztos módja az akaratfejlesztésnek.

A testi nevelés kérdése öröndetesen sokat foglalkoztatja, újabban a pedagógusokat és hatóságokat egyaránt. Sok szép eredményt várunk ettől az egészséges mozgalmától. Nagyon üdvös dolgot vetett felszínre a háború: a tanulók kerti munkáját. Kivánatos volna ennek állandósítása és minden iskolának iskolakerttel való kibővítése. Igen jó hatását látjuk a testkultúra terén a cserkészcsapatok szervezésének is. Jelentős és fontos kívánság, hogy a leányok is belevonassanak ebbe a szervezkedésbe.

¹⁾ Lásd *Fináczy* Ernőnek „Eszmények és valóságok” című cikkét. Magyar Paedagógia. 1916. I—II. füzet. 1—7. lapok.

Reformiskolák.

Ezekben foglalhatjuk össze röviden azokat a kivánalmakat, melyeket az élet állít fel az iskolával szemben. Nézzük már most, hogyan igyekszik az iskola megvalósítani ezeket a kívánságokat!

Az iskola reformálásának szükségessége áthatotta az utóbbi időkben a kultúrnemzeteket és pedagógiai reformtörekvések indultak meg mindenfelé. A már régen meglevő elvek Amerikában váltak először valósággá. Szociálpedagógiai és gyermektanulmányi szempontok indították az ameriakat arra, hogy elsőkül teremtsék meg a *munkaiskolákat*. Ezekben ismerte meg a világ a XX. század iskoláját, melynek jelmondata ez volt: a szem és a kéz fejlesztése épen olyan fontos, mint a szellemé. Ezután létesültek Németországban a munkaiskolák. Itt azonban sok helyen megkötötték a gyermek szabad kezét, aki így ismét nem jutott el az önálló cselekvéshez, önállóan felvetett problémák önálló megfejtéséhez.

A német Landerziehungsheimok és a francia École Nouvelle-ek pedig természeti miliőbe helyezett iskolák, melyek a természettel való érintkezést és ennek alapján a testi nevelés kérdését jól oldják meg, de a lélektani és fejlődéstani törvényeket nem igen veszik számba.

Angolországban az iskolai hatóságok nagy konzervativizmusa miatt nehezen indultak meg a reformok. A londoni iskolák közül kiemelkednek a „open air school“-ok, a kerti iskolák, melyek különösen a természeti megfigyelést fejlesztették ki és emelték a közvetlenség magas fokára. Egész Anglia egyik legkiválóbb iskolája az abbotsholmi New-school, melyben a morális erőfejlesztés dominál. Érdekes, hogy ezt az iskolát, mely erős, tudatos, de erejében nem gögös, hanem alázatosságában elmélyülő, tisztult emberi morál alapján álló embertípust akar nevelni, az angolok alig ismerik, alig látogatják.

Belgiumot joggal nevezték el a franciák „terre d'expérience“-nak, mert itt mindenféle emberi aktivitás mindjárt gyakorlati formát vesz. Így igyekeztek a modern kísérleti lélektan és gyermektanulmány eredményeit is hamarosan érvényesíteni és értékesíteni. Ennek eredménye a Brüsszelben létesült munkaiskola, a kiváló pedopathológus, *Decroly* dr. vezetése alatt, melynek sokoldalú munkásságából kidomborodik a lélektani irány, mint vezető szempont. A „Remeteiskola“ (École de l'Ermitage) már biztos konturokban érezteti meg a jövő iskoláját.

Hazánkban sem hiányoznak hasonló kísérletek. A már régóta

jelentkező reformtörekvések sok szép eredményt mutathatnak föl. A gondolatok már jól ismertek, csak a kivitel és megoldás módzatai és lehetőségei foglalkoztatják élénken a gyakorlati pedagógusokat. Az iskolai nevelési és oktatási rendszer fontos reformgondolatai közül különösen a munkáltató tanítás elvét alkalmazzák a főváros némely iskolájában a haladás szellemétől áthatott modern gondolkozású pedagógusok. A tanítás szolgálatába helyezett tervszerű alkotó munka egészen önállóan fejlődött nálunk a némettel egy időben és attól sok dologban eltérő módon; főleg szabadabban. A természeti környezet fontosságát felismerve, kerti iskolát is létesített már a főváros.

Ezen még sajnos eléggé szórványosan fellépő törekvéseket kell most már általánosítani. A mai iskola általában megszüntette már a tanító régi mindenható uralmát és a közös anyagfeldolgozás elve alapján áll. Ezen átmeneti iskolatípusból már könnyen kinőhet az öntevékenység iskolája.

A magyar gyermektanulmányozók mozgalmának látható és értékes eredményeként ilyen reformiskola létesült a Magyar Gyermektanulmányi Társaság kezdeményezésére és tudományos támogatásával, a modern pedagógia eredményeinek felhasználásával tavaly ősszel a Kissvábhegy gyönyörű, napos lejtőjén *Uj Iskola* néven. Az iskola alapítója és kitűnő igazgatója, *Domokos Lászlóné* kiváló gyermektanulmányozó és pszichológus, ki sok évre terjedő, alapos, sokoldalú előtanulmányok, a külföldi reformintézetek kritikai tanulmányozása után létesítette ezt az egészen új és önálló utakon járó intézetet. Az iskola tantervét pedig *Nagy László* készítette el évek során át végzett fejlődéstani tanulmányok és megfigyelések alapján. Az iskola a hivatalosan elfogadott tanterv egész anyagát feldolgozza, csak más módszerekkel és más elrendezéssel. A tanítás mindenkor a *gyermek érdeklődésén* épül fel és az iskola rendszere *gyermekfejlődéstani* és *individuális lélektani* alapon áll. Ez az iskola a buzgó, mohó munka színhelye. A fősúly azonban azon van, hogy a foglalkoztatás nem kötött, hanem szabad, vagyis az *önálló cselekvésre* indítás eszköze. A módszer az aktivitást fejleszti, az akaratképzést szolgálja, mert a *letterős, életképes akarat* kifejlesztése itt a nevelés irányelve és célja. Leglényegesebb dolog az, hogy a gyermekek nem megtanulásra, hanem *feldolgozásra* kapnak feladatokat és ezek a feldolgozások lényegesebb szerepet játszanak, mint az elméleti oktatások. Természetesen az iskola rávezeti a gyermeket az önálló kutatás módjaira, felruhazza bizonyos készségekkel, tudással

és azután módot ad arra, hogy ezeket a készségeket és tudást produktív cselekvésre váltsák fel. Így jutottak el a gyermekek a szabad alkotásig. Az alkotás valamely kisebb-nagyobb probléma szándékos megoldásából áll. Az alkotó munka módszerének pedig az az alapelve, hogy *problémákat adjunk a gyermeknek*, az ő fejlettségéhez mértéket s engedjük, hogy azokat a maga módja szerint oldja meg. Érdekes, hogy a leghatásosabb büntetési mód itt, hogy a gyermeket eltiltják a munkától.

Nézzük, hogyan jelentkeznek az Új Iskolában az élet, mint praktikus erő, hogyan jut szóhoz és hogyan kapja meg az őt megillető jogokat a gyermeki élet? Hogyan állítja be az élet által adott miliőt, melyekben a gyermek ügyességeket és tapasztalatokat szerezhethet? Az Új Iskola az iskolai tudományokból, a sokféle tanból visszahelyezi az ismereteket a konkrét környezetbe.

A 8 osztályra tervezett iskola 4 tanfolyamra oszlik, melyek az életkorok fejlődéstani különbségei szerint változó, más és más pedagógiai cél szolgáltatásban állanak. Lássunk néhány szemléletes példát az Új Iskola tananyagbeosztásából és végzett munkájából ¹⁾ Az I.—II. oszt. karakterisztikus tárgya a *beszéd- és értelemgyakorlatok*. Ez a tanítás gerince, ebben fordulnak elő az összes tárgyak. Célja a természeti és emberi élet bemutatása a maga természetes megnyilvánulásaiban. Az élet egységes, szakokra nem osztható, különösen a gyermek szemlélésében nem. Az anyag kiválasztás főszempontja a gyermek érdeklődése. A gyermekre nézve az élet azonos jelenség a külső mozgással, ezért a tanítás főeleme a mozgás. Merev, kész forma nem érdekli a gyermeket, ezért a szemléltetést is alárendeli az Új Iskola a foglalkoztatásnak s főleg azon szempontok szerint szemléltet, amint azt a foglalkozás megkívánja. A gyermeki lélek a 6—8 éves korban inkább a mozgáson, dramatizált kifejező taglejtéseken, rajzon és alkotó játékon keresztül érvényesül, mint a beszéden. De a tanítás csak akkor indítja meg a képzelet munkáját és a gyermek cselekvési hajlamát, ha a gyermek a *beleélés* állapotába jut. Az Új Iskolában minden élményük útja a beleélés. A megismerés és megélmés és megjátszások élénk világa folyik itt. Megjelenítik az évszakokat, megjátszák a mezőn dramatizálva a madárfiókák etetését, sárkányt eregetnek sugárzó tavaszi napon a hegyoldalon.

¹⁾ Az Új Iskoláról szóló adatokat *Domokos Lászlóné* igazgató volt szíves kérésre rendelkezésemre bocsátani azon tartalmas előadás nyomán, melyet Szegeden tartott és melyben beszámolt önálló módszeres ujitásairól és tervszerű, tudatos reformmunkájáról.

És folyik a munka: rajz, papirkivágás, agyagozás természeti szemléletek nyomán. Képzelteti világa új színekkel, művészi elemekkel bővül a mesék, versek, énekek, alkotó munka nyomán és ezek megnyilatkozására erőteljes kifejező készségeket nyer a gyermek. Használja a maga szép, erős színeit; a bágyadt színek keresése és szeretete már dekadencia. És a falakat a gyermek rajzai, alkotásai népesítik be, nem merev szemléltető képek. A torna is beleéléssel lesz élmény számukra. Megjátsszák a daru röptülését ritmikus szárnycsapkodással, madárkák evését, békák ugrálását stb. és gyermekdallamokra táncot találnak ki a napfényes mezőn. De a szabadság mellett megvan az önfegyelmezésre szoktatás is.

Nincs a korai és mesterkélt írás-olvasás. A beszéd- és értelemgyakorlatban tárgyalt, szemében étellel teli, tárgyak neveit tanulja meg először leírni, (hó, cica) és nem az annyira absztrakt betű fel fogásával és összeolvasásával kezdődik a tanítás. A szó elemzése hangra, betűre könnyebb. A gyermek maga készíti kemény papírból és agyagból a betűt, maga rakja össze és szedi szét a szót és játékosan alkot mindig újabb és újabbakat. Készítenek képeskönyvet, melyben egymásmellé kerül a tárgy és a szó képe.

A beszéd- és értelemgyakorlatban benne van a számtan is, mely főleg mérések, boltosdi játék alapján történik.

A II. tanfolyamban a 9—10 éves gyermek a *realizmus* korába lép. Gyakorlati irányú cselekvéseinek 2 célja van: tapasztalatszerzés és közvetlen hatás. Ennek a kornak főjellemvonása a gyermek receptivitása lévén, a III.—IV. osztály célja a gyermek külső tapasztalatszerzésre irányuló törekvéseinek kielégítése. Főtárgy itt a *természeti élet* s főmódszertani elv a természeti környezettel való közvetlen érintkezés.

Más iskolák módszerétől eltérően, mint egészen új tantárgy szerepel a III.—IV. osztályokban a *természeti megfigyelés*, mely tulajdonképpen a beszéd- és értelemgyakorlatok kiépítése, elmélyítése, alkalmazása erre a korra. Míg a 6—8 éves gyermek nagyobb szubjektivitása miatt ekkor a tanítás egészen egocentrikus és főleg érzéki megfigyelésekre alapított, itt már bővül a kör és a tanítás tárgya a gyermek és szükségletei tágabb értelemben. Az élet ismeretét nyújtja a természeti megfigyelés bővített keretekben, állatok, növények, emberek, föld, világ ismerete tárul fel. A feladatok, melyeket kapnak a gyermekek a megfigyelőkészség próbái és fejlesztői is. A gyermek megfigyel, kísérletez, kutat, gyűjt, problémákat old meg, tapasztalatokat szerez.

Sok önálló feladatot kaptak, melyek mindig az *élet* valamilyen *miliójébe* állították bele a gyermeket. Pl. megfigyelték a házépítést és beszámoltak róla írásban és rajzban. Sok kérdés merült evvel fel a földmunkástól kezdve a téglafelhuzógép szerkezetéig és a mesteremberek szerszámainak legapróbb részletéig. Ezután a lakás, az otthon fejlődése volt a megbeszélés anyaga. Az ősember küzdelmes élete hihetetlenül érdekli ebben a korban a gyermeket. A cselekvéseket ekkor az eredmény szerint mérlegeli, fizikai erők küzdelmét, személyek közvetlen viaskodásait érti és a leleményességet méltányolja mindenek fölött. Beleélték magukat az ősember életkörülményeibe és elkészítették a kertben a primitív otthonokat finom megértéssel. Evvel kapcsolatosan önálló kutatás és gyűjtés feladata volt a mai primitív népek lakása. Hogy egészen kimerítsék az otthon kérdését, önállóan kikutatták, hogy milyen furfanggal építik az egyes állatok: hód, vakond, méh, hangya, fecske lakásaikat. Erről azután beszámoltak szóban és táblai rajzban társaik szigorú ellenőrzése és bírálata mellett. Rengeteget tudtak ilyenkor. A kor jellemző sajátóságaként mindenfelől: képek, könyvek, mozi, hallomás útján összegyűjtött adatok jutottak felszínre. Így szövődik bele a gyermek iskolai munkájába az élet.

A hóval, jéggel végzett kísérletek kapcsán felkeresték a sarkvidékeket, majd, hogy a szélsőséges ellentétek figyelmüket és érdeklődésüket megragadják, a tropikus tájakat. Ez híres utazók szavain, élményein keresztül történt. Felébredt bennük a vágy az utazásra, kutatásra. „De jó, hogy még van felfedezetlen vidék“, — szólt az egyik 9 éves gyermek. „Akármilyen történjen is, én felfedezem a Déli Sarkot“, — mondta egy másik. Kitűnő alkalom nyílt így a tudomány hőseinek megbecsültetésére.

Ezután képzeleti utazásokat csináltak a maguk választotta helyre és beleélés alapján lerajzolták, leírták, hogy mit láttak, mi történt velük. Nagyszerű sarki utazási jelenetek kerültek felszínre. Egy 8 éves gyermek önállóan lerajzolta a földgömböt, rajta pontosan megjelölte Magyarország helyét és vörös vonallal meghuzta expedíciójának innen kiinduló útját. A tropikus vidékek közül különösen Afrika és a dsungel izgattá őket. Hogy milyen fokú volt a beleélésük és mennyi konkrét ismeret tapadt meg ennek nyomán bennük azt mutatja egy 8 éves gyermek munkája, ki „*Egy afrikai utazó naplójából*“ címen színesen, érdekesen, folyamatosan és stíluszerűen írta le egy utazás körülményeit.

I. rész.

Kedd. Ma reggel érkeztem meg hajóval Tripoliszba Kirakattam a csomagjaimat, fogadtam 180 fekete embert, 100 tevét vettem. Akkor elmentem egy szállóába pihenni és enni, meg jól aludni a nagy utazás előtt.

Szerda. Ma reggel 4 órakor elindultunk, mikor még a nap nem is kelt fel, mert akkor még jó hűvös van. Egész nap mentünk sok pálma fák alatt és nagy homokban. Mindenki jókedvű.

Hétfő. Már régóta nagy forróságban utazunk. Ma egész nap pihenünk, mert az embereim nagyon fáradtak. Az ivóvizünk olyan meleg, hogy nem lehet meginni.

Kedd. Lőttünk egy oroszlánt meg egy tigrist. Egy forrást is találtunk és az edényeket teleraktuk vízzel.

Szerda. Ma borzasztó melegben utazunk. Ma fogtunk egy szép nagy himoroszlánt elevenen, még pedig úgy, hogy ásattam az embereimmel egy nagy gödröt és azt befődtük lombos ágakkal és odakötöttünk egy kis kecskefőkát. Akkor jött az oroszlán és meg akarta fogni a kis kecskét, nagyott ugrott és beleesett a gödörbe,

Igy ír egészen önállóan az a szabadon foglalkoztatott gyermek, kinek felszabadított lelke maga választotta területeket keres fel.

A gyermeki fantáziának művészi erejét és primitív szépségeit, de egyuttal a reális ismeretek termékenyítő hatását mutatja a következő kis mese, melyet szintén 8 éves gyermek írt.

„*Hogyan keletkezett Afrika?* Egyszer volt egy ősz öreg ember, aki akkor élt, mikor a világ még tűzben égett. És ő az életét nem keverte bajba, mert sokáig akart élni, hogy meglássa, mi lesz a világgal. De nem hiába akart sokáig élni, mert igazán meglátta, hogy mi lett a világgal. És a világgal nagy csoda történt, az, hogy a tűz helyett víz és föld lett és az egyenlítőnél lett a legmelegebb és az Északi meg a Déli Sarkon a lehidegebb. Afrikában azért van olyan meleg, mert az Egyenlítő tájékán van és oda sűt legerősebben a nap. Mikor az ősz öreg ember látta, hogy egész Afrika milyen jó meleg, azt gondolta, hogy mindenki oda fog menni a jó melegbe, hát addig furfangoskodott a jó Istennél, amíg az Isten meg nem engedte, hogy mindenféle veszedelmes és vad állatok költözzenek oda, meg mindenféle fekete emberek, még olyanok is, akik megeszik a fehér embereket. Most már aztán meg volt elégedve az ősz öreg ember és nyugodtan meghalt.

Munkájuk eredményét *megfigyelő füzetekbe* rakják le. Ide kerültek megfigyeléseik, kísérleteik, tapasztalataik, gyűjtéseik, képeik, rajzaik gazdag változatosságban.

Szabad feldolgozásra kapott megfigyelések voltak még: az őszi termések terjedésének módjai, egyes gyümölcsfák virágzása,

fakadás, virágzás teljessége, hervadás, virágzást zavaró körülmények, melyekről pontos feljegyzések kerültek maguk készítette nap-táraikba. Csirázató ládikáikban fűrészpörban csirázattak babot, borsót és pontosan megfigyelték azok fejlődését.

Nézzünk egy-két példát a *földrajz* tanításából, mely tulajdonképen belekapcsolódik a természeti megfigyelésekbe. A földrajzi alapfogalmakat a kertben végzett kísérletekből tanulták meg, itt látták, hogy a víz medret ás, hordja a homokot, hogyan keletkezik a sziget, forrás stb. Színes papírból kivágott és a valóságos viszonyok szerint elhelyezett utcák felragasztása vezette rá őket a térkép megértésére és használatára, melynek rajzolásába később is azáltal vittek életet, hogy feltüntették a középületek rendeltetését. A IV. osztályban pedig már mint *eleven erőket*, erőkifejtésükben *munkájukban, küzdelmeikben* ismerték meg a hegyeket, völgyeket, folyókat.

A nagy elementáris erők működése nagyon érdekli a gyermekeket. Azután beleéléssel, okoskodással fejtí meg az ember életét és küzdését ebben a milióban. Élénken foglalkoztatja a gyermeket az Uj Iskolában és fejleszti aktivitását az, hogy az összefoglalásoknál ők maguk teszik fel egymásnak a kérdéseket.

A természeti és földrajzi megfigyelések anyagával kapcsolatos a *számtan*, mely a világos gondolkodást és a kombinatív képességet fejleszti. Az Uj Iskola nyíltszemű, gyakorlatias lény nevelésére törekszik. Sok méréssel a szabadban (utcák, házak, területek mérésével) gyakorolja a gyermek a szemmértéket, a becslést. A számolás szükségességének feltüntetése és tudatossá tétele, gyakorlati példák kitalálásával, megítéltetésével történik. Így tudatossá lesznek az árak, melyekből árjegyzékeket állít össze a gyermek. Gyakorlati fizetések szolgálnak a pénz értékének tudatossá tételére. A soralkotások, papírpénz és pénztár készítéssel, felváltással, visszaadással történnek.

A mérések először testrészekkel történnek, majd lépésekkel. Útak hosszának kiszámítása lépésekből, méretek összehasonlítása és grafikus ábrázolása, becslések gyakorlása, összehasonlítások emberi magassággal, mértékrendszerek sorozatos összeállítása következett ezután. A virágágyak készítése, hosszúságok felosztása egyuttal számtani probléma is. Háztartási naplót készítenek, évi mérleget állítanak össze, képzeleti utazás költségvetését csinálják meg.

Nem a *magyar nyelv* tanítása főtárgya ezen a fokon, mint

más iskolákban, de azért elvégzi az Új Iskola a nyelvtani anyagot is.

Igen nagy súly van a *fogalmazás* tanításán. Sohasem ad az iskola kész formákat, sablonokat, hanem az a célja, hogy a gyermeki nyelv, a primitív ritmus ösztönszerű szépségeit karolja föl és fejlessze tovább. A magyar nyelvi tanításban a legfőbb dolog a szóbeli és írásbeli szabad fogalmazás fejlesztése és gazdagítása. Azonban az írásbeli kifejezési mód, a fogalmazás nem szorítkozik csak a nyelvi órákra, hanem fontos szerepet játszik az minden tárgy keretében, mint számotadás önálló kutatásokról, megfigyelésekről, kísérletekről, felvetett problémák megoldásáról. Ha a gyermeknek élménye az amit leír, ha megfigyelései eredményeit rakhatja le, akkor gazdagon fakad a szó lelkéből. Mint mesekitalálás pedig a fantáziafejlesztés mellözhetetlen eszköze a fogalmazás.

Érdekesen mutatják a mesekitalások, hogy a reális ismeretek szerzése és bővülése jótékonyan, fejlesztőleg hat a fantáziára is. Kedves kis mesét írt egy 8 éves kis leány

„*Hogy keletkezett a kis kavics?*“ címen.

„Úgy keletkezett a kis kavics, hogy a hegyeken sok szikla volt. Egyszer elkezdett nagyon esni az eső, másnap nagyon hideg volt és a sziklákban a víz megfagyott. Tudjátok-e mi történt? Hát az történt, megtörtént, a napocska kisütött, hát olvadni kezdett a hó és akkor a hegyről gurulni kezdett a kő. Jaj de szép volt! Láttam a vijjogó sasokat és ahogy a zergék ugrálnak a szakadékok fölött. Hát egyszer beleestünk a Dunába. Akkor jött a rossz élet, egymáshoz dörgölődtünk, sirtunk jajgattunk. Akkor a csunya kotrógép kikutort.“

Ugyanezt a tárgyat egy 9 éves gyermek így dolgozta fel:

„*Egy kis kavics utazása*“ Egy kis kavics szikladarab volt, egy nagy szikla oldalán feküdt s egyszer egy zerge elrúgta a szikla mamájától. Gurult-gurult a kis szikladarab. Egyszer csak beleesett a Tarcába és a Tarca vitte-vitte magával és sziklatársaival, néha egymáshoz ütődtek és mindig csiszolódtak, mindig kerekesebbek lettek. Néha fölöttük nagy tutajok úsztak el. Egyszer csak a tarcai kövek összekoccantak idegen kövekkel. Megkérdezték, hogy honnan valók az ismeretlen kövek? Hernádiak voltak és együtt folytatták útjukat. A folyóban levő kövek irtózatos lökést éreztek, összetaláltak a tiszai kövekkel és így mentek tovább. Így mentek a végtelen Alföldön keresztül a Fekete-tengerig.“

Az V.-VI. osztály illetve az I.-II. középiskolai osztály munkájában a főanyag a *természettudomány*. Ez a kor a *gyakorlatiasság*, konkrét aktivitás kora. A 8—9 éves korban szerzett sok tapasztalat reális irányú aktivitássá kíván válni. A gyermek szabad szerkesztésekre,

exakt munkákra vágyik. Ez az a kor, mikor középiskoláinkban csupa abstrakcióval, csupa elvont fogalom megismertetésével kezdődik meg a tanítás! A gyermek öntevékenysége és gyakorlati foglalkoztatása itt érvényesülhet leginkább. Konkrét módon ismerkedik meg a természet erőivel, ezek kölcsönhatásával és ilyen módon éli bele magát a természet életébe. Épen a gyakorlati jellegből következően nem rendszeres, tudományos ismeretek közléséről van szó, hanem szem előtt tartja az iskola az emberi foglalkozásokat és a gyermek pillanatnyi érdeklődését, mely az *alkalmi tanításnak* nyit bő teret. Az ismeretgyarapítás eszközeit a gyermekek maguk készítették el, mindenkor a legprimitívebb eszközökkel. Vízbontó készüléket, desztillátort készítettek aszpirines üvegből, befőttes üvegből, üvegcsőből. A kertben készített modelleken tanulták meg a forrás és időszaki forrás keletkezését. A komoly használhatóság az első szempont. A tanítás a közvetlen környezetből indul ki és azt vizsgálja meg. A kályha például a hőtan legfontosabb fejezeteit mutatja be. A villanylámpát, telefont, csengettyűt nem mint mellesleg felhozott példáit tanulja a tudomány alkalmazhatóságának, hanem ezeket megtanulja használni, érteni, elkészíteni és csak azután foglalja össze tudományos ismeretté. A szerves vegytanról szólva, megfigyelik összel a lehullott lomb korhadását, kimutatják a hőfokemelkedést és így vonják le a rothadás feltételeit és ezek alapján megbeszélik, hogy hogyan lehet azt meggátolni.

Megpróbálják ezután a tápláló oldatokban való tenyésztést. Merített papírt készítenek papírpépből, gyertyát mártanak viaszból és paraffinból, keményítőt készítenek burgonyából stb.

Természettudományban mikroszkopi vizsgálatok, állatok boncolása a legfőbb élményeik. Az emberi szem szerkezetét úgy ismerték meg, hogy valamennyinek kezében volt egy ökör szeme, melyet felboncoltak. A szív pitvarait, kamráit, billentyűit maguk fejezték fel, kutatták ki a borjú szívéen, melyet felvágtak.

A növény és állattan tanításánál fő a biológiai szempont. Az Új Iskola biológiai csoportok szerint tárgyalja a növényeket és állatokat, főszólyt fektetve az életjelenségekre, melyek összefüggnek a növény és állat felhasználásával, értékesítésével, hasznával az életben, erdő, mező, kertgazdasággal. Kidomborítja azokat a hatásokat, melyeket az együttélés gyakorol az organizmusokra. A növények felépítésénél is kidomborodik az élet főjellemonása: képesség a tápláló anyagok kémiai átalakítására és így a test gyarapítására szükséges anyagok alkotására. Szerepel a nagyváros természeti

élete; parkok, fasorok, utcák, utak növényei és állatai. Önálló feladatok: növények gyűjtése bizonyos szempontok szerint (együttélési, morfológiai, ökológiai) megfigyelések alapján virágóra, virágnaptár készítése. Termések gyűjtése és csoportosítása a magvak terjesztésére irányuló különböző berendezkedések szerint.

A természettudományi tárgyakkal szorosan kapcsolódik a földrajz tanítása is. Valamennyi természettudomány közös alapja megtalálható a földrajzban, melynek jelentősége abban van, hogy a földre, mint az emberi munka állandó színhelyére, az élet színpadára mutat rá, melyen a természet élő, alkotó erői a rendezők. Az Új Iskolában nem merül ki a földrajz tanítása a térkép sematikus jeleinek leolvasásában és a feladatok pontos emlékezeti reprodukciójában, hanem élmény lesz a gyermeknek az idegen világok népeinek élete, természeti csodák különlegességeinek felderítése. És megismeri a föld életét is.

Még egy fontos lélektani elvet vesz tekintetbe az Új Iskola. Az iskolában előbb tanulják a gyermekek a közeli országokat (közelebbiről haladjunk a távolabbira, módszertani elv alapján) azután a távoliakat. Az Új Iskola a gyermeki érdeklődés útját követi. A közeli népek életében mutatkozó finom különbségek nem izgatják a 10—11 éves gyermek fantáziáját, míg távoli világrészek, exotikus életviszonyok, feltűnő természeti jelenségek, nagy távolságok felfokozzák lázas izgalommá érdeklődését és mohón falja az ilyen színhelyeken lejátszódó könyveket. (Dzsungel könyve). Azért az Új Iskola az I. középiskolai osztályban vezeti el a gyermeket híres felfedezők, utazók élményein keresztül idegen világrészekbe. A II. osztályban kerül sor a kisebb eltéréseket, változásokat nyújtó Európára. Európa országait pedig Magyarországhoz való gyakorlatias viszonyukban, *gazdasági érdekelttségükben*, hozzánk való kapcsolatában ismeri meg a gyermek. *Gazdaságföldrajzi nézőpontokat* kell adni az új generációnak. Ilyen módon lehet felkelteni a reális nemzeti öntudatot. Az élet számára látja el így az iskola a gyermeket utavalóval és tudásból így nemzeti önbizalom fakadhat. A világháború felszínre hozta azokat az erőket, melyek a népeknek, mint élő dinamikus szervezeteknek életét mozgatják, kijelölte Magyarország helyét a világban. Az egyes népeket a világgazdaság ezer meg ezer szála köti össze. Ezekről a gazdaságföldrajzi mozzanatokról nem szabad a földrajz tanításánál megfeledkezni. Az okos tudatos hazafiság felkeltésére is számtalan alkalom nyílik így.

Újítása az Új Iskolának, hogy a középiskola I.-II. osztályában

felveszi a *történet* tanítását. A gyermek nem érdeklődik ugyan a történet iránt, de a történeti események végtelenül lekötik a figyelmét. Átéli külső és belső szemléletben a civilizáció nagy fázisait. Nem pragmatikus történetet tanul, hanem csak eseményeket ismer meg ebben a korban a gyermek. Az I. osztályban kor- és jellemképekben kapja a történetet, mert ezen a fokon az egyén cselekvései, küzdelmei, személyek közvetlen szembehelyezkedése érdeklik, a társadalom élete még elvont neki. Nem maradnak azonban már ekkor sem el az összefoglaló erkölcsi ítélesek. A II. osztályban már túl emelkedik a tanítás az egyéni küzdelem szempontján és felkelti a gyermekben a nagy szociális közösségben való helyének érzetét is. A közlés módja élőszóval való előadás, olvasás, képek és műalkotások szemlélete. A gyermekek a tanult történeti eseményeket tovább tanulmányozzák, belemélyednek a korba, keresnek rávonatkozó irodalmi emlékeket, megfelelő tárgyú költeményeket.

Olvasmány, képszemlélet, múzeumi látogatás alapján beleéléssel megjátszották, hogy milyen volt az élet Attila udvarában, megrajzolták és agyagból, fából, papírból megcsínálták Attila lakomáját. Mint krónikabeli harcos, elbeszélték a népek csatáját, elkészítették papírból, fából, agyagból, rossz labdából a hún fegyvereket. Történeti érzék fejlődött ki bennük a tanulás ilyen módjával és élesen bíráló szemmel vették észre mindenütt az anakronizmusokat. A fejlődés nem idegen gondolat előttük. Okiratok, királyi bullák pecsétjeiről megállapították, hogy milyen volt az Árpád-kori címer, melyek voltak a régi magyar színek. Kikutatták, hogy milyen volt a magyar ember élete Nagy Lajos és Mátyás idejében, milyen a lakása, ablaka, könyve, ruhája, fegyvere. Megszólaltatták a Mátyás udvarában járó, álmélkodó olasz követet és ennek szájába adták jogos nemzeti öntudatukból és büszkeségükből fakadó csodálatukat a nagy király iránt. Rajzoltak korvina tervezeteket, lapszéli díszítésekkel, finom és stílszerűen korhű iniciálékkal. Roppant érdekesek és jellemzők az egyes nagyobb korszakokat lezáró egyéni összefoglalásaik. Igazán korképet nyertek és a korok levegőjét ismerték meg a gyermekek.

Érdekesen oldja meg az Uj Iskola az *alkotmánytan* tanítását. Rendszeres alkotmánytant, mely a magasabb szociális viszonyokat felöleli, mely az elvont intézményekkel és az állam bonyolult gépezetével ismertet meg, természetesen nem nyújt, minthogy ezt a gyermek a 11—12 éves korban még nem appercipiálhatja. De viszont a kötelességekre és jogokra eszméltetés az erkölcsi nevelés

fontos problémája. A közös munka, a szociális összetartás és együttérzés érzetét kelti fel a gyermekben, a szabad cselekvés pedig a személyes felelősséget, az igazi hőtelesség tudást ébreszti fel. Az alkotmánytan az Uj Iskolában nem más, mint *alkalmazott erkölcsstan*. A gyermekek maguktól tömörültek és szervezkedve egyesületet alakítottak. Azután törvényeket hoztak az alkotmánytan órákon pld. az iskolai és az utcán való magatartásról, a közös munkaszabályokról stb. Hogy ezeknek érvényt szerezzenek, maguk gondoskodtak első-, másod- és harmadfokú büntetések megállapításáról, az először vétkező és a visszaeső bűnös sújtására. Nemcsak a törvény iránti tisztelet érzése rögződik így meg bennük, hanem minthogy mindenkinek magának is kell önmagáról bírálatot mondani, a tudatos önkritika ébred fel bennük. A gyermek egy kisebb közösség az iskola polgárának érzi magát. Ezt a kört azután fokozatosan tágíthatjuk és így ráeszméltethetjük a gyermeket a polgár jogaira és kötelességeire, ami az *állampolgári nevelésnek* nélkülözhetetlen kelléke.

Az Uj Iskolában tehát, amint ezekből a kiszakított példákából is láthatjuk, a maga biológiai berendezkedése szerinti életben tölti a gyermek az életét. Azt mutatják ezek, hogy hogyan viszi bele az Uj Iskola minden munkájába az életet, hogyan akar az adott életkörülmények felhasználásával önálló akarató egyéni felelősséget átérző egyéneket képezni. Mutatja az Uj Iskola munkája azt is, hogy hogyan érvényesülhetnek általában az iskola munkájában az élet értékei, az emberi élet szépségei és hogyan igyekezzék az iskola az egyént kötelességtudóvá, önállóvá és boldoggá nevelni. Kísérlet kíván lenni az Uj Iskola munkája arra nézve is, hogy hogyan képezzen az iskola az így fejlesztett egyéneket az életnek, a társadalomnak, a fejlődésnek, a magyar nemzet kultúrérvényesülésének hasznos munkásokat, értékesebbeket, tudatosabbakat, munkabíróbbakat, mint mi vagyunk. Mert az iskolának a rábízott gyermekeken keresztül meg kell tanítania az embereket arra, hogy „szeressenek dolgozni és tudjanak szépen élni“.

Az „Uj Iskola” tanterve.

Készítette a Magyar Gyermektanulmányi Társaság elnökségének megbízásából
Nagy László, ügyv. alelnök, az „elnöki bizottság” tagja.

Tájékoztató.

A Magyar Gyermektanulmányi Társaság elnöksége az 1914. év június havában Nagy Lászlót bízta meg az Uj Iskola tantervének elkészítésével. Nagy László ezen megbízatásnak az 1914. év augusztus havában meg is felelt; a tantervet elkészítette s az 1915. év január havában a választmánynak bemutatta, amely azt tudomásul vette. Az Uj Iskola igazgatósága az elemi iskolai osztályok megnyitásához az engedélyt (ideiglenes nyilvánosságot) ezen tanterv s a már közölt indokolás (A Gyermek 1—2. füzet, 22—32. lapok) alapján elnyerte.¹⁾

Az Uj Iskola az itt leközölt tanterv alapján működik ugyan, de azon már az első tanévben, 1915/16-ban, a gyakorlat nyújtotta tapasztalatok szerint bizonyos, a lényegét nem érintő módosítások történtek. E módosításokat az illető helyeken megjelöltük.²⁾

Miként A Gyermek 1916. évi 1—2. füzetében közölt indokolásban is jeleztük, az Uj Iskola tantervében négy tanfolyamot különböztetünk meg. Mindenik tanfolyam 2—2 osztályból áll. Minthogy egy-egy tanfolyam gyermekfejlődéstani szempontból egy-egy nagyobb egységet alkot, azért a tanterv tanfolyamonként van összeállítva. Az osztályok anyaga az egyes tantárgyak keretében csak alsoportokat alkot. Megjegyzendő, hogy a szerzett tapasztalatok alapján mindinkább szükségessé válik különösen az alsóbb fokon az egyes osztályok elválasztása. Megállapíthattuk, hogy a 7 és 8 éves gyermek-típusa között lényeges különbségek vannak. Hogy ez az elválasztás keresztül fog-e vitetni, az már többé nem elméleti kérdés, az csupán a gyakorlati viszonyokból függ.

¹⁾ Az 1916. év június havában az Uj Iskola az elemi iskola hat osztályára a nyilvánosság jogát véglegesen megkapta.

²⁾ Most, hogy az Uj Iskolának polgári iskolával való kiegészítése terveztetik, az 5—8 osztályok tanterve újabb átdolgozás alá kerül.

Első tanfolyam.

I—II. osztály.

Cél: A gyermeki kedélyvilág nemes irányú foglalkoztatása.

Főanyag: Beszéd- és értelemgyakorlatok.

A) *Testi nevelés.*

A testi nevelés a test edzéséből és ügyesítéséből áll s eszközei: a séták, kirándulások, *a játék és a sport, tánc, tornagyakorlatok, a testi munka és foglalkozások.*

I. és II. osztály. 1. Séták és kirándulások. 2. Játék és sport a szabadban. 3. Tánc, ritmikus gyakorlatok.

B) *Beszéd- és értelemgyakorlatok.*

I. osztály. Foglalkozások a gyermek egyéni életéből, közvetlen környezetéből, családi, iskolai életéből vett tárgyakkal.

Fontos a közvetlen környezetben tapasztalt emberi foglalkozások, állatéleti jelenségek képzeleti és valóságos utánzásai.

II. osztály. Ugyanaz, mint az I. osztályban azzal a különbséggel, hogy a gyermek figyelme a társadalmi élet szélesebb köreire és szövevényesebb jelenségeire (istentisztelet, betegápolás, katonai élet, kereskedelem, földművelés, stb.) kiterjed.

C) *Számtan.*

I. osztály. a) Számsorok számcsoportok képzése alapján. b) Mérések. c) Játékszerű foglalkozások (adás-vevés) kapcsán.

Az összes alapműveletek gyakorlása a százas számkörön belül, úgy, hogy a könnyebb műveletek (egyszerűbb sorok, csoportok képzése) végrehajthatnak a 100-as számig, a nehezebbek kisebb, rendszeren 20-as számkörben.

A mértékekkel és pénzzel való bánás különösen fontos.

II. osztály. Ugyanaz, mint az I. osztályban, azzal a különbséggel, hogy a 100-as számkörön belül, esetleg azon túl is a nehezebb műveletek (kivonás, osztás) is elvégeztetnek.

Az I. és II. osztály számtanításában *födolog* a közvetlen szemlélés és foglalkozás.

D) *Olvasás és írás.*

I. osztály. 1. *Hanggyakorlatok.* Természeti és emberi hangok utánzása, énekgyakorlattal összekötve. 2. Gyakorlás a *betűk* játékszerű felismerésében.

II. osztály. 1. Szóelemzések: a) optikailag, b) Akusztikailag. 2. Szóösszerakások: a) akusztikailag, b) optikailag (olvasás), c) motorikusan (írás).

Szóelemzésben. 1. szótagokra bontás, 2. hangokra bontás gyakorlandó.

Az összerakásban (írásban) fordítva: 1. A betűk összerakása. 2. Azután a szótagok összerakása gyakorlandó.

Ennek terve olyképen módosult, hogy a játékszerű hanggyakorlatok és elemzések fél évig tartottak. A második félév elején a gyermekek abécét kaptak a kezükbe s megkezdődött a rendes olvasástanulás, az utolsó két hónapban megtanulták az írást.

E) *Irodalom és művészet.*

I. és II. osztály. A művészet csak kísérő és kiegészítő jelensége a foglalkozásoknak. Azonban a művészeti elemek elsajátítására (versek, dalok, táncok) külön időt is kell fordítani.

Célja: a gyönyörködtetés, az elképzelő és alkotó fantázia foglalkoztatása.

Eszközei: mese, vers, ének, tánc, rajz és képszemlélet.

1. *Mese.* Mesemondás alkalom szerint. Mesemondás: a gyermekek meséket költenek képekről, a beszéd- és értelemgyakorlatokban előfordult állatokról, gyermekekről, egyéb lényekről. Azonkívül a saját életeseményeiket beszélik el. Az összefüggő beszéd gyakorlása.

2. *Vers.* Csengő-bongó versek hangtani elmondása, az érzelmes, hazafias dalok, imák értelmes szavalása.

3. *Ének és tánc.* Népies dalok, játékdalok, chorálok alkalom szerint vagy külön időben (hallás szerint betanítva). Táncmozgások zenére. A gyermekek mindennap chorállal kezdik foglalkozásukat és chorállal végzik.

4. *Rajz, agyagmintázás, homokmunka.* Mesék, elbeszélések, illusztrálása. Művészi mese-, versillusztrációk szemléltetése s leírása tartalmi szempontból. Gyermeki rajzok bíráltatása.

Második tanfolyam.

III—IV. osztály.

Cél: A gyermek külső tapasztalásszerzésre való törekvésének kielégítése.

Főanyag: A természeti élet.

A) *Testi nevelés.*

A testi nevelés a test edzéséből és ügyesítéséből áll s eszközei: a séták, kirándulások, a játék, sport, tánc, tornagyakorlatok, a testi munka és foglalkozások.

III. és IV. osztály. 1. Séták és kirándulások. 2. Játék és sport a szabadban. 3. Tánc-, ritmikus gyakorlatok. 4. Munka a szabadban: kerti munka; munka a szobában: asztalosmunka. 5. Tornagyakorlatok: légzési gyakorlatok, játékszerű torna, svéd torna (a szobában és szabadban).

B) *Beszéd- és értelemgyakorlatok: természeti megfigyelések.*

III. osztály. Tárgya: a természeti környezet.

Célja: a természeti környezet megismerése, az ebbe való beleélés előmozdítása.

Módszere: közvetlen szemléletek.

A természeti környezet az emberi ősi foglalkozások kapcsán, gyakorlati, természetrajzi és földrajzi szempontokból ismertetendő meg.

IV. osztály. Ugyanaz, mint a III. oszt., azzal a különbséggel, hogy a kör bővül és felöleli az egész hazát s a nemzeti élet legfőbb jelenségeit, (kultúra, művészet, fejedelem, kormányzat) az egész földet és világot.

C) *Számtan.*

III. osztály. Megkezdődik a fejbeli és írásbeli számfeladatok szerkesztése és kiszámítása. A feladatok szorosán a beszéd- és értelemgyakorlatok s egyéb tantárgyak anyagához kapcsolódnak. Fontos, hogy a tanulók maguk jutnak egyes feladatok gondolataira. A tanítás köre 1000-ig, esetleg azon felül terjed: A mérésekre és fizetésekre igen nagy gond fordítatik.

IV. osztály. Ugyanaz, mint a III. osztályban. A számkör bővül, s a számműveletek, készpénz fizetések fokozatosan nehezebbek, a mérések finomabbak.

D) *Olvasás és írás.*

III. osztály. 1. Olvasási gyakorlatok. 2. Írási gyakorlatok, ideértve a helyesírást is. A helyesírás keretébe tartozik a szóragozás és szóképzés ismertetése s az ezekben való gyakorlás. 3. Az írásbeli fogalmazás együtt gyakorlandó a szóbeli és rajzbeli kifejezéssel, három módon: a) a kiinduló pont a rajzolás, b) a kiinduló pont szóbeli elmondás, c) a kiinduló pont az írásbeli fogalmazás s ezután következik a másik kettő.

IV. osztály. 1. Olvasás gyakorlása (ugyanaz, mint a 3. osztályban). 2. Az írás gyakorlása ugyanaz, azzal a különbséggel, hogy a ragok és képzők alkalmazásának okát kell adni, s a *mondattant* és *szótant* tárgyalni kell. Mondattani és szótani elemzések. 3. Fogalmazás ugyanaz, csakhogy a szóbeli és írásbeli fogalmazásra nagyobb gondot kell fordítani.

E) *Irodalom és művészet.*

III. és IV. osztály. 1. Mese és elbeszélés, mint az I. és II. osztályban. Azonkívül elbeszélő művek *olvasása*. Az olvasott darabnak összefüggő elmondatása szükséges. 2. *Vers* olvasása és értelmes, érzelmes elszavalása. A vers a tanítottakhoz fűződik. Ha pedig önálló cél gyanánt szerepel, úgy hangtanilag előkészítendő. 3. *Ének*. Úgy, mint az I. és II. osztályban. Azonkívül megkezdődik itt a hangjegy szerinti énektanítás, Kapronczay módszere szerint. Ritmus- és összhangzati gyakorlatok. 4. *Tánc*, mint I. és II. osztályban. 5. *Rajz és mintázás*, ugyanugy, mint I. és II. osztályban. Azonkívül megkezdődik a természet szerint való rajzolás és mintázás. Művészi illusztrációk, kortörténelmi képek s szobrok tartalmi tárgyalása.

**Harmadik tanfolyam.**

V. és VI. osztály.

Cél: a gyermek gyakorlatias gondolkodásának kielégítése gyakorlati foglalkoztatásokkal.

Főanyag: a természettudományok.

A) *Testi nevelés.*

V. és VI. osztály. Eszközök ugyanazok, mint a III. és IV. osztályban. Az asztalos és kerti munkákra, sportjátékokra fokozatosan több idő fordítandó.

B) *Természetrájk.*

V. osztály. Állattan és ennek keretében növénytani ismeretek. Tárgyalandók az együttélés viszonyai (mezei, erdei, vízi állatok, madarak) az állattenyésztés s a növénytermelés, halászat, vadászat szempontjából fontos állatok, az állatokkal való képzeleti és valódi foglalkozás alapján.

VI. osztály. Növénytan és ennek kapcsán *állattani* ismeretek bővítése s *ásványtan* (talajanyagok). A növények gyakorlati felhasználás (gazdasági növénytermelés, kertészet, gyümölcskertészet, ipari növények stb.) alapján tárgyalandók. A tanulók a növényeket termelik s velük természettudományi szempontból is foglalkoznak.

C) *Természettan.*

V. és VI. osztály. Anyag. A tanítás felöleli az elemi kísérleti természettan összes fejezeteit. A tanítás sorrendje nem szigorúan tudományos, hanem szem előtt tartja az emberi foglalkozásokat, hajózást, közlekedések egyéb nemeit, gépeket, időjárást is, továbbá alkalmazkodik a gyermek pillanatnyi érdeklődéséhez.

Módszer. A felvetett problémákat a gyermekek oldják meg kísérleti alapon. A kísérleteket a gyermekek hajtják végre lehetőleg önkészítette eszközökkel.

D) *Vegytan.*

V. és VI. osztály. Anyag. A szervetlen vegytanból a víz, a levegő, az égés, a sók, savak, elemek. A szerves vegytanból a korhadás, az erjedés folyamatai.

Módszer. A tanítás módja egyezik a természettanéval.

E) *Földrajz.*

V. osztály. Anyag. Európa egyes vidékei s országai; sík és domború térképeinek vázlatos készítése a természeti viszonyok és termékek feltüntetésével.

Módszer. Képzeleti beutazása Európa érdekesebb vidékeinek. Vasuti térképek. Képes levelezőlapok és egyéb adatok gyűjtése.

VI. osztály. Anyag. Ázsia, Afrika, Amerika és Ausztrália.

A föld általános ismertetése, az égi jelenségek megfigyelése s kísérleti magyarázata.

Ez anyag olyképen módosult, hogy az 5 osztályban vettük a 10—11 éves gyermekeket inkább érdeklő idegen világrészeket s a 6-ik osztályban Európa országait Magyarországgal egybevetve.

F) Számítan.

V. osztály. Anyag. Tizedes törtek. Százalékszámítások.

Módszer. Ugyanaz, mint III. és IV. osztályban.

A számítan tanítása kapcsolódik a többi tantárgyakhoz s különösen a mértanhoz. A példák tehát a gazdasági, ipari, földrajzi s különösen női- és fiú kézimunka, s a mértani foglalkozások köréből veendő.

VI. osztály. Anyag. Számítások törtekkel.

Módszer, mint az V. osztályban.

G) Mértan.

V. osztály. Mérések. Nagyobb távolságok s területek felmérése. Pontos mérések a női kézimunka, az asztalos- s papírmunka, a kerítészet keretéből. Pontos mérések súlyokkal, űrmértékkel. Külömböző alakú, nagyságú és sűrűségű testek mértékszerinti összehasonlítása.

Szerkesztések. Négyszögű és háromszögű idomok s testek, megfelelő használati tárgyak szerkesztése különböző anyagokból, különösen papírból, adott méretek szerint. Ezeknek nemzeti motívumokkal való díszítése.

VI. osztály. Mérések, mint az V. osztályban.

Szerkesztések. Háromszögű s többszögű körídomú szabályos testek s használati tárgyak szerkesztése, kifestése.

H) Helyesírás, beszéd, fogalmazás.

V. osztály. Helyesírás. Gyakorlandó főleg az írásjelek felrakása s ennek támogatására a nyelvtanból tanítandó az összetett mondat. Nyelvtani feladatok elemzése.

Szabad fogalmazás s beszéd. Ezek tanítása leginkább az egyes tantárgyak keretében történik. Tárgyai a gyermekek saját élményeinek, tapasztalatainak, kísérleteinek szóbeli és írásbeli elmondása. Képek, saját illusztrációk magyarázata. Mesék, elbeszélések szerkesztése.

Kötött fogalmazás. Az egyes tantárgyak tanításának keretében az egyes tételek szabatos szó- és írásbeli megfogalmazása.

VI. osztály. A helyesírás összes szabályai behatóan gyakorlandók. A nyelvtan összefoglalása.

Szabad fogalmazás és beszéd, mint az V. osztályban.

Kötött fogalmazás, mint az V. osztályban.

I) *Irodalom.*

V. osztály. Nemzeti mondák, történeti elbeszélések olvasása s tárgyalása a mohácsi vészig terjedő korból, prózában és versben. A gyermekek a történeti események önálló elbeszélésében, rajzbeli kifejezésében és szavalásban is gyakorlandók. Mese szerkesztések szabadon s megelőző tárgyalás alapján.

VI. osztály. Történeti elbeszélések prózában és versben a mohácsi véstől jelenkorig. Mese szerkesztések, mint az V. osztályban.

J) *Művészet.*

V. osztály. Rajz. Történelmi események, elbeszélések, költemények, mesék rajzbeli illusztrációi, esetleg mintázásai. (L. az „Irodalom“ c. fejezetet.)

Tervezések (népies művészi, gyermeki motívumok alkalmazásai) szlőjdre, női kézimunkára.

Festés, távlati rajzolás gyakorlandó.

Szavalás.

*Ének.** Szolmizáció. Két s több szólamú énekek tanítása hangjegyek szerint.

Tánc, ritmikus taglejtések zeneütemre.

VI. osztály. Mint az V. osztályban.

K) *Asztalos munka.*

V—VI. osztályok. (Elemi iskolai tanterv szerint.) Játékszerű famunkák.

L) *Női kézimunka.*

(Elemi iskolai tanterv szerint.) A gyermekek önálló tervezéseinek hely adandó.

Negyedik tanfolyam.

VII—VIII. osztályok.

Cél: a gyermek etikai és esztétikai énjének kiképzése.

Főanyag: az embertan.

A) *Testi nevelés.*

VII—VIII. osztály. Mint az V—VI. osztályokban. Az asztalos és a kerti munkára több idő fordítandó.

B) *Embentan.*

VII. osztály. Emberi test szerkezete. Az egészséges életmód.

VIII. osztály. Közegészségtan, betegápolás, életmentés.

C) *Polgári és emberbaráti kötelességek.*

VII. osztály. Emberbaráti és polgári kötelességek (magánjogi vonatkozások).

VIII. osztály. A magyar alkotmány s közkormányzat szervezete, polgári jogaink (közjogi vonatkozások.)

D) *Történet.*

VII. osztály. Magyarország története a mohácsi vészig.

VIII. osztály. Magyarország története a mohácsi vésztől jelenkorig.

E) *Földrajz.*

VII. osztály. Magyarország politikai, mezőgazdasági, kereskedelmi, geológiai földrajza. Viszonya külföldi államokhoz.

F) *Helyesírás, beszéd, fogalmazás.*

VII—VIII. osztály. *Anyag.* Különös gond fordítandó a helyes mondatszerkezetekre. Önbírálattal, prózai és verses darabok elemzésével rá kell vezetni a gyermeket a kifejezések, stílus szépségeire. Szóképek. Magyarizmusok szemben a germanizmusokkal és a latinizmusokkal. Szinonimák. Próza és vers. (VIII. osztály.)

Módszer, mint az V—VI. osztályokban.

G) *Irodalom.*

VII. osztály. Nemzeti mondáknak nagyobb epikai művekben való feldolgozása. Képek a görög mitológiából. Találmányok története. Mese (elbeszélés) szerkesztése.

VIII. osztály. A gyermekek olvasmányai úgy válogatandók össze, hogy az év folyamán a legnevezetesebb magyar klasszikusokkal is megismerkedjenek. Történeti jellemrajzok. Színművek. Utazások, találmányok története.

H) *Művészet.*

VII. osztály. Illusztrációk történettel, irodalommal kapcsolatosan. Vázlatok természet után. Művészi képek, szobrok tárgyalásai. Ének. (Karének). Tánc.

VIII. osztály. Illusztrációk, vázlatok. A művészi szemléletek úgy vezetendők, hogy a gyermekek az év folyamán nevezetesebb festőinkkel, szobrászainkkal, építészeinkkel megismerkedjenek. Ének. (Karének). Tánc.

I) *Számítás.*

VII. osztály. Kamatszámítás. Arányok.

VIII. osztály. Algebra elemei.

K) *Mértan.*

VII—VIII. osztályok. *Mérések*, mint az V—VI. osztályokban. *Szerkesztések.* Alaprajzok. Átmetszetek. Komplikáltabb alakú testek készítése különböző anyagokból, különösen papírból, fából.

L) *Munka.*

VII—VIII. osztályok. Fiúk. Asztalosmunka. Használati tárgyak, építések. Kerti munka.

Leányok. Kerti munka.

Női kézimunka. Szabás. Finomabb női munka. Önálló tervezések. Háztartás. Gyakorlati foglalkozások alapján.

A kisdednevelés lélektani módszere.

A Magyar Gyermektanulmányi Társaság Pedagógiai Szakosztálya *Weszely Ödön* dr., szakosztályi elnök vezetésével június 4-én nagy és érdeklődő közönség jelenlétében felolvasó ülést tartott. *Takácsné Berényi Ilona*, a magyar kisdednevelés terén szép eredményeket elért reformtörekvések egyik művelője mutatta be fenti címen teljesen új nyomokon járó, eredeti módszerét, mely hosszú évek tudatos kritikával kísért munkásságának és a gyermeki lélek finom megértésének és alapos ismeretének eredményeként alakult ki. Módszerében mindvégig gyermektanulmányi szempontok érvényesülnek. A gyakorlati előadást felolvasás előzte meg. (Közölni fogjuk).

Először tartalmas elméleti fejtegetésben ismertette röviden összefoglalva egész módszerét. Fröbelnek azon mondásából indult ki, hogy nem ábrándvilágból megalkotott elvek, hanem a természet törvényei szerint kell nevelni. Fröbel megérezte, hogy ez a nevelés igazi sarkköve, de nem tudta ezt az elvet rendszerében keresztülvinni. A modern nevelőnek már erre az alapra kell helyezkednie. Ismerjük meg tehát a gyermeki természetet, hogy megadhassuk neki azt, ami sajátos kívánsága! A szabadság a nevelésben a legfőbb fényező. Nem szabad tehát a gyermek kezét megkötnünk, szellemét lenyügöznünk, mozgási lehetőségeit előre kijelölnünk sablonok nyomasztó, szűk keretei közt, hanem adjuk meg neki a cselekvés szabadságát. Fontos, hogy az élet adta keretekbe helyezzük bele a gyermeket és ne akarjuk az életet kigondolt, spekulatív úton megalkotott keretek közé belegyűrni. Engedjük, hogy egyéni nevelés mellett minden gyermek annyit szívjon föl a körülötte levő életből, amennyi neki kell, mert nem a mennyiség, hanem a lelki beteltség a fődolog. Ezután ismertette a rajzoló játékokat, melyek a vonalak érzékeltetésével és lerajzolásával a betűk rajzolására, vagyis az egyvonalú rajzra: az írásra, később pedig tárgyak lerajzolásával arra vezetik rá a gyermeket, hogy természet után rajzoljon.

Ilyen helyesen méltatta ezután a mesék fontosságát, különös értéket tulajdonítva a gyermek önálló alkotásainak. Láttuk, hogy milyen kedves közvetlenséggel indítja meg a gyermekben azt a lelki folyamatot, melyből ezek a szubjektív mesék megszületnek. Fontos gyakorlati szabályként állította fel azt az elvet, hogy ne különítsük

el a gyermeket a természettől és a szemléltető tárgyak ne dísz tárgyak, hanem közkézen forgó eszközök és játékok legyenek.

Fénypontja volt az előadásnak az ismertetett módszernek a soroksári kiseddóvó növendékein való bemutatása. A lenszökefűrtös egészséges buksi arcocskákból kimosolygó szemekben az öröm fényessége csillogott és bátran, minden elfogultság nélkül játszották el bájos játékaikat, mutatva, hogy a „nevelőnéni“ kedves lényéből kisugárzó melegség itt is megtudta teremteni a soroksári kis ovoda derűs, békés hangulatát. És szépen, tiszta magyarsággal folyt a szó a kis sváb ajkáról, melyek csak egy év óta, csak a kiseddóvóban szoktak rá a nehéz magyar szóra!

Először az erkölcsi és u. n. Krisztusi játékokat mutatta be. A 3—6 éves korban a nevelésnek főleg erkölcsi alapon kell állnia. Ennek, minthogy a kisedben csak megérezés van az erkölcs iránt, az a legjobb módja, ha az elvont erkölcsi fogalmak érzékeltetve jelennek meg előtte. Így a gyermekek átélik az erkölcsi igazságokat. Már pedig a modern pedagógia legfőbb tanításaként tudjuk, hogy szellemi kincsünké csak az válhat, ami élményünké lett. Ez a pszichológiai becse és alapja ezeknek a játékoknak. Kedves kis játékban vonult el előttünk az irgalom, az emberszeretet, a bajba jutott testvér segítségének szükségességét szögezve le morálként. Megjelent a bíró, ki az eléje járult feleket panaszuk meghallgatása után megbocsátásra, a legszebb, a legnagyobb erényre inti.

Ezután a rajzoló játékok sok szép változatát láttuk. Nagyon érdekes volt a vonalérezékeltetésnek sokféle módja. Míg egy-egy gyermek érzékelt és mutatással és mondókéval begyakorolt a boton a függőleges, kis kötény körvonalain a ferde, ugrókötélen a hurok, kezéből csinált látcsóvön a körvonalat, addig másik fölrajzolta ezeket a táblára. Nagy szerepet játszottak ezen játékoknál a kisednél annyira előtérben álló, fontos mozgási ösztönt kielégítő futkározások. Az érzékeltetésnek igen jelentős módja a kis gyermeknél a mozgás.

Ezalatt nagy batyujával letelepedett a „vásárosnéni“ és kirakta kincseit. Vevő akadt bőven a sok szép holmira és a kis vásárlók szorgalmasan számlálták le az eladó tenyerébe ritmikus ütésekkel a 3, 7, 10 forint vételárakat. A megvett létrát, szemüveget, babát, vasutat stb. meg a vásárolt ujság nagy betűit szépen lerajzolták azután a táblára.

Végül szép ritmus érzékeltetési gyakorlatait mutatta be az előadó. Nagy jelentőséget tulajdonít ezeknek azért, mert alkalmasak sok, a nevelésben nélkülözhetetlen műösztrön felélesztésére. A

teljesen szabad, eredeti és egyéni, nem irányított, betanított és nem sematikussá tett primitív gyermeki mozgásokban ősi szépségformákat élvezhattunk. Ezeknek a mindenkiben meglevő ösztönöknek, mozgássá szivesen való lekötött készségeknek adja meg a kiváltódás lehetőségét. Mennyi szépséget élnek ki ezek a gyermekek, melyeket a régi módszerek nem engedtek szóhoz jutni! A ritmusgyakorlatok legegyszerűbb formája az volt, mikor a gyermekek megadott ritmuszavakra bumm-bumm-bumbubum, rattatatta-rattata végeztek egyszerű ritmikus mozgást egyéni ritmusuknak megfelelő módon. Majd értelmes mondokák váltottak ki belőlük szép mozgásokat. Végül, mikor már érzelmi árnyalásokat tudnak belevinni mozgásaikba, versek, dalok ritmizálása következik. Nagyon szép volt egyes felmerülő jelenetek (hólabda, csata, diószedés, csokorkötés) megjátszása, miközben összetett ritmikus mozgásokat végzett a gyermek egész testével. Bájos és eredeti volt maguk kitalált meséiknek és dalaiknak megjátszása. Nagyon érdekesen mutatták a gyermekek egyéni ritmizálásai a ritmusban, mint ösztönben, kifejezésre jutó faji sajátosságokat. Az egyéni ritmusmozgások után tömegesen 10—15 egyszerre is végeztek ritmusgyakorlatokat, amelyekben azonban érvényesült az egyes gyermekek egyénisége s egy-egy gyermek tornaszuggeráló ereje. Így a sokféleség fokozatosan átalakult egyféleséggé.

Szépen egészítette ki az értékes előadást és nagyon tanulságos bemutatást a kisdedek játékos munkáinak kiállítása.

G. V.



Megjelent és a kiadóhivatalban megrendelhető:

Grósz Gyula dr.: Gyermekegészségtana.

Ára vászonba kötve 6 K, fűzve 5 K; tagoknak 5, illetőleg 4 K.



GYÓGYÍTÓ PEDAGÓGIA.

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

A közvetlen emlékezet problémái és a vakok emlékezete.¹⁾

(Közlemény az ideges gyermekek áll. intézetének pszichológiai laboratóriumából.)

Irta : **Vértes O. József dr.**

az ideges gyermekek áll. középiskolájának tanügyi vezetője.

I. A közvetlen és megtartó emlékezet.

A kísérleti pszichológia Ebbinghaus könyvének megjelenése óta (Das Gedächtnis 1885.) mind mai napig igen élénk érdeklődéssel kísérte az emlékezet lélektanát. Az emlékezet épen az a lelki tevékenység, melynek kifejlesztésére, megbízhatóságára, terjedelmének lehető legnagyobb nagyságára, a visszaemlékezés gyorsaságára, a gyakorlatban, a mindennapi életben szükségünk van. Az ebből levont tanulságok az alkalmazott lélektan adattárát gyarapítják, gazdagítják.

A pszichológust, a pedagógust, az orvost eddig csak ösztönyszerűen gyanított vagy egyáltalán nem ismert törvények tudatos kezelésére, alkalmazására szoktatják, kötelezik.

Az emlékezet teoretikusait két felfogás köré csoportosítjuk. Az egyik az emlékezeti munkát, nevezetesen a megtartást tisztán fiziológiai mozzanatnak, a másik pszichikainak tartja. A fiziológiai

¹⁾ Felolvasta a szerző a *Magyar Filozófiai Társaság* 1916. évi március hó 23-án tartott ülésén. Megjelent kivonatossan az *Athenaeum* 1916. évi kötetében.

felfogást támogatja az a tény, hogy az elmének enemű munkája az agyhoz kötött. Ezt igazolják a klinikai vizsgálatok is.¹⁾

Az igazság itt is középen van: pszichikai jelenségek a fiziológiai apparatus útján jönnek létre. Fiziológiás talajból fakadt pszichikai jelenségekkel van dolgunk s maga a reprodukció sem más, mint ilyen fiziológiás nyomok föléledése.

Az emlékezetről szólva, beszélünk *közvetlen* és *megtartó emlékezetről*. A közvetlen emlékezet a megtartó emlékezethez vezető egyik közbeiktatott állomás. Mindenesetre nehéz meghatározni, hogy hol végződik a közvetlen, s hol kezdődik a megtartó emlékezet, de tagadunk a közvetlen emlékezetnek, mint tulajdonképeni lelki funkciónak meglétét, mint azt *Wreschner*²⁾ teszi, nem lehet. A határt nem tudjuk még megvonni, de érezzük, hogy valahol megvan az az elválasztó vonal. Hasonlatos ez a jelenség a matematikában előforduló végtelen sorhoz, melynek sok tagját ismerjük, de van ebben a folytonosságban egy szakasz, mely előttünk nem ismeretes. Ilyeténképen vagyunk a közvetlen és megtartó emlékezettel is. A kezdettel: a közvetlen emlékezettel tisztában vagyunk, épúgy a megtartó emlékezettel is, de az átmenetet nem ismerjük még. Ami nem jelenti azt, hogy ez az átmenet valójában nincs meg. A sokról sem tudjuk, hol kezdődik, de hogy van, azt mindannyian elismerjük.

De hogy a közvetlen emlékezet valójában önálló, határozott, jellemző vonásokkal rendelkező lelki jelenség, azt épen azok a kritériumok igazolják, melyek a megtartó emlékezettől élesen elválasztják.

Mi a közvetlen emlékezet?

A közvetlen emlékezet, az épen most észrevett benyomások közvetlen reprodukálása; azonnal való reakció, anélkül, hogy időt engednénk közbeeső asszociációk fellépésére.

Most már világosabban tudjuk megítélni a közvetlen és megtartó emlékezet között való különbséget. A kritérium tehát nem a számszerűen kifejezhető másodpercekben rejlik, mert hiszen egyenként változó a felfogó képesség, a felfogás és a reakció időtartama stb. Van egyén, ki 0·8 mp. alatt reagál látási vagy hallási ingerekre, van olyan, ki 2·4 mp. v. i. háromszor annyi idő múlva.

¹⁾ Dr. N. Braunshausen. Die experimentelle Gedächtnisforschung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1914. 5. 1.

²⁾ A. Wreschner: Das Gedächtnis im Lichte des Experiments. Zürich, 1910 2. kiad. 15. 1.

Tehát a határ egyéneenként ingadozó, egyelőre exakt módon meg nem állapítható, mivel a perszeveráció lezajlásának végét sem ismerjük még.

A reakció, mint utóérzet jelenik meg bennünk; ez nem más, mint emlékezeti utókép. Ez az ismert (pozitív) utóképtől abban különbözik, hogy nem periferiás, hanem központi eredetű.¹⁾

A közvetlen emlékezetnek jellemző kritériumai a megtartó emlékezettel szemben:

1. az ingerre azonnal reakövetkező reakció;
2. lehetőleg minden gátlástól (nemcsak külső, hanem belső gátlástól is) ment intenzív koncentráció.

De a közvetlen emlékezet *céljában* is különbözik a megtartó emlékezettől. A telefonos kisasszonyok közvetlen emlékezettel operálnak, mikor a telefonszámokat felfogják; nincs célja a hosszabb időn át való megtartásnak. Így tanulunk meg szónoklatokat, beszédek, melyeket csak egyszer kell elmondanunk s így tanul a rossz diák is, aki számít vagy az a kandidátus, aki csak a vizsgálatra készül.

A közvetlen emlékezet csak felfrissítése a primár benyomásnak. A felfrissítés a még mindig zajló csendülő benyomás hatása alatt történik.

Ezzel szemben a megtartó emlékezet főfeltételei:

1. A benyomások gyakori ismétlése.
2. Az ismétlések megfelelő elosztása, nemcsak a mennyiség, hanem a minőség szempontjából is.

A megtartó emlékezet tendenciája a benyomásnak hosszú időre való biztosítása s csak akkor való reprodukciója, midőn az anyag már tudatunkból kilépett. Tehát ez felujtása egy többé már nem zajló, egy nem perszeveráló anyagnak. A perszeveráció különösen a közvetlen emlékezet alkalmával jut jelentékeny szerephez.

A tudatba került képzeteknek az a különös sajátáguk van, hogy gyorsan elhalványodnak, elmosódnak. A reprodukáló képesség *azonnal* a minimumra száll alá. De a mily gyorsan következett be a reprodukció teljes megszűnése: épp oly bámulatos lassúsággal halad tova a feledés folyamata.²⁾ A képzet idővel lassan-lassúdon teljes egészében vagy töredékesen fel-feltűnik tudatunkban; mintegy magától, akaratumkon kívül, sőt nem egyszer akaratumk

¹⁾ Max Offner: Das Gedächtnis. Berlin, Reuther & Reichard. 3. kiad. 1913. 167. l.

²⁾ H. Ebbinghaus: Abriss der Psychologie. Leipzig, 1909. 83. l.

ellenére tolakodik tudatunk körébe. Odatapad, perszeverál. A képzetnek ez a megtapadó perszeveráló sajátsága a perszeveráció.

Gyakori jelenség, hogy nem tudunk egyes gondolatoktól, képzetektől szabadulni. Utazunk, elhagyjuk régi környezetünket, változatos olvasmányokban keresünk élvezetet, munkára adjuk magunkat s elhunyt hozzátartozónk minduntalan megjelenik előttünk. Sokan fognak tudni arról, hogy valamely dal vagy ária *szinte üldözi* őket. Folyton megcsendül fülükben, bosszantja őket, s mégsem tudnak tőle megszabadulni.

Mindeddig még eldöntetlen kérdés, vajjon a megtapadást, mint *primär*, más elemi gátlásoktól függetlenül fellépő, önálló jelenséget fogjuk-e fel? A megtapadó képzetet (képzet a szó legtagabb értelmében) olyannak tekintsük-e, mely tisztán a maga erejéből lesz uralkodóvá? Avagy a perszeverációt csak *sekundär* módon, más képzetek háttérbe szorulásával keletkezettnek gondoljuk-e el?¹⁾

A perszeveráció *secundär* jelenség. Előidézője a *gátlás*, mely a képzetnek a tudatba való fellépését akadályozza (a gátlás oka eddig még ismeretlen.) E gátlás folytán csak az akadályok leküzdése után, elkésve lép fel a helyes reprodukció: a tulajdonképeni perszeveráció.²⁾

Itt oly *sekundär* jelenséggel van dolgunk, mely a kimaradt precíz reakció helyébe lép. Mind e megfigyelések és a magam adatai szerint is bizonyosnak látszik, hogy a perszeveráció kutatásakor különösen a felfogási folyamatra s kísérő jelenségeire: a figyelemre és az érzelmi mozzanatokra kell különös tekintettel lennünk.

II. A vak gyermek lelke.

Régebbi munkáimban³⁾ különösen a normális tanulók emlékezetével foglalkoztam s igyekeztem kimutatni, hogy *a gyermek emlékezeti kánonját az intelligencia, a nem és a társadalmi környezet tekintetbe vételével mind a terjedelemre, mind az időtartamra nézve meg lehet állapítani.*

¹⁾ K. Heilbronner: Ueber Haftenbleiben und Stereotypie. Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie. XVIII. k. 293. l.

²⁾ P. Ranschburg: Ueber die Bedeutung der Aehnlichkeit für das Erfassen, Behalten und für die Reproduktion. Journal für Psychologie und Neurologie. 5. köt. 1905. 122. l.

³⁾ Josef O. Vértés: Das Wortgedächtnis im Schulkindesalter. Zeitschrift für Psychologie. 63. köt. 1912.

Ez a dolgozat a vak gyermek emlékezetét teszi kísérleti vizsgálat tárgyává.

Meg akarunk felelni arra, vajjon van-e a látók és a vakok emlékezete között különbség? Ha igen, melyiké jobb?

Van-e az emlékezet terjedelmé, a visszaemlékezés ideje, a kor, az intelligencia, a nem, a társadalmi környezet között valamilyen arány vagy egyéb kapcsolatot?

Van-e összefüggés az emlékezet terjedelme és az emlékezés ideje között? stb.

Az emlékezet problémáit kutatva, sokkal határozottabb feleletet nyerünk egyes pontokra nézve, ha a vakokat vizsgáljuk, mivel az egyik érzékszervnek teljes hiánya miatt nyersebben, durvábban töltnak előtérbe olyan mozzanatok, melyek a normális ember emlékezetének vizsgálatakor fel se tűnnek vagy csak elmosódottan, halvány világításban jelennek meg előttünk.

Kiszakítva lelkivilágukból nem szabad a vakok emlékezetét tárgyalnunk. Bele kell helyeznünk az egész kérdést a vak gyermek lelkivilágába s ebből a háttérből kiemelnünk az emlékezeti funkciót.

Kunz kimutatta *Griesbach* módszerével, hogy a látás hiánya a megmaradt négy érzékét nemcsak, hogy élesebbé nem teszi, mint azt eddig általában hitték, hanem határozottan megakasztólag hat fejlődésükre. A kényszerítő szükség okozta folytonos gyakorlás sem volt képes az épen maradt érzékeket a normális emberéhez hasonló színvonalon tartani.¹⁾

A fényérzet („fényt lát“) sok esetben megvan, de a vagy harminchatezernyi színérzet (*Titchener*) rájuk nézve elveszett. A hallási érzetek iránt rendkívül fogékonyak, de ez még nem bizonyítéka annak, hogy a vak hallása élettanilag véve jobb, mint az épérzékűé. Sőt épen *Grazzi*,²⁾ *Griesbach* vizsgálataiból tudjuk, hogy a látó hallása finomabb, a hangirányt pontosabban határozza meg. A vak szaglási finomsága élesebb, mint a normális emberé.

A szükség a fogalmak lényegtelen jegyeit, a hangokat a vakra nézve lényegessé teszi. E jegyek elégségesek a tárgyak felismerésére. Míg az épérzékű ember lelkét állandóan a ránézve legfontosabb látási képek foglalják el, addig a vak figyelme mindig a

¹⁾ *Griesbach*: Kunz M., Professor: „Del tatto a distanza“. Eos. 1910. 246. l. — *Kirschenheuter Ferenc*: *Griesbach* adataihoz fűzött fejtegetések. Magyar Gyógy-pedagógia. I. évf. 1909. 60. l.

²⁾ Eos. 1905. — 56. (*Ansaldo*).

hang- és a szagbenyomásokra irányul.¹⁾ Tehát itt nem fiziológiai (a fül vagy orr tökéletesedése), hanem tisztán lélektani jelenséggel van dolgunk. Az érzékek tapintása jóval fejlettebb, finomabb, mint a vakoké. Az izlésre vonatkozólag nem tudunk eltérésekre mutatni.

A vakok hatodik ú. n. távolsági-, tér- vagy x-érzete ismeretes. A legtöbb vaknak megvan tudvalevőleg az a képessége, hogy ellenállásokat bizonyos távolságról, anélkül, hogy ezeket megérintené, észrevesz. Ez az észreveszés különösen akkor jön létre, ha a vak az illető tárgyhoz közeledik vagy távolodik. Ez esetben érzéki benyomásokról van szó²⁾. A különféle felfogás közül az egyik a vakok távolság észrevezését a hallási³⁾, a másik a nyomási⁴⁾ és a harmadik kutató a hőérzetre⁵⁾ alapítja.

Az érzéki észrevezés tehát sajátos módon fejlődik ki s ennek folytán a képzetek is módosulnak s a normálistól eltérően, a látás segélye nélkül, jönnek létre.

A vakok érzelmi világa is különbözik a látókétól. Szerencsétlen helyzetük sok mindent megmagyaráz.

Az esztétikai érzelmekre vonatkozóan meg kell jegyeznünk, hogy a hangnak a vak számára általában nagyobb esztétikai értéke van, mint a látóra nézve. Nemcsak a zene, a költemény, hanem a jelentéktelenebb zörejek is esztétikai élvezetet szereznek a világtalannak.⁶⁾

Figyelmük hallási benyomásokra jobban koncentrálódik, mint az érzékeké, mert a látási képek nem hatnak gátlólag a felfogás folyamatára.

Felfogásuk is más, mint a látóké. Mindent a látószerv nélkül kénytelenek felfogni.

Fogalom és szókincsük szegényebb, mint a normálisoké.

¹⁾ *H. Griesbach* i. h.

²⁾ *H. Ebbinghaus*: Grundzüge der Psychologie. Leipzig, 1913. 189. l.

³⁾ *L. Truschel*: Der sechste Sinn der Blinden. Zeitschrift für exp. Pädagogik. 3. 4. 5. 7. és 14. k.

⁴⁾ *M. Kunz*: Nochmals der (von Laien und Dilettanten) „sechste Sinn“ der Blinden. Zeitschrift für exp. Pädagogik. 7. köt.

⁵⁾ *A. Krogius*: Zur Frage vom sechsten Sinn der Blinden. Zeitschrift für exp. Pädagogik. 5. 7. köt.

U. e. Kritische Bemerkungen zu Herrn Professor Griesbachs Rezension des von Herrn Professor Kunz gehaltenen Kongressvortrages: „Del tatto a distanza“. Eos., 1910. 249. l.

⁶⁾ *Ansaldo* i. h.

Képzeletük élénk; nem egyszer ferde irányban halad. Érdeklődésük fejlődése eltérést mutat az érzékűekétől.

Akaratuk szélsőségekről tesz tanúságot. Vagy teljes erejükkel küzdenek a kitűzött cél eléréséért, vagy pedig testi és lelki világuk már születéstől fogva oly annyira renyhe, hogy szinte akaratnélkülieknek mondhatók.¹⁾

A vak gyermeknek ez a dióhéjba szorított pszichológiája is mennyi eltérést mutat a normális gyermek lelkétől.²⁾

Az érzéki észrevevések száma, melyet a vak a külvilágtól nyer, csekélyebb, mint a látó emberé s így minden benyomást jobban appercipiálnak.

Ez az eltérés bizonyos elmeműveletek terén a normálisokkal szemben, hol jobb, hol rosszabb értékeket tüntet fel. Ezzel a jobb vagy rosszabb munka teljesítőképességgel eddig is tisztábban voltak, csak a megokolás nem volt helyes. Amiről eddig azt hitték, pl. hogy fiziológiai jelenség, arról bebizonyítást nyert, hogy lelki funkció, s. i. t.

III. A vak gyermek közvetlen emlékezete.

1. A kísérlet és a kísérleti anyag.

A vakok közvetlen emlékezetét pontos időméréssel kapcsolatban kísérleti úton ezek a sorok vizsgálják először s céljuk, hogy az alkalmazott lélektannak és a gyakorlati gyógyító pedagógiának szolgálatába szegődjenek.

Müller G. E.³⁾ megvizsgált ugyan egy vak szalmafonót 1911-ben, de a kísérleti személy kicsiny intelligenciájánál fogva a nehezebb kísérlet számára nem vált be.

Krogus A. orosz pszichológus még előbb, már 1905-ben 20 vakot vizsgált meg megtartó emlékezetre. A megvizsgáltak kora 10—19 év között váltakozott s az egyes korokra nézve pozitívumot a megvizsgált kevés gyermek nagy különbsége miatt nem lehet megállapítani. A módszer a G-metódus, értelmetlen szótaggokkal, értelmes szavakkal és költeménnyel.

¹⁾ *Mell*: Encyclopädisches Handbuch des Blindenwesens. 1899.

²⁾ *Vértes O. József*: A gyógyító pedagógia fogalma és köre. Pedagógia Pszichológiai Könyvtár 4 sz. szerk. Vértes O. József. — Budapest, 1915. — Stark Ferenc kiadása. 9—11 lap.

³⁾ *G. E. Müller*: Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufes. Leipzig. 1 kötet. 1911. — 3. kötet. 1913.

A magam kísérleteit a vakok budapesti országos királyi nevelő- és tanintézetében végeztem 1912. november hó 26–29-én és 1916. március hó 6-án mindenkor d. e. 9–11 óra között.¹⁾

A közvetlen emlékezet vizsgálatakor különösen a szóemlékezetet vizsgáltam, még pedig a *Ranschburg-féle szópár-módszer* segítségével.²⁾

A módszer lényege a következő: Egymással értelmi kapcsolatban levő szópárokat mondunk az egyénnek bizonyos csoportokra elosztva (két hatos és három kilences csoport) s bizonyos idő — jelen vizsgálatainkkor 6 mp. — mulva kikérdezzük a szópárokat, még pedig úgy, hogy most a szópárnak csak a hívószavát mondjuk ki s a megvizsgálatnak a reáavágó szóval kell felelnie. A felelet minősége szerint lehet, helyes, téves vagy javított.

A második szó emlékezetbe idézéséhez szükséges időtartamot a *Jaquet-féle* ötödmásodperces órával mérjük. A vizsgálat egyenként történik.

Az anyag feldolgozásakor a *Ranschburg-féle* képletet³⁾ tartottam szem előtt, melynek segítségével igen könnyen tájékozódhatunk a szellemi munka, nevezetesen az emlékezet terjedelméről, a reáfordított idő nagyságáról és az egész munkateljesítőképességről.

Az emlékezet terjedelme alatt értjük a helyes reprodukciók viszonyát az egész megtanulandó anyaghoz, (százalékban kifejezve). A terjedelem a helyes és javított feleletek összegéből tevődik össze; az egyszeri javítás árán létrejött felelet csak $\frac{1}{2}$ egységet számít.

Az időtartamot a helyes feleletek valószínűségi közepeséből számítjuk ki.

Kísérleti illetve összehasonlítási anyagul szolgált 120 tanuló: még pedig 70 budapesti elemi iskolai növendék (I–VI. oszt.), 30 főreáliskolai tanuló; Budapest II. ker. (9 III. oszt., 9 oszt. és 12 VII. oszt. tanuló) és a vakok budapesti orsz. kir. nevelő- és tanintézetének 20 növendéke.

¹⁾ E helyen igaz köszönetet mondok *Herodek* Károly úrnak, a vakok budapesti orsz. kir. nevelő- és tanintézete igazgatójának, ki a vezetése alatt álló intézet növendékanyagát mindenkor a legnagyobb készséggel bocsájtotta rendelkezésemre s szíves előzékenységével igen megkönnyítette kísérleteim sikeres elvégzését.

²⁾ *Ranschburg*: A gyermeki elme. 2 kiad. 1908. Budapest, Athenaeum. 100 l.

³⁾ i. m. 84. l.

A 20 megvizsgált;

a) Korára nézve:	1 hét	éves
	5 nyolc	"
	2 kilenc	"
	3 tíz	"
	2 tizenegy	"
	2 tizenkét	"
	4 tizenhárom	"
	1 tizennégy	"

b) *Osztály.* Nyolc gyermek az előkészítő növendéke volt, hat az első, egy a második, három a harmadik, s kettő a negyedik osztályba járt.

c) *Iskolai előmenetelük* szerint a következőkép oszlottak meg, 7 jó, 7 közepes, 6 pedig gyenge tanuló (jó, akinek ált. osztályzata 1 vagy 2; közepes akinek 3 és gyenge pedig a 4. vagy 5-ös ált. osztályzatú tanuló).

d) *Nem.* A 20 megvizsgált közül 11 leány, 9 fiú.

e) *A társadalmi környezetet,* melyből a gyermekek származnak, a szegény és jómódú jelzőkkel jelöljük meg. Szegény 14, jómódú 6.

f) *A megvakulás oka:*

6	esetben	szemteke	sorvadás
2	"	szaruhártyagyulladás	
2	"	gennyes szemgyulladás	
2	"	takáros	" "
1	"	szemidegsorvadás	
1	"	szemtágulás	
1	"	tifusz	
1	"	veleszületett szürkehályog	
1	"	gennyfolyás	
1	"	kanyaró	
2	"	ismeretlen	

g) *A látás foka* szerint a megvizsgált gyermekek közül

2	tárgyat lát,
15	fényt lát,
3	teljesen vak.

A megvizsgáltak kora gyermekségüktől vakok, a legtöbb vakon született vagy egy-két hetes korában vakult meg; egy gyermek két éves korában veszítette el szeme világát.

Meg kell jegyeznünk, hogy ezek a vizsgálataink a szóemlékezetre, mint az emlékezeti fajok egyik legfontosabbikára vonatkoznak.

Az arc-, szín-, szám-, stb. emlékezetek mind a maguk sajátos görbéjüket írják le; nem fejlődnek együttesen, hanem hol egyik, hol másik nyomul előtérbe, s a másik fejlődését gátolja vagy elnyomja.

2. A közvetlen emlékezet terjedelme.

A husz vak gyermek közvetlen emlékezeti terjedelme a valószínű közepest alapul véve, 89·7^o/_o. Vagyis a 7—13 éves vak gyermekek hat másodperc elteltével a hallott és utánamondott szópárok ^o/₁₀-edét helyesen reprodukálják. A látó gyermekek közvetlen emlékező terjedelme rosszabb eredményt mutat; 82·9^o/_o-ot.

A vakok legnagyobb emlékezeti terjedelme 100^o/_o, míg a legkisebb 71·8^o/_o (Látoké; 94·9^o/_o—25·6^o/_o.)

Ezek a számok azonban csak a középértékekről, illetőleg a szélsőségekről tájékoztatnak bennünket. Ezek az adatok átlagban megmutatják, hogy

1. a vak és látó gyermekek közvetlen emlékezeti terjedelme mily értékek között mozog,

2. hogy a vak gyermek fölényben van látó társaival szemben.

Sokkal világosabban látunk, ha megnézzük, hogy az egyes terjedelmi csoportokban a megvizsgált gyermekanyagnak hány százaléka foglal helyet, melyik terjedelem fordul elő leggyakrabban. S hogy a rendszeren látó gyermekekkel szemben fennálló különbségekre is rámutassak, a normálisok idevágó értékeit is közlöm.¹⁾

Terjedelmi csoportok ^o / _o -okban	Emlékezet terjedelme ^o / _o -okban	
	Vakok	Látók
0—10	0·0	0·0
10—20	0·0	0·0
20—30	0·0	1·4
30—40	0·0	1·4
40—50	0·0	1·4
50—60	0·0	2·8
60—70	0·0	1·4
70—80	20·0	25·7
80—90	40·0	38·6
90—100	40·0	27·1

¹⁾ A látó gyermekekre vonatkozó adatokat a *Szóemlékezet* (Das Wortgedächtnis etc.) és az *Összehasonlító emlékezetvizsgálatok* (Vergleichende Gedächtnisuntersuchungen) c. dolgozataimból vettem át. Bruxelles, 1910. III-e Congrès Internat. d'Education Familiale.

Tehát a vak gyermekek a legmagasabb terjedelmi csoportban (90—100) a legnagyobb emlékezet terjedelmi százalékot (40'00/0) tüntetik föl, míg a velük ugyanegykorú látó gyermekek az egy fokkal kisebb terjedelmi csoportban kisebb százalékszámmal fordulnak elő.

A látó gyermekek emlékezeti terjedelme már a 20—30-as terjedelmi csoportban kezdődik, míg a vakoké csak a 70—80%-osban. *Vagyis a vak gyermekek 80%-ának közvetlen szóemlékezeti terjedelme 80—100% között mozog, míg a látók ugyane határok között csak 66%-kal foglalnak helyet. Tehát a vakok 14%-kal jobb eredményt mutatnak fel a látóknál.*

E tételt még áttekinthetőbbé teszi a Ranschburg-féle pozitív cenzura, mely szerint az emlékezeti terjedelmeket négy csoportba osztjuk: (100—75% = I; 75—50 = II; 50—25 = III; 25—0 = IV).

	I. 75—100%	II. 50—75%	III. 25—50%	IV. 25%—0
Vakok... ..	90'0%	10'0%	0'0%	0'0%
Látók... ..	84'3%	11'4%	4'3%	0'0%

Tehát a pozitív cenzura szerint a vakok legkisebb értéke a II.-es, a látóké a III.-as csoportban fordul elő; más szóval: *a vakok közvetlen emlékezetének terjedelme jobb, nagyobb, mint hasonlókorú látó társaiké.*

a) A közvetlen emlékezet terjedelme és a kor. A közvetlen emlékezet terjedelme mutat-e valamelyes párhuzamot a *növekvő korról* s kimutatható-e itt is a vakok fölénye a látókkal szemben?

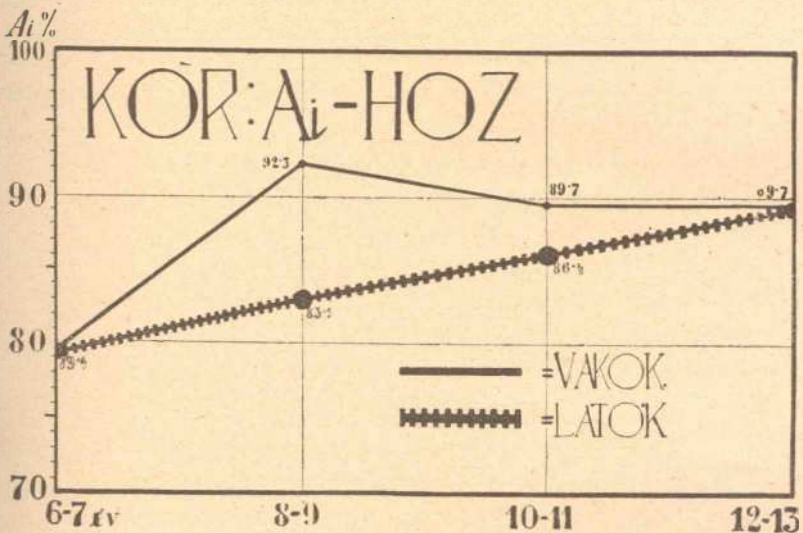
Régebbi vizsgálataimban¹⁾ kimutattam, hogy a normális gyermek közvetlen emlékezeti terjedelme a 6—13 éves korban belül egyenes arányban nő a korról.

Kor:	6—7	8—9	10—11	12—13
Vakok	79'4%	92'3%	89'7%	89'7%
Látók... ..	79'4%	83'1%	86'4%	89'7%

¹⁾ Josef O. Vértes: Das Wortgedächtnis im Schulkindesalter. 37. lap.

Ebből a táblázatból csak az állapítható meg, hogy — a kort véve tekintetbe — a vakok emlékezet-terjedelmi értékei a 6—11 éves korcsoportokban jobbak, mint a látókéi!

A grafikus ábrázolás¹⁾ (1. ábra) igen szemléltetően mutatja, hogy a vakok és a látók miképp helyezkednek el, a kor szerint csoportosítva, az egyes emlékezeti terjedelmek között. A 6—7 és a 12—13 éves korban a görbe összetalálkozik, de a többi korcsoportban mindig a vakok görbéje halad felül, a jobb értékek tájékán.²⁾



1. ábra.

Föltűnő, hogy a vakok emlékezeti terjedelme fenti táblázat szerint a növekvő korról csökken. Hogy ennek mi az oka, azt a jelen vizsgálat az anyag kicsiny volta miatt nem tudja határozottan eldönteni. Nem lehetetlen, hogy ezek a középszámok, ha több kísérleti személy áll rendelkezésünkre, megváltoznak, hisz 10—11 éves gyermekek csak ötöt, 12—13 éveseket pedig csak hatot vizsgáltunk meg. Vagy ha az arány ugyanaz marad, nem állunk-e itt is azzal a pszichológiai ténnyel szemben, mint a gyengetehetségük-

¹⁾ A grafikonokon látható körök a görbének az abszcissa és az ordinata által megjelölt jelentősebb pontjait tüntetik föl.

²⁾ A_i = amplitudo immediata (közvetlen emlékezeti terjedelem); T_i = tempus immediatum (közvetlen emlékezeti időtartam).

nél, kiknél a szellemi műveletek egy bizonyos koron túl mind quantitativ, mind qualitativ fokozatos rosszabbodást, sülyedést tüntetnek fel? Vagy talán a pubertas vagy mint már régebben is rámutattam a praepubertas lép itt fel gátló körülményként?¹⁾

A különböző korú gyermekek, ha egy osztályba kerülnek, mint azt a gyakorlott pedagógus is tudja egymáshoz asszimilálódnak. Egy gondolatkörben való mozgás, az elmagyarázott és kikérdezett leckék beszámolásakor használt közös tempó (sok helyütt még a karban való tanulás járja), egyszóval az elmének ilyen és hasonló tényezőkkel való befolyásolása, sokkal inkább egy színvonalra emeli a gyermekek közvetlen emlékezetének terjedelmét, mint az egyenlő kor.

S érdekes, nagyjából itt is azt az eredményt kaptuk, mint a kornál. Az előkészítő osztály közvetlen emlékezeti terjedelme: 89·7%, míg az I—II. osztályé valamivel kisebb: 87·1%; a III—IV. osztályé 90·98%.

A látókkal összehasonlítva ezeket az értékeket, *a vakok ismét jobbak.*

b) Az intelligencia és a közvetlen emlékezeti terjedelem. Intelligencia (iskolai előmenetel) és közvetlen emlékezeti terjedelem között van-e valami összefüggés?

Az intelligencia fokozatok megállapításakor *a jó, közepes és gyenge* lépcsőzeteket használjuk, bár megjegyezni kívánjuk, hogy ez a tanítók bemondásain alapuló osztályozás tulajdonképpen a növendékek tudásának fokmérője. Igaz, hogy az intelligencia sok esetben párhuzamot mutat a tudással, de állandósítanunk ezt a tételt nem szabad. A gyermek lelkét vizsgálva *intelligencia próbákról* (tesztekéről) szoktunk beszélni s óvatosan kerülünk bennük minden iskolai *tudásbeli* próbát.

E közül a három fokozat közül külön fel kell hívnom a figyelmet a gyengéknek minősített növendékekre. Vannak rossz tanulók ú. n. fiziológiásan gyengék, akik ötös osztályzatot kapnak, de egy osztályismétlés árán mégis átküzdik magukat a tananyag akadályain. Ezekkel szemben állanak a kórosan gyengetehetségűek, kiknek lelki élete nemcsak quantitativ csökkentértékűséget, hanem súlyos qualitativ lefokozást is tüntet fel.

Vajjon mi ennek a kóros gyengetehetségűségnek az oka?

¹⁾ *Vértes O. József*: Iskolásgyermekek emlékezete, Lampel R. Budapest, 1909 U. e. Das Wortgedächtnis etc.

A vakságot nem egy esetben az agy megbetegedése okozza s ez a szellemi csökkentértékűséget is előidézhetheti. (Közbevetőleg! A vak katonák több, mint 50%-a idegbeteg egyúttal!) De a gyermekekkel való foglalkozás hiánya is megakaszthatja a szellemi fejlődést s a vakság, ha speciális nevelés nem pótolja a látás hiányát, az idiotizmussal rokon állapotot teremthet.¹⁾ A vakok 10%-a átlag gyengetehetségű.

Ép ezért kísérleteimkor csak fiziológiásan gyenge vak gyermekeket vizsgáltam meg; ép így a normálisok vizsgálatakor is mindenkor kizártuk a kórosan gyengetehetségűeket.

A normálisokra vonatkozó vizsgálataim kiderítették, hogy az általános iskolai előmenetel és a közvetlen visszaemlékezés terjedelme között messzemenő párhuzamosság mutatkozik.

	Vakok	Látók
Jók emlék. terjedelme... ..	92·3%	87·1%
Közepesek emlék. terjedelme	89·7%	82·7%
Gyengék emlék. terjedelme	89·7%	76·9%

Ebből az összehasonlító táblázatból kitűnik, hogy a vakok *valamennyi intelligenciabeli fokon jobb emlékezeti terjedelmet tüntetnek föl, mint a látó elemi iskolai tanulók, sőt még a középiskolai tanulóknál is* ($j = 89$; $k = 88$; $gy = 82\%$) *jobbak az értékeik.* Különösen élénken mutatja ezt a tételt a 2. sz. grafikon.

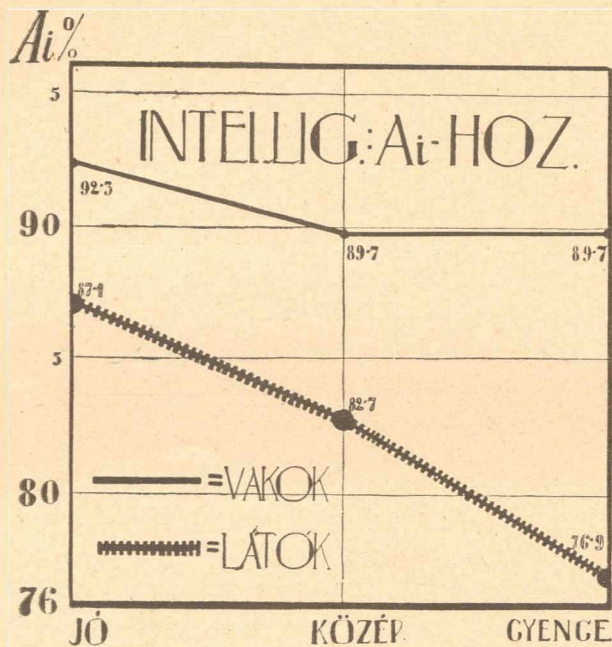
A jóktól a közepeseken át a gyengékhez tartva, mint azt a 2. számú ábra két szétágazó görbéje szemlélteti, a látók és a vakok között a különbség mindig nagyobb és nagyobb lesz. A magasabb intelligenciájú vak és látó gyermekek emlékezeti terjedelmének különbsége kisebb, mint a közepeseké és gyengéké, mert a jóknál csekélyebb a középérték körül való szétszóródás. (5·2, 7·0, 12·8).

c) Az emlékezeti terjedelem és a nemek. A fiúk és lányok emlékezeti különbségét vizsgálva mind a vak fiúk, mind a vak lányok emlékezeti terjedelme az első pillanatra teljesen egyenlő értékűnek: 89·7%-nak tűnik fel. Ha azonban jobban szemügyre vesszük, ezt a két egybevágó értéket, megállapíthatjuk, hogy

¹⁾ Stern: Idézve A gyermek V. évf. 1911. 359. lapján.

a leányok 89,7%-a jobb, mint a fiúk hasonló értéke, mert ehhez a terjedelemhez járó időtartam 1,6 mp. (a reprodukció ideje), míg a fiúké 1,8 mp.; v. i. a leányok 0,2 mperccel gyorsabban reprodukálnak. Fiúk és leányok terjedelmi értékei látó gyermekeken végzett vizsgálataimkor szintén igen kevés különbséget mutattak; a fiúk 83%-ot, a leányok 85%-ot.

A nem és az emlékezet kérdését látó gyermekeken más alkalommal már tüzetesen fejtegettem,¹⁾ most csak a nyert eredménye-



2. ábra.

ket mutatom be. E szerint a normális leányok az alacsony v. i. a rosszabb emlékezeti terjedelmek terén (85%) kisebb %-ban fordulnak elő, mint a fiúk; míg a magasabb A_i -nál, a 6—13 éves korban, minden esetben felülműlják a leányok a fiúkat. A látókkal összehasonlítva a vakok értékei jobbak. Vizsgáljuk meg a két nemnek a nagyság szerinti sorban való helyét! Vajjon itt is előnyben lesznek-e a leányok?

¹⁾ Bund für Schulreform. 7. füzet. 42 l. B. G. Teubner, Lipse, 1913.

	A fiúk közül helyet foglal		A leányok közül helyet foglal	
	vak	látó	vak	látó
az <i>Ai</i> sor I. felében	40%	44·4	55·5%	55·5
az <i>Ai</i> sor II. felében	60%	55·5	44·4%	44·4

Ezt a táblázat igazolja, hogy a leányok közvetlen emlékezeti terjedelme jobb, mint a fiúké; mivel a sor első felében — a jó emlékezeti terjedelmek sorában — éppen 15%-kal nagyobb értéket mondanak a magukénak, mint a fiúk.

d) Az emlékezeti terjedelem és a társadalmi környezet. A jó emlékezet mértéke: a terjedelem nagysága, a reprodukció gyorsasága és a megbízhatóság foka. Népiesen szólva, jó az emlékezet, ha jól, gyorsan és pontosan emlékezünk. A kísérleti, de különösen az alkalmazott lélektan azokat az okokat is keresi többek között, melyek az emlékezetre gátlólag vagy segítően hatnak. Melyekkel mozdítjuk elő a jó emlékezetet, melyekkel gátoljuk meg az emlékezetnek téves pályákra való terelődését?

A sok tényező közül csak a társadalmi környezet kérdésére kívánok rámutatni.

Normális gyermekeken kísérleteket végeztem még 1909-ben is a nyert eredmények, a látszólag egymással ellentmondó reakciós idők a kérdés gazdasági oldalának vizsgálására vezettek. S miként az anthropologusok *Bowditch*, *Pagliani*, *Roberts*, *Axel Key*, *Hertel*, *Mac Donald*, *Rietz*, *L. Hoesch-Ernst* azt találták, hogy a szegénység, a nyomor, a testi jólétre károsan hat vissza, ép úgy kimutattam¹⁾ — tudtommal elsőnek, — hogy az egyén szegénységével, gazdagságával szoros kapcsolata van az emlékezetnek. *Offner*²⁾ azt hozza fel a tétel ellen, hogy a kedvezőbb szociális viszonyok között levő családok gyermekeinek rövidebb reakciós idejét mindenekelőtt a műveltségben levő különbség magyarázza meg, mi többnyire a gazdasági körülmények különbözőségének a következménye. De vajjon a műveltségben levő különbség — kérdém én — nem következménye-e végeredményében a gazdasági viszonyokban rejlő különbségnek?

¹⁾ Zeitschrift f. Psychologie 63. köt. i. h.

²⁾ Max Offner: Das Gedächtnis etc. 3. kiad. 276. l.

A társadalmat, melyből a megvizsgált gyermekanyag kikerült, két csoportra oszthatjuk. Megkülönböztetünk jómodú és szegény családokat. Jómodú környezetből származik 6, szegényből 14 vak növendék. A kedvezőbb társadalmi helyzetben levő 6—13 éves iskolás gyermekek közvetlen emlékezeti terjedelme jobb, mint szegény, szükségét szenvedő társáé:

	Vak	Látó
Szegény	89·7%	79·4%
Jómodú	89·7%	84·6%

A pozitív cenzurát alkalmazva, kiderül, hogy a 75—100%-os emlékezeti terjedelmek között valamennyi jómodú vak gyermek van, míg a szegényeknek csak 85%-a foglal helyet ebben a csoportban; a többi szegénynek emlékezeti terjedelme 50—75% között mozog; vagyis 15%-kal rosszabbak jómodú társaiknál.

Ha az emlékezeti terjedelmeket nagyság szerint rendezzük, szintén igazolva látjuk tételünket. A sor három utolsó helyét a 18., 19., 20. helyet csupa szegény gyermek foglalja le. Tételünk tehát a vakokra is érvényes. Vagyis a jómodú világtalanok előnyben vannak szegény vak társaikkal szemben. De e kutatásainkból kiviláglik az is, hogy a *szegény* és *jómodú* látóknak jóval kisebb az emlékezeti terjedelmük, mint a vakoknak.

Nem mondjuk evvel azt, hogy valamennyi jómodú tanulónak jó az emlékezete s a szegényeké gyenge; csak átlagértékekről beszélünk. Az anthropológiai vizsgálatok is kiderítették, hogy a kedvező társadalmi környezet a gyermek testi fejlődését elősegíti, de senki sem fogja tagadni, hogy vannak satnya gazdag és vasgyúró szegény gyermekek. A mi vizsgálataink is ilyen szempontból tekintendők.

A *megvakulás oka*, valamint a *látás foka* (fényt lát, fényt nem lát) és a közvetlen emlékezet terjedelme között nem találtunk kapcsolatot. A fényérzet, mely állandóan jelen van, úgy látszik, nem hat zavarólag az egyénre, nem bír az ujság ingerével, legfeljebb túlnagy fényforrások.

Nem lehetetlen azonban, hogy nagyobb kísérleti anyag erre a kérdésre más feleletet fog adni.

3. A közvetlen emlékezet időtartama.

A szellemi munkát csupán terjedelméből, azaz a helyes és javított feleletek összegéből nem lehet megítélni. Tudnunk kell, hogy mennyi idő alatt megy végbe a szellemi folyamat.

Nem ítélem egyenlő jó emlékezetnek pl. *A.* és *B.* 80%-os emlékezeti terjedelmét, ha pl. *A.* a szellemi műveletet 1'2 mp., *B.* pedig 3'6 mp. alatt végezte el. *A.* előnye *B.* fölött világos. Ugyanezt a szellemi munkát ép oly jól, de sokkal gyorsabban, háromszor kevesebb idő, alatt végezte el, mint *B.*

Az időtartamok közül ebben a fejezetben itt csak azokat vesszük tekintetbe, melyek a *helyes feleletekre* vonatkoznak. A téves reprodukciókat minőségileg és időértékileg is meghatározzuk, de a közép-idő kiszámításakor ezeket nem vesszük figyelembe.

	Legrövidebb	Leghosszabb	Közép-időtartam
	időtartam		
Vakok... ..	1'2	2'5	1'6
Látók... ..	1'2	3'1	2'0

A vak gyermekek közvetlen visszaemlékezése minden tekintetben, a legrövidebb, a leghosszabb és a közép-időtartamokat szem előtt tartva, gyorsabb, mint az ép elemi iskolai tanulóké.

De a közép-, valamint a szélső értékek nem adnak kellő felvilágosítást. Megbízhatóbban tájékozódunk, ha azt vizsgáljuk, hogy a tanulók hány százaléka foglal helyet az egyes időértékeken belül?

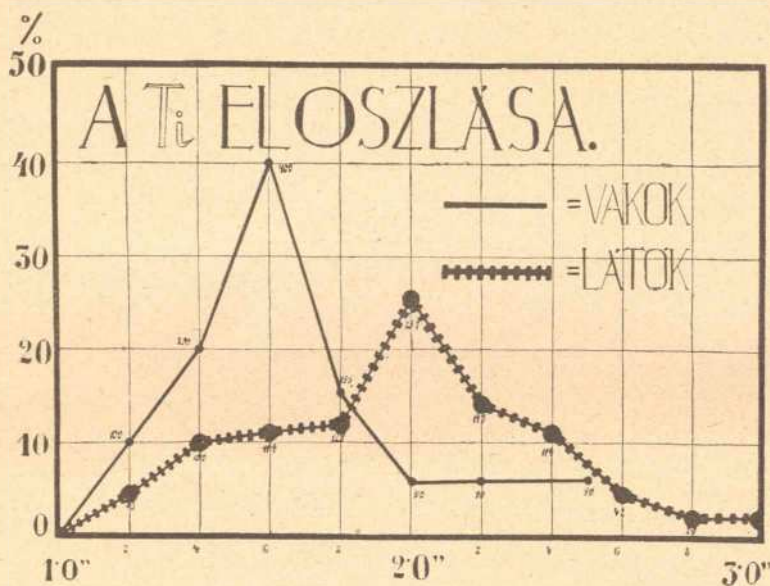
	1'2	1'4	1'6	1'8	1'9	2'0	2'1	2'2	2'3	2'4	2'5	2'6	2'8	3'0	3'1
	másodpercnyi időtartama volt szüksége														
Vakok %-a	10'0	20'0	40'0	15'5	—	5'0	—	5'0	—	—	5'0	—	—	—	—
Látók %-a	4'3	10'0	11'4	12'8	1'4	2'43	4'3	10'0	7'1	4'3	1'4	2'8	2'8	1'4	1'4

A legrövidebb időtartamokon (1'2—1'8), vagyis a jobb időértékeken belül, a vakok mindig nagyobb százalékban fordulnak elő, mint a látók, viszont a hosszabb v. i. a rosszabb időtartamok terén a látók vannak nagyobb számmal (%), mint a vakok.

A középértékek (1'6" és 2'0"), mind a vakoknál, mind a látóknál ebben a táblázatban is a legnagyobb százalékszámot foglalják le a maguk számára (a táblázat bekerített számai).

Az időtartamok eloszlását különben igen szépen mutatja a 3. sz. grafikon. Az abszcissán leolvasható az időtartam, mely alatt a gyermek reagált, míg az ordinátán a tanulók százalékszáma.

A vakok görbéje a rövid értékek terén (1'8"-ig) mindig fölötte jár a látókénak; a jobb helyeket nagyobb arányban foglalják le maguknak. A hosszabb időtartamokból csak 15% a vakoké, míg a



3. ábra.

leghosszabb értékek (2'6"-ig) terén elő sem fordulnak. Viszont a látók görbéje az 1'8 másodperc idő, vagyis a hosszabb értékeken túl mindig felül emelkedik a vakok görbéjén, t. i. nagyobb arányban fordulnak elő a hosszabb időtartamok területén. Ha a két görbe csúcsát tekintjük, feltűnik, hogy a vakoké jóval előbb és jóval magasabbra emelkedik (1'8" alatt 40% vak gyermek reagált helyesen), mint a látóké. (2'0" látók 24'3%-a felelt meg helyesen). Miként a terjedelmet is pozitív cenzura szerint ítéltük meg, úgy az időtartamokat is cenzurázzuk.

	I. 0'0—2'0"	II. 2'1—4'0"	III. 4.1—6'0"	IV. 6'1—8'0"
Vakok	90'0	10'0	0'0	0'0
Látók	64'3	35'7	0'0	0'0

A fentemlített szabály itt is világosan ötlük szembe. A látók-nak csak $\frac{2}{3}$ van az I-gyel jelölt helyen, míg a vakoknak több, mint $\frac{4}{5}$ -e. A vakok és látók közötti különbség az I-es cenzurában: 21% a vakok javára. A II-es cenzurában — a rosszabb értékek körében — a látók a vakokat a kétszeresnél is jóval felülmulják (15'0—35'7).

Végeredményben: a vak gyermekek nemcsak a közvetlen szóemlékezet terjedelmét, hanem a közvetlen szóemlékezet gyorsaságát tekintve is jobbak hasonlókorú látó társaiknál.

Míg az 1'2—1'6 mpnyi időkbén a vakok 70%-a foglal helyet, addig ugyanebben az időértékcsoportban a látók csak 25'7%-ban szerepelnek.

Tehát: a legrövidebb időértékeken belül (1'0—1'6") a vakok ép 45'0%-kal kedvezőbb viszonyokat tüntetnek föl, mint a látók.

a) A kor viszonya a közvetlen emlékezet gyorsaságához (időtartamához). A látók és vakok időtartamát a kor szempontjából összehasonlítva, a következő valószínűségi középszámokat kapjuk:

Kor:	6—7	8—9	10—11	12—13
Vakok ...	2'5"	1'8"	1'6"	1'6"
Látók ...	2'15"	1'8"	2'0"	1'2"

Ez a táblázat érdekes képet nyújt a közvetlen emlékezet időtartamának a korról való fejlődéséről. Első pillanatra úgy tetszik, hogy az időtartam nem mutatja oly törvényszerűen a vakok emlékezeti időtartamának jobb voltát a látókénál, mint azt a terjedelemtől tapasztaltuk. A 6—7 évesek csoportjában csak egy vak gyermek foglal helyet s ennek 2'5 mpnyi idejét ($A_i = 79'4\%$; mindkét érték valamennyi megvizsgált tanulóé közül a legrosszabb!) megmagyarázza az a körülmény, hogy akkor, midőn a növendéket meg-

vizsgáltam, a fiú az iskola jótéteményét csak $2\frac{1}{2}$ hónapja élvezte, s addig egyáltalán nem részesült szakszerű nevelésben. A 8—9 éves vakok időtartama éppen egyenlő a hasonlókorú látókéval. ($1'8''$), míg a 10—11 éves korban a vakok közvetlen emlékezetének időtartama felülmulja a látókét (különbség $0'4''$). A 12—13 éves korban az elemi iskolai fokon levő vakokkal szemben középiskolai tanulók állanak. Az anyagnak jobb volta magyarázza meg a látók javára való különbséget. Ebből a táblázatból és régebbi vizsgálataimból a következő tételek állapíthatók meg:

1. A normális tanulók közvetlen emlékezetének időtartama — ingadozások ellenére is (10—11, 14—15 és 16—17 éves korban) egész a 20-ik életévig javuló tendenciát mutat. A 6—7 éves kor $2'1''$ időtartama a 19 évben $1'2''$ -cé javul meg. A 10—11 éves vak gyermekek épúgy, mint a látók, a közvetlen emlékezet terjedelménél visszaesést mutatnak.

2. A vakok emlékezetének közvetlen terjedelme és időtartama a 6—7 éves korban, midőn még a gyermek elméje a szellemi munka számára az iskola által meg nem műveltetett, egyenlő értékeket tüntet fel a látók értékeivel, sőt rosszabb is lehet annál.

3. A növekvő korral a látók és a vakok közvetlen emlékezetének terjedelme, időtartama között bizonyos állandó differencia mutatható ki a vakok javára; ez a különbség, mint láttuk — a kortól függ.

4. A vak gyermek közvetlen emlékezeti időtartama a 6—13 éves koron belül fokozatosan javul; visszaesés egyik korcsoporton belül sem mutatható ki.

5. Osztály szerint csoportosítva a megvizsgált tanulókat, a vakok időértékei rövidebbek, jobbak, mint a látókéi.

Ha igaz az, hogy a hat éves gyermek szellemileg is, testileg is nem csupán egy nagyobb dimenziójú csecsemő, hanem qualitative is más, sajátos lelkületű egyén, úgy az egyes korokon belül különösen a praepubertas és pubertas korát is ilyen kvalitatív változásokat igen jellemzően feltüntető kornak kell tekintenünk. Annyi bizonyos, hogy az *idő* szempontjából tekintve, minden lelki fejlődés *ritmikus*; nem halad egyenletes tempóban előre; a gyors és lassú fejlődés állandó váltakozását tünteti föl. A fejlődés hullámszerű.

b) Az intelligencia és a közvetlen emlékezet időtartamának viszonya. Az osztályzat viszonya a közvetlen emlékezet időtartamához a valószínűségi középértéket véve alapul a következő:

	Vakok	Látók
	időtartama	
Jók... ..	1'6"	2'0"
Közepesek...	1'6"	2'0"
Gyengék ...	1'6"	2'2"

A normálisokon végzett vizsgálataim azt igazolták, hogy az általános iskolai előmenetel és a közvetlen emlékezet időtartama egymással egyenes arányban van. A vakokra ez a tétel nagy valószínűség szerint szintén fennáll, azonban vizsgálati anyagunk kis száma nem mutatja teljes egészében ezt a törvényszerűséget. Világosan kitűnik azonban az, hogy *a vakok valamennyi intelligenciabeli fokozatban jobb időértékeket mutatnak fel, mint a látók.*

c) A nem viszonya a közvetlen emlékezet időtartamához. Eredmény:

	Ti. (vak)	Ti. (látó)
Fiúk	1'6	2'0
Leányok	1'6	1'8

Vagyis: *A vak fiúk és leányok közvetlen visszaemlékezése gyorsabb, mint hasonlókorú társaiké.* Helyük a nagyság szerint rendezett sorban is a fenti szabályt erősíti meg.

Az 1'2—2'0 mpnyi időértékek között látjuk valamennyi vak leányt, tehát 100%-ot, míg ugyanebbe az értékcsoportha a fiúknak csak $\frac{3}{4}$ része (77'7%) kerül bele. A nagyság szerint rendezett sorban a három legutolsó helyre csupa fiú került; a megvizsgáltak $\frac{1}{3}$ -a.

d) A társadalmi környezet viszonya a közvetlen emlékezet időtartamához. Miként a terjedelem tárgyalásakor úgy itt is két csoportba sorozzuk a növendékeket, a társadalmi környezet szempontjából. Megkülönböztetünk szegény és jómódú gyermekeket.

	Vakok	Látók
Szegény	1'6	2'0
Jómódú	1'6	2'0

Első tekintetre úgy látszik, hogy a szegények és jómódúak időtartama egyenlő értékű. De ha az időértékeket jobban megvizsgáljuk, ki fog tűnni a látókra vonatkozólag, hogy

a szegények legkisebb Ti-je	1'4"	
a gazdagok	"	1'2", míg
a szegények legnagyobb Ti-je	3'1"	
a gazdagok	"	2'4".

Tehát a jómódú látóknak, a szélső értékeket tartva szem előtt, jobbak az időértékeik, mint a szegényekéi. Ugyanez a szabály illik a vakokra is.

A nagyság szerint rendezett sorban a szegények az 1, 2, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, a jómódúak a 3, 4, 7, 8, 15, 20 helyértékeket foglalják el. Vagyis a szegényeknek csak 48'20/-a van a sor I. v. i. jobbik felében, míg a jómódúak 660/-a foglal ugyanitt helyet.

Tehát a középszámokat tekintve kitűnik, hogy

1. a jómódú vakok közvetlen emlékezetének időtartama rövidebb, mint a szegénysorsú vakoké;
2. a látók és vakok időértékei között — a szociális miliőt szem előtt tartva — lényeges különbség van; e különbség a vakoknak kedvez.

4. A terjedelem és időtartam viszonya.

A terjedelmet és az időtartamot, az emlékezetnek ezt a két fontos tényezőjét vizsgálva kiderült, hogy az időtartam sokkal nagyobb párhuzamot és kapcsolatot mutat a korrallal és az intelligenciával, mint a terjedelem. Az eddigiek során láttuk azt is, hogy a nemre és a szociális miliőre is vonatkozik ez a tételünk: az időtartam minden emlékezet vizsgálatnak sokkal biztosabb kritériuma, mint a terjedelem.

Vajjon van-e az emlékezet terjedelme és időtartama között összefüggés? ¹⁾

I. 1. Rövid időtartamból (1'2"—1'6") mindig nagy emlékezeti terjedelemre következtetünk;

2. de túlhosszú időértékből nem lehet mindig — legfeljebb az esetek 800/-ában szabad — rövid terjedelemre következtetni.

II. 1. Kicsiny terjedelmekből (0—700/-) mindig hosszú időtartamokra (2'0"—x");

¹⁾ J. O. Vértes i. d. Zeitschrift f. Psychologie Bd. 63. — 1912. — S. 66—72.

2. viszont nagy emlékezeti terjedelmekből csak az esetek 80%-ában következtethetünk rövid időtartamokra.

Ezt a látókra vonatkozó tételünket a vakokon végzett vizsgálataink is minden pontban megerősítették. Ennek igazolására itt közlöm a vak növendékek időtartamát és terjedelmét.

1·2 mp.	92·3%
1·2 „	89·7 „
1·4 „	97·4 „
1·4 „	93·6 „
1·4 „	90·9 „
1·4 „	82·0 „
1·6 „	100·0 „
1·6 „	97·4 „
1·6 „	97·4 „
1·6 „	89·7 „
1·6 „	87·2 „
1·6 „	82·0 „
1·6 „	76·9 „
1·6 „	71·8 „
1·8 „	93·5 „
1·8 „	89·7 „
1·8 „	84·6 „
2·0 „	74·3 „
2·2 „	92·3 „
2·5 „	79·4 „

Ha a kor, iskolai cenzura s szociális miliő szempontjait vesszük tekintetbe, azt fogjuk látni, hogy a közvetlen emlékezet terjedelme és időtartama, a csoportközépeket tekintve, fordított arányban vannak egymással.

5. A téves és nullreprodukciók.

Vizsgálataink alkalmával nemcsak a helyes reakciók időtartamára voltunk tekintettel, hanem a téves és nullreprodukciókra is. A téves reprodukciók időtartamát szintén ötödmásodpercnyi pontos-sággal mértük, míg a nullreprodukciókat a *Ranschburg* ajánlotta módon olyaténképen állapítottuk meg, hogy valahányszor a gyermek 30 mp. után nem felelt, felszólítottuk: hagyja abba, ne gondolkozzék. Ezt a kimaradt reakciót *nullreprodukciónak* vettük.

a) Téves reakciók. A hús megvizsgált tanulóra vonatkozó adatok a következőkről adnak felvilágosítást:

1. A hús vak növendék téves asszociációinak középideőtartama csak egyetlen egy esetben volt rövidebb, mint a helyes reprodukcióké. Ennek az egy téves reakciónak minőségét megvizsgálva, kiderült, hogy ebben az esetben az ú. n. asszociációs velejáró („associative Miterregung“) volt a hiba forrása. (Gáz-villany, helyett: gázlámpa). A hívó szó akár az iskolában tanultaknál, akár más jobban meggyökeresedett asszociációknál fogva mindig együttesen bukkan fel a gyermek elméjében s az asszociációs velejáró jelenségét idézi elő.

2. *A többi esetben a téves asszociációk időtartama hosszabb, mint a helyes reakcióké.* Látókon végzett vizsgálatok igazolták, hogy a téves asszociációk időértéke az emelkedő korral, osztállyal nő.¹⁾ A gyermek minél idősebb lesz, annál jobban gyakorolja az önkritikát. Érzi, hogy nem tudja biztosan a reávigó szót, inkább vár s keres asszociációi között, hogy a helyeset megtalálja. A fiatalabb korú tanulók nem haboznak sokáig, s mivel begyakorolt asszociációik száma is kicsiny még, ellenőrzőképességük pedig csekély, aránylag elég gyorsan reagálnak téves asszociációval.

A téves asszociációk legrövidebb időtartama (1'6") megfelel a helyes reakciók középideőtartamának; a leghosszabb (12'2") épen négyszerte nagyobb a helyes reakciók legnagyobb időtartamánál (3'1").

Alkalmazzuk a Ranschburg-féle cenzurát a helyes és téves reakciók összehasonlítása céljából. (A százalék a vak tanulók számára vonatkozik).

I.	II.	III.	IV.	V.	
0'0"–2'5"	2'6"–5'0"	5'1"–7'5"	7'6"–10'0"	10'1"–x	
91'6%	8'4%	0'0%	0'0%	0'0%	Helyes reakció
10'0%	30'0%	30'0%	10'0%	20'0%	Téves reakció

Ez a cenzura is megerősíti tételünket. A látókkal összehasonlítva az értékeket, lényegesebb különbséget nem találunk.

b) A nullreprodukciók. A nullreprodukciók már a vizsgálat természeténél fogva is mindig hosszabbak, mint akár a helyes, akár a téves asszociációk.

¹⁾ I. m. Zeitschrift f. Psychologie. 63. köt. 1912.

IV. Befejezés.

A vizsgálati anyag, néhány VIII. osztályú reáliskolai tanulót kivéve, olyan volt, hogy a kísérleti személyek önmegfigyeléseit tekintetbe nem vehettem; a vak tanulóknál, mivel koruk 7—13 év között váltakozott, még kevésbé.

Egy a háborúban megvakult zászlóst, most hadnagyot, ki vak tanítónak készül s így könyv nélkül is sokat kell tanulnia, kikérdeztem tanulási módjára vonatkozólag. Mikor tanul gyorsabban könnyebben. Mi ragad meg jobban emlékezetében? (Megjegyezni kívánom, hogy a hadnagy a háború első hónapjaiban vakult meg 1914. őszén, tehát 1 $\frac{1}{4}$ éve már).

„Ha gyorsan akarok megtanulni valamit, szól a tisztt, fel-
olvastatom magamnak; ez ellenben hamar feledésbe is megy. Amit hosszabb időre akarok megtartani, azt áttétetem Braille-írásba s onnan tanulom meg. Ez azután megmarad bennem“.

A közvetlen emlékezet ebben az esetben, tisztán akusztikai, míg a megtartó emlékezet kinezteziás, motorikus típust mutat.

Hogy a hallás vagy a tapintás fontosabb-e a vakra nézve, ma még nem állapítható meg biztossággal. *Baczkó*, *Kuchmann* a hallást, *Hitschmann* a tapintást tartja elsőbrendűnek. Mint az idézett eset mutatja, mindkettőnek jelentékeny szerepe van, de mindig más-más lelki működés alkalmával.

A megtartó emlékezetre vonatkozólag is megvizsgáltam 14 vakot, de tüzetesebb kutatás tárgyává nem tettem még vizsgálataimat. Az emlékezeti pszichológia mai állása szerint arra kell következtetnünk, hogy a jó közvetlen emlékezettel szemben a megtartó emlékezet mindenesetre rosszabb lesz. Ezeket a kísérleteimet egy másik dolgozatam számára tartom fenn.

Bebizonyítottuk, hogy a vak gyermek közvetlen szóemlékezete hasonlókori látó társaiénál mind terjedelem, mind időtartam tekintetében jobb, nagyobb.

Magyarázatát ennek a figyelem koncentrációjában találjuk meg; nevezetesen a vakság folytán gátlásként szereplő látási képek az akusztikai felfogóképességet, az emlékezet első fázisát nem zavarják.

A nyert eredmények: adalékok a vakok pszichológiájához. Ezek az emlékezeti munka finomabb bonyolultabb szerkezetének egyes tényezőire kívánnak rámutatni.

Az alkalmazott lélektan további feladata vizsgálni a vakok

egyéb lelki működését és a normálisoktól eltérő vonások adatok jelenségek alapján felépíteni a vakok lélektanát. A vakokkal való foglalkozáskor különösen arra kell ügyelnünk, hogy ránézve idegen lelki tartalmakkal meg ne terheljük őket. Sajátos lelki világukat kell alapul venni s ezt fejlesztenünk. A különbségek meg fognak bennünket tanítani arra, hogy itt nem pusztán érzékszervi fogyatékosokkal van dolgunk a szó igazi értelmében, hanem új eddig előttünk lélektanilag ismeretlen lelkekkel, ahol finom minőségi, érdekes mennyiségi változásokkal állunk szemben, ahol a látás hiánya nemcsak egyszerű lefokozása, kiküszöbölése egy bizonyos érzetnek, hanem az egész lelki életnek megmásítója, átalakítója. A pszichogenezis sajátos, egészen új útjait követjük, kutatjuk. S, hogy ezeket minél előbb megismerjük arra — fájdalom — a most dúló világháború sok szerencsétlen hőse nagyon is buzdít bennünket.





JOG ÉS VÉDELEM.

Gyermektanulmány és igazságszolgáltatás.

Irta és a Magyar Gyermektanulmányi Társaság szegedi fiókkörének 1916. évi március hó 19.-én tartott nyilvános gyermektanulmányi értekezletén előadta
Zsoldos Benő, kir. ítélő-táblai tanácsjegyző-járásbíró Szegeden.

Új és lélekben bizonyára gazdagabb idők hajnalhasadását jelenti ennek a két fogalomnak összekapcsolódása: *gyermektanulmány* és *igazságszolgáltatás* . . . Mily távol álltak ezek egymástól az általános társadalmi felfogás nézőterén még csak néhány esztendővel ezelőtt is! — aminthogy ma, amikor pedig az 1913. évi VII. törvénycikk révén már a gyermektanulmány, habár csak közvetve, de diadalmasan, s hogy úgy fejezzük ki magunkat: *hivatalosan* is bevonult a magyar jogszolgáltatás zártabb keretei közé, sokak előtt még mindig a rendkívüliség látszatával bíró, szokatlan hangzású valami a gyermektanulmánynak az igazságszolgáltatáshoz való viszonyáról beszélni, olyanok előtt különösen, kik a gyermektanulmányozásnak legfőképen csak a pedagógiai jelentőségét tartva szem előtt, a jogszolgáltatást, helytelen merevséggel, a társadalmak mai életét mozgató motívumoktól elzárkózó rendszernek tekintik.

Maga a gyermektanulmányozás tudománya, melyet egyik szociológusunk, a XIX. század egyik legszebb tudományos alkotásának nevez, úgyszólván még csak az imént bontakozott ki, hogy a stilszerű kifejezésnél maradjak: a gyermekruháiból. Fejlődés-képes életének még alig több, mint három évtizedes multja van, annak egységes rendszerré, nagyfontosságú külön intézménnyé fejlesztése, azelőtt csak határozatlan sejtésként derengett a hozzáértők lelkében. Az 1906-ban Berlinben tartott gyermektanulmányi és gyermekvédelmi kongresszus adta meg a gyermektanulmány eszméinek azt a hatalmas lendületet, mely az addig szétszórt munkálkodást nagyobb szabású összevetékenységekké fejlesztette. A berlini kongresszust

kövezték a brüsszeli nemzetközi (1911), a budapesti (1913) és amsterdami (1913), a drezdai (1911), müncheni (1912) és boroszlói (1913) nemzeti gyermektanulmányi kongresszusok. Ennek az egyre dúsabbá váló lombzatú fának már észlelhetjük is a jelentkező gyümölcsseit: a társadalmak fokozódó érdeklődését a gyermek egyéniségének s a gyermeki léleknek azelőtt figyelemre alig méltatott megnyilvánulásaival szemben s örömmel látjuk, hogy a gyermektanulmányozás miként foglalja el az őt kétségtelenül megillető helyet a nevelés és oktatás modern rendszereiben, aztán az orvosi tudomány speciálisabb gyakorlati kérdéseiben, újabban pedig pár év óta magában az igazságszolgáltatásban is.

Modern jogfejlődésünkre természetesen nem maradhattak hatás nélkül ezek az előnyös reformtörekvések. Hiszen tudjuk, hogy a magyar törvények eleitől fogva főként pedig a Werbőczy Tripartitumának jogrendszerünkbe új korszakot nyitó bevonulása óta hatóság jogvédelemben részesítik a gyermeket. Büntető törvényünk, a Csemegi-Kódex, ott áll őrt mellette már méhmagzattá lételenek pillanatától kezdve: magánjogunk biztosítja számára az őt megillető előnyöket attól a perctől fogva, amelyben megszületik; látjuk, hogy milyen körültekintően van szabályozva a gyermek jogvédelme például a gyámságról rendelkező 1877. évi XX. törvénycikkben vagy speciális esetekben főként a születés törvényességének megtámadása iránt indított perekben. Ámde az itt elősorolt viszonylatok valamennyiében a jog, a törvény mintegy csak pusztá őrszolgálatot teljesít, akcióba lép akkor, ha veszélyeztetve van a gyermek joga, de még mindig hidegen és észrevétlenül marad előtte a gyermek *egyénsége*, mintegy zárt ajtó mögött bezárva, a hozzáférközést meg sem kísérelve lappang ott a gyermeki *lélek*.

Hatalmas lépés volt aztán a változásnak indult új időekkel együtt haladó jogrendszerünkben a gyermek lelkének, egyéniségének figyelembevételre szempontjából az 1908. évi XXXVI. törvénycikk, melyet jogszolgáltatásunkban általában *büntető-novella* néven emlegetünk, aminthogy a dolog természeténél fogva mindenképpől épen a megsértett jogrendet védelmező büntető-törvényeink azok, melyek a legtágabb teret nyújtják a jogtudomány minden egyéb ága mellett, a gyermekek, fiatakorúak cselekményeit létrehozó belső motívumok megfigyelésére. Ez a büntető-novella már szerencsés kézzel szakított az eddigi tételes jogszabályaink ismeretes merevségével s egy tisztultabb és megértőbb jövődjét egyengetve, a bűncselekményt elkövető fiatakorúakat kivette a teljes-korú egyé-

nekre nézve megszabott s a javítási céloknak nem mindenben kedvező büntetési nemek hatálya alól, kimondván, hogy a büntettes fiatakorúak csakis dorgálással, próbárobocsátással, javító nevelésre utalással és fogházzal, illetve államfogházzal büntethetők. Ezzel aztán már meg is nyílt a lehetősége annak, hogy az igazságot szolgáltató bíró a terheltként eléje állított fiatal egyén érzés- és gondolatvilágát behatóbban vizsgálja. Ezen a téren már nem közönséges gyermek-ismeretre van szüksége, mert tudnia kell, hogy az adott esetben a célnak megfelelően mikor alkalmazhatja a dorgálást és mikor a próbárobocsátását? Mert a gyermekek egyénisége úgy-e bár, nagyon különböző, s lelki világuk felületes semmibe vevése ilyen esetben éppen a javítás és a bűnök megelőzése szempontjából helyrehozhatlan visszaesésnek válhatik szülőokává. Egyik fiatakorúnál a bíró dorgáló szavai, melyekből a szigorúság mellett ne hiányozzék a szeretet sem, már megteszik a javító hatást, addig egy másik gyermek már érzéketlen marad azokkal szemben; éppen így van a *próbárobocsátással* is, amely tudvalevőleg abból áll, hogy a bíróság a fiatakorút ítélet hozatala nélkül, megfelelő figyelmeztetés után egy évi próbaidőre, szigorú szabályokhoz kötött felügyelet mellett feltételesen szabadlábon hagyja. Az eddigi bírósági gyakorlat alapján kifejlődött tapasztalatok szerint aránylag meglehetősen kevés azoknak a fiatakorúaknak száma, kik legalább a próbárobocsátással járó feltételes szabadság ideje alatt újabb bűncselekményt követve el, velük szemben a büntető ítélet kiszabására volna szükség.

A gyermeki léleknek behatóbb ismerete azonban a fiatakorúak büntetési nemeinél legfőképpen a javító-nevelésre való utalásnál és a fogházbüntetés kiszabásánál multhatatlanul szükséges. Az az eszköz pedig, amely a bírót az óhajtott eredmény biztosítása végett erre képesítheti, s amely megadja neki a módot arra, hogy a kisebb vagy nagyobb mértékben bűnbe esett gyermeknek vagy fiatakorúnak nem csupán a törvényszakaszok megszabott rendelkezéseinek alapján álló s méltányos ítélő bírója, hanem egyúttal a rossztól óva intő s olykor már a züllés széléről visszavezérlő nevelője és tanítója lehessen: egyedül csakis a gyermektanulmány lehet, az a tudományág tehát, amely, mint már fentebb említettem, legújabb jogrendszerünkben a fiatakorúak bíróságáról rendelkező 1913. évi VII. törvénycikknek a területén találja meg intézményesen is az őt szélesebb körű fejlődésre képesítő elismertetést.

Az az igazságszolgáltatási mozzanat, amely a büntető per-jogunkban — éppen a most említett új törvény által biztosított

szélesebb hatáskörben — úgyszólván a legközvetlenebbül jogosítja fel és teszi képessé a bírót arra, hogy a gyermek lelkének legrejtettebb zúgaiba is bepillanthasson s annak értelmi és érzelmi állapotait, az egyes jelenségekkel szemben létesült felfogását tüzetesebb megfigyelésének tárgyaivá tehesse: a gyermeknek *tanúként*, illetve *terhell* gyanánt való kihallgatása. Itt szükségesek aztán igazán az előzetes gyermektanulmányi ismeretek; itt kell keresnünk s meg is találjuk azt az -annakelőtte kevésbe vett érintkezési pontot, amelynél az igazságszolgáltatás nemcsak magával a szorosabb értelemben vett gyermektanulmánnyal, hanem a pedagógia sarkalatosabb alapelveivel is találkozunk. Vagyis itt rögzíthetjük meg mindjárt a jogi és pedagógiai szakirodalomban is már több alkalommal kifejezésre jutott tapasztalati ténytet, hogy az 1913. évi VII. t.-c. által oly ideálisan önálló és messze kiható szerepkörrel felruházott gyermekbíró, *a fiatakorúak bírója, megfelelő gyermektanulmányi és bizonyos irányú pedagógiai előismeretek nélkül a hívatásának nem felelhet meg eredményesen*, sőt ezeken felül birnia kell még megfelelő szociális és pszichológiai érzékkel is.

A *gyermeki tanuvallomások* megbízhatóságára s ebből folyóan azoknak igazságszolgáltatási szempontból való értékelésére vonatkozóan meglehetősen eltérőek a nézetek a szakirodalomban. Fontos ebben a kérdésben a kellő *korhatár* megállapítása, mert hiszen a gyermek s illetve fiatakorú fizikai és szellemi fejlődésének különböző fokozatai szerint annak a tanúságtételre való képessége és alkalmazhatósága is változik. Ugyanazon észlelt jelenséggel szemben más és más képzetek alakulhatnak ki a különböző életkorú és értelmi fejlettségű gyermekek lelkében a szerint, hogy miként *vették észre* az egyes gyermekek a szemük láttára lefolyt s általuk közvetlenül észlelt ugyanazon eseményt vagy jelenséget; miként tudták *felfogni* a megtörtént cselekmény egyes mozzanatait közt fennforgó időbeli és logikai kapcsolatot; aztán az észlelt jelenségek milyen mértékben *rögződtek* meg a különböző gyermekek lelkében, vagyis mennyi *maradt* meg az ő tudásukban abból az eseményből, amelyre nézve tanuvallomást kell tenniök s végül, hogy észleleteiket miképpen tudják *visszaadni*, hogyan képesek azokat *bemondani* az őket kihallgató bíróság előtt.

A gyermekek tanuvallomásának igazságszolgáltatási szempontból való értékelését illetően már ami nagy Werbőczy Istvánunk, az ő alapvető jogforrásában, a hírneves Hármaskönyvében arra a megállapodásra jut, hogy a tanú legalább is annyi idős legyen, hogy

tanúságtételre alkalmas lehessen. A korhatárnak közelebbi megjelölésével szemben már adós marad. Az 1843-ik évi büntető-javaslatunk e tekintetben azt a szabályt állítja fel, hogy a tizennégy éven aluli gyermek, mint tanu kihallgatható ugyan, de már esküre nem bocsátható. Ugyanezt a tizennégy éves korhatárt állította fel a tanu megesketésének mellőzésére az új polgári perrendtartás révén már hatályát veszttet ú. n. sommás törvényünk: az 1893. évi XVIII. t.-c., míg az 1911. évi I. t.-c.-ben szabályozott új polgári perjogunk ezt a korhatárt leszállítja, mikor a gyermek-tanu megesketését arra az esetre tiltja el, ha az a kihallgatásakor életének tizenkettedik évét még nem töltötte be. Európai nevű pszichiaterünk, *Moravcsik* Ernő dr., a 12 éven alóli gyermekeknek, mint tanuknak kihallgatását s vallomásuknak az illető ügy eldöntésénél való értékelését megbízhatatlanságuknál fogva egyáltalán nem tartja kívánatosnak, míg ezzel szemben a nem rég elhunyt gráci professzor *Gross*, nem tétovázik kijelenteni, hogy már a hat éves gyermek tanuvallomását is megfelelően figyelembe lehet venni, mert az szerinte már a legtöbb esetben megbízható.

Angyal Pál dr. egyetemi tanár, a kiváló büntető jogász s a magyar gyermekvédelmi és gyermektanulmányi mozgalmak egyik leghívatottabb munkása, eddigi gyermektanulmányi tapasztalatai és kísérletei alapján a következő eredményekhez jutott el a gyermeki tanuvallomások értékelésében:

1. a gyermek észrevevő képessége kevésbé fejlett, mint a felnőtteké, mert látóköre szűkebb és mert könnyebben téved;
2. a gyermek *apperceptiv* képessége is gyengébb, mert kevesebb nála az appercipiáló képzet;
3. *emlékező* képessége sem oly fokú, mint a felnőtteké, amennyiben a megmaradást igen sok tényező kedvezőtlenül befolyásolja;
4. a *bemondás* hűségében sem bízhatunk, mert a szuggesztibilitása sokkal nagyobb, mint a felnőtteké, és mert a gyermeket rendkívüli módon zavárja a kihallgatáskor előálló szokatlan helyzet.

Angyal álláspontja lényegében helyes, a tanuvallomások megbízhatatlanságára alapított következtetéseit azonban gyakorlati nézőpontból tekintve már nem fogadhatjuk el azokban a merevségükben, amint ő azokat elméletileg elénk állítja, annál kevésbé nem, mert hiszen ő *gyermek* alatt mindig a tizennyolc éven aluli fiatalkorút érti; itt tehát a megkülönböztetés az egyes korhatárok között — főként a 12 éven alóli gyermekek s velük szemben a 12—18 éves

fiatalkorúak között —, okvetlenül kívánatos. De hiszen a serdülő fiatal egyének tanuvallomásainál is fordulhatnak elő olyan motivumok, melyek azoknak megbízhatósága tekintetében gondolkodóba ejthetik a megfigyelőt. Erre vonatkozóan épen maga Angyal Pál hoz fel egy jellemző esetet az ő büntetőjogi szemináriumában végzett kísérleteiből. Ő ugyanis egy alkalommal a jelenlevő huszonegy hallgatóját, tehát már érettségét tett egyetemi polgárokat, minden különösebb előkészítés nélkül arra szólította fel, hogy az eléjük tett kis papirlapokra írják le neki emlékezetből: milyen irányba tekint Ő felségének a reliefje a mi 5 koronás pénzdarabunkon? No hiszen, lett is aztán izzadás a derék egyetemi polgárok soraiban! A beérkezett válaszok olyan vallomásokat tartalmaztak, amelyekből aligha jutott volna tisztába a kérdéssel az, ki még történetesen soha sem látott volna ötkoronás pénzdarabot. Mert hát a huszonegy feletet közül 11, határozottan azt állította, hogy a relief *jobbra* néz, ezzel szemben a további 9 már a mellett tört pálcát, hogy Őfelsége *balra* tekint, de a legtöbb világosságot gerjesztette a felvetett kérdésben a 21-ik felelet, amely már egyenesen a mellett kardoskodott, hogy bizony *nincs is* rajta az 5 koronáson Őfelsége arcképe. . .

A gyermektanulmányi ismeretekkel és idevágó pedagógiai tapasztalatokkal is rendelkező gyermekbíró tisztában van azzal, hogy a gyermeki tanuvallomások megbízhatóságát rendkívüli mértékben befolyásolhatja az illető gyermek szuggerálhatósága, amely Stern szerint a hét éves életkorig a legnagyobbfokú (50¹/₁₀), míg a 7—18 éves korig a gyermekeknek csak mintegy 27¹/₁₀-a szuggerálható. Tudvalevőleg ugyanis a szuggesztió észrevétlenül hat a gyerekre és ez annak a hatása alatt — hazudik. Ebben a kérdésben Martos Ágostné közölt egyszer egy jellemző esetet társaságunk folyóiratában. Egy 11 éves, V. osztályú elemi isk. tanuló egy napon dél felé azt jelenti a tanítójának, hogy a körzőjét valaki ellopta. Reggel a padjára tette és most nincs ott.

— Bizonyosan tudod, hogy elhoztad a körződet hazulról? Kérdezte tőle a tanító.

— Egészen bizonyosan tudom, hogy itt volt a padon! Erősítette a gyerek.

A tanító most a jelenlevő többi gyermektől kérdezte meg, hogy látta-e valaki reggel ott a padon az elveszett körzőt? Hát bizony látta, mert ime nyomban előállott vagy hat gyerek azzal a határozott kijelentéssel, hogy ők ám ott látták a körzőt azon a megjelölt helyen. Pedig hát szépen kiderült aztán a végén, hogy a

panaszkodó gyermek azon a napon el sem hozta a körzőjét az iskolába, hanem bizony otthon felejtette. . .

A gyermek egyéniségének, a külső benyomásokkal szemben érzékenyebb s a környezet hatásainak legjobban kitett gyermeki léleknek mennyi ismeretére van tehát szüksége úgy-e bár a fiatal-korúak bírójának akkor, midőn az általa kihallgatott gyermek vallomásának megbízhatósága kérdésében kell döntenie. Ehhez pedig nem nyújt elég segédkezet a büntető eljárás eddigi rendszere; további reformokra van szükség és pedig legjavarészt gyermek-tanulmányi alapon, kiterjeszkedve egyszersmind a normális és abnormális gyermekek fejlődéstani vizsgálatára is. Ez utóbbi szempontból a Magyar Gyermektanulmányi Társaság jogi szakosztályainak úgy a központban, mint a vidéken állandóbb összeköttetésben kell lenni például a gyógypedagógiai intézményekkel, köztük az *állami kiségitő iskolákkal* is. Szegedi fiókkörünk ebben a tekintetben szinte kivételes helyzetnek örvendhet az itteni állami kiségitő iskola révén, amely minden tekintetben szakavatott, lelkiismeretes vezetés mellett a gyermek egyéniségének és fejlődésének vizsgálata terén már eddigi rövid fennállása alatt is kiváló eredményeket tud felmutatni.

Ami már most az igazságszolgáltatás tényezőinek a *züllött* vagy *büntettes* gyermekekkel és fiatalokkal szemben követendő bánásmódját illeti: e kérdésben ismét előtérbe lép a gyermektanulmányi ismeretek nélkülözhetetlen szükségessége. Az a gyermekbíró, ki a már többször említett új törvény által reá ruházott gyönyörű munkakörében az eléje került megtévelyedett gyermeknek sorsa, esetleg jövője felett van hivatva döntenie, a kis büntettes egyéniségét korántsem fogja megismerhetni csupán annak beszédéből, tetteiből és akaratelhatározásának külső nyilvánulásaiból, hanem beható vizsgálódása tárgyává kell tennie a gyermek cselekményének *belső* rugóit, ki kell fürkésznie a gyermek züllöttségének vagy bűnözési hajlamainak mélyebben fekvő okait, szüksége van a lehető legteljesebb individualizálásra. Nem lehet cléggé hangsúlyoznunk ezen a helyen is a most szóban levő kérdésnek az igazságszolgáltatás fontos érdekei mellett, nemcsak pedagógiai, hanem általános szociális jelentőségét, szemünk előtt tartva azt az örvendetesnek aligha mondható jelenséget, hogy az eddigi hiteles statisztikai kimutatások szerint Magyarországon a züllött, illetve büntettes gyermekek és fiatalok száma, akik között tulajdonképen csak formális a különbség, alig egy-két évtized alatt majdnem 100%-kal emelkedett.

A gyermekek bűnöző hajlamainak antiszociális eredményeit kifejezésre juttató cselekmények osztályozásánál elfogadhatjuk dr. *Kármán* Elemérnek, a jónevű kriminál-pedagógus bírónak a csoportosítását, aki a bűnözésnek ezt a négy csoportját állítja fel ide vonatkozóan: 1. *lopás*, 2. *csavargás*, 3. *hazudozás* és az ebből eredő bűncselekmények és 4. *a nemi elfajulások*.

A gyermektanulmányozás eddigi eredményeiből leszűrődött tapasztalatok szerint, melyeket a fiatalkorúak bírójának minden egyes bűnözési esetben egy pillanatig sem szabad figyelmen kívül hagynia, a gyermeki bűnözést szülő pszichológiai rendellenések eredhetnek egyrészt a lelki átöröklésből, de másrészt — és a gyakorlati élet legtöbbször épen ezekre az okokra mutat rá, — a bűnözés okai lehetnek: a romlott környezet, a nyomor, az iskola-kerülés, a rendezetlen lakásviszonyok, a ponyvairodalom és a pornográfia, bizonyos tekintetben a mozielőadások, aztán az alkohol, a nagyvárosi utcai élet, éjjeli mulatóhelyek. S ki tudná még mind elsorolni a kellő felügyelet nélkül élő gyermek lelkét megmértelyező egyéb okokat? Amely „egyéb okok“ között bizonyára a legszomorúbb az, pedig erre is akárhány adat van a bírói gyakorlatban, mikor *maga a szülő* teszi ki veszélynek a gyermek erkölcsiségét. Hogy ne hagyjam példa nélkül azt az eshetőséget sem, idevonatkozóan most csak a dr. *Lengyel* Aurél bíró által felhozott két konkrét esetről emlékezem meg. Egy anya a csavargás miatt vádolt 13 éves leánya ügyében tartott tárgyaláson cinikusan jelentette ki, hogy ő bizony nem bánja, ha a leánya férfi után jár, neki csak az a kívánsága, hogy a leánya — pénzes férfit találjon! Egy másik esetben meg kiderült, hogy az anya, aki tudta, hogy tíz éves fiát megbüntetni nem lehet, ezzel együtt járt a piacokra élelmiszereket lopni, s amikor aztán a gyermeket tetten érték, még ő verte meg azt a helyszínen kegyetlenül, el akarva hitetni a károsulttal, hogy a gyermek szigorú fegyelem alatt áll, amivel elérte azt, hogy a károsok nem tettek feljelentést. Mindezeket a gyermek később sirva vallotta meg a fiatalkorúak bírója előtt. Ezekkel a társadalomellenes jelenségekkel szemben, mintegy hatalmas őrtálló gyanánt állította oda az igazságszolgáltatás egyik nagyfontosságú tényezőjét, a fiatalkorúak bíróját, az 1913. évi VII. t.-c.-ket, amelynek összes intézkedéseiben üdítő forrásként buzog végig a *nevelés* gondolata.

Hogy a gyermekek által elkövetett különböző bűncselekmények motívumainak megítélésében mennyire szükség van a fiatalkorúak bírójának jó szívére és ezzel együtt a bírónak bizonyos előzetes

gyermektanulmányi ismeretekre, arra nézve csak egy példát ragadok ki az életből. Jelentéktelennek látszó az egész eset, de épen a fentebb már előadottak szempontjából nagyon is érdemes foglalkozni vele. Ez is azok közé a bizonyos kis vizscöppek közé tartozik, melyek minden parányiségük dacára az őket környező egész világnak a képét tükrözik vissza. Szana Sándor dr., a budapesti állami gyermekmenhely igazgató-főorvosa említette fel a fiatakorúak bírói, ügyési és a pártfogó tisztviselők részére rendezett továbbképző tanfolyamon tartott egyik előadásában.

Ez a kiváló orvosunk ugyanis egy alkalommal egy szigorított nevelésre berendezett magán intézetet vizsgálva, az egyik ottani gyermek iránt érdeklődött s azt a választ kapta:

— Nem javult, amikor legelőször kibocsátottuk felügyelet nélkül: lopott!

Mikor aztán az orvos a gyermekkel beszélt és szemrehányást tett neki ezért, kitént, hogy a szegény fiú 2 évig kifogástalanul viselkedett az intézetben. A szegény gyermek két esztendő óta nem evett gyümölcsöt, ellenben mindennap látta a kis magánintézet igazgatójának asztalánál az igazgatót és családját dinnyét és szőlőt enni. Kikerül a házból, szép őszi nap van, az intézet egy nyaraló telepén, az úton jobbról és balról gyümölcsök terhe alatt roskadozó fák, érett szőlőfürtök keltették fel a vágját. Almát lopott tehát, s ezért törzslapján örök időn ott szerepel: „midőn első ízben kiengedték, lopott“. Mikor aztán a jólelkű doktor ezt az esetet orvosi körökben elbeszélte, két orvos, sőt igen előkelő orvos jelentkezett, hogy ő neki gyermekkorában csak akkor ízlett a gyümölcs igazán, *ha lopta*. Ha ezekről a gyermekekről is törzslapokat vezettek volna, teszi hozzá végül az előadó orvos, akkor ők az orvos társadalom ilyen előkelő tagjaivá nem lehettek volna!

Ha már most, úgyebár, egy ilyen törzslapos gyermek kerül valamelyes megtévelyedéseért az igazságszolgáltatás fóruma elé s az illető bíró nem tudja vagy nem igyekszik a gyermek lelkét igazán megismerni, ha tehát a kérdéses esetet a gyermektanulmányi szempontok iránt érzéketlenül, egyedül a törvények rideg betűi és formáságai szerint bírálja el, akkor meg fogja ugyan torolni az elkövetett bűncselekményt s elégtételt is szerez a megsértett jogrendnek, de tönkretetheti egy fiatal életnek egész jövődjét s a legmesszebre távozik el a fiatakorúakkal szemben most már intézményesen is biztosított és megkövetelt bánásmódnak legszentebb alapelvétől, a gyermek megjavításától.

Nagy örömünkre és megelégedésünkre szolgálható jelenség a szakirodalmunk egyre erősödő fejlődési stádiumában az, hogy újabban egyre szélesebb látókörű gyermektanulmányozóink szűkségét látják azon óhajításuk hangoztatásának, hogy a pedagógusokat és jogászokat már a felsőiskolai kiképzés alatt közelebb kell hozni a gyermektanulmányozás fontosabb kérdéseihöz, s minél korábban ki kell fejleszteni bennük az ezek iránti érdeklődést. E cél elérése végett például Nagy László, társaságunk központjának alelnöke a pedagógusok, orvosok és jogászok gyermektanulmányi kiképzése céljából az egyetemeken és tanárképző akadémiákon egységes *gyermektanulmányi tanszékek* szervezését sürgeti, amely tanszékek egységesen, a gyermektanulmányozás keretébe tartozó összes ismeretágakat magukban foglalólag szerveztessenek, felöltve, nagyon helyesen, a gyermek-fejlődéstant, karakterológiát, a testi és szellemi munka egészségtanát, az abnormitások tanát és a módszerek és célok tanát. A gyermektanulmányozás egy másik erőssége, *Weszeley Ödön* dr., a fővárosi Pedagógiai Szeminárium igazgatója, ugyanilyen állásponton van, amikor azt mondja, hogy „immár elérkezett az ideje annak, hogy a tudományegyetem befogadja falai közé ezt az új és oly végtelenül nagyfontosságú tudományágat, a gyermektanulmányt“.

Szerény véleményem szerint azonban egyelőre kevesebbel is meg kell elégednünk. Hazánkban a gyermektanulmányozás még eddig nem is verhetett oly szilárd gyökereket tudományos életünk talajában, hogy annak részére külön egyetemi tanszék felállítását még jó ideig jogosan remélhetnénk. Hanem erre vonatkozólag egy közvetítő indítványom lenne, melyet a következő *határozati javaslat* formájában terjesztek elő.

Fiókkörünk s illetve ennek kezdeményezéséből a Magyar Gyermektanulmányi Társaság központja intézzen felterjesztést a vallás- és közoktatásügyi kormányhoz oly értelemben, hogy *egyetemeink jogi és bölcsészeti fakultásain, valamint a jogakadémiákon a gyermektanulmányozás tudománya egyelőre, mint nem kötelező tantárgy, heti 2—3 órás speciálkollégiumként rendszeresen előadassék, mely aztán idővel kötelező tantárggyá lenne kifejleszthető*. Egyetemi magántanáraink között több van olyan, kik a gyermektanulmányozás terén máris elismerést vívtak ki maguknak; előadóban tehát nem lenne hiány.

Fiókkörünk jogi szakosztálya egyik feladatául tűzte ki, hogy a jogszolgáltatás terén felmerült jellegzetesebb adatok alapján tanul-

mánya és vizsgálódása tárgyává teszi a kriminalitás szempontjából a gyermeki züllés okait, a nyert adatokat rendszeresen feldolgozza és ilyenformán azokat a gyermektanulmányozás tudományával foglalkozók részére felhasználhatókká és értékesekké teszi. További *határozati javaslatom* tehát arra irányul, hogy szegedi fiókkörünk s illetve ennek kezdeményezéséből a Magyar Gyermektanulmányi Társaság központja intézzen megkeresést a szegedi kir. tábla s illetve az összes kir. ítélőtáblák területén levő törvényszékek elnökeihez, oly irányú intézkedés megtétele végett, *hogy minden egyes törvényszék kebelében működő gyermekbírónak, vagyis a fiataikorúak bírójának a bűnösséget megállapító vagy fontosabb esetekben hozott felmentő ítéletei fiókkörünk s illetve a Társaság központja részére minden egyes esetben hivatalból megküldessenek, a központi és vidéki jogi szakosztályainknak egy-egy tagja pedig a lényegesebb gyermekbíróági tárgyalásokra rendszeresen meghívassék.*

Az előadottak után végső következtetésünk valóban nem lehet más, mint az, melyet *Angyal Pál* dr. egy tanulmányában akként fejez ki, hogy: „az igazságszolgáltatás, melyben fiatalok akár, mint bizonyító eszköz, akár mint terhelt szerepel, csak akkor fog helyes irányt venni, ha a gyermektanulmány eredményeire támaszkodik”. Ebben a konklúzióban velős tömörséggel benne rejlik egyzersmind jogi szakosztályunk programja is. . .

Azt hirdetik a hozzáértő tudós emberek, hogy édes hazánk áldott földjének belsejében még mindig sok a kiaknázatlan kincs és őserő. Napról-napra fölötte járunk anélkül, hogy gondolnánk reá. Ámde magyar földünkön van még egy sokkalta értékesebb kincsesbánya, melynek dús értékei között napról-napra élünk anélkül, hogy ezek megbecsülhetetlen voltának kellő tudatában lenne még a társadalom. Ez a kiaknázatlan kincsesbánya: a *gyermeki lélek*. Csak az a biztató és lélekiemelő, hogy egyre erősebben árasztja már szét fénysugarait e dús mezők felett is az új időknek hajnalhasadása. . .

A kriminálpedagógia lélektani alapjai.

Irta s a Magyar Gyermektanulmányi Társaság jogi és gyermekvédelmi szakosztályának május 6-án tartott ülésén előadta **Révész Margit dr.**, a kriminálpedagógiai intézet lélektani laboratóriumának vezetője.

A XIX. század nagy természettudományi haladása és gyakorlati eredményei elől nem zárkozhatott el a jogtudomány sem, mely pedig addigi fejlődésében majdnem kizárólag történelmi-dogmatikus jellegű volt. Ezen új, természettudományi nézőpont szerint a kriminalisztikában a bűntényt most már úgy figyelték meg, mint egy, a természetben végbeménő folyamatot, melynek szabályos lefolyása és okozati összefüggése van. Természettudományi módszerekkel, azaz „a mai technika minden vívmányával felszerelve“ igyekszik ezentúl a kriminalisztika behatolni, megismerni a bűntény egyes részleteit. Ezen munkája közben felhasználja a külső események megörögzítésére szolgáló új eljárásokat, mint amilyen a helyszínrajz, fénykép-felvétel, nyomok kiöntése stearinnal stb. Éppen így igénybe veszi a bűntény okának kutatása közben a bűntettre vonatkozó, leíró természetrajzi ismereteket. Itt már a szorosabban vett emberrel foglalkozó tudományokat alkalmazzuk, mint a személyazonosság megállapítására való *Bertillonage* (anthropometria), mely egyes testrészek abszolút és relatív viszonyait veszi a megkülönböztetés alapjául; viszont a Galton-féle *dactiloscopia* az újjakon levő vonalrendszer alakjából tudja az azonosságot megállapítani. A *Lombroso*-féle tan, mely a bűntettesek külsején levő elfajulásos jelekből vélt biztos következtetést vonni a belső elváltozásokra, ennek a természettudományi irányzatnak már bizonyos fokú túlkapasát is jelenti. Sokkal megalapozottabb, tehát hatásában is jelentősebb ágazat a *kriminalpszichológia*, mely kiterjed úgy a bűnöző egyén lélektani megismerésére, mint azt különösen *Hans Gross* gráci tanár¹⁾ és tanítványai (*Wertheimer* és *Klein*, *Lindenau*, *Wulffen*) művelték; valamint az esemény megfigyelőinek, a tanúknak lélektani megfigyeléseire is kiterjeszkedik; a berlini *Liszt*, továbbá *Stern* W. és intézetének, s *Angyal* Pál idevágó vizsgálatai különösen eredményesek.

¹⁾ Hans Gross, *Kriminal-Psychologie*, Wien, 1908.

Magyarországon ez irányt *Balogh Jenő* szemináriuma és a „Büntügyi Szemle” című folyóirat (szerkeszti *Angyal Pál*) képviselik.

A természettudományok további térhódítását a kriminalisztika határain belül jelzi az a körülmény, hogy a lélektannak nemcsak a bűncselekmény felderítése, a büntettes megismerése körül van jelentős szerepe, hanem használhatósága lassankint annyira emelkedik, hogy a bíró intézkedéseinél is, egyelőre legalább a gyermekbíró-ságoknál, kiindulási, támaszpontul szolgálhat a gyökeres segítség szabatos megalapozásához, mely úgy a társadalom, mint az egyén érdekeit számbaveszi és összeegyeztetni próbálja.

Mint minden tapasztalati tudomány, a kriminalpszichológia is nagy, fejlett technikai felkészültséggel rendelkezik és arra támaszkodik. Mint ahogy az orvostudomány fejlesztése és gyakorlati alkalmazása, mint beteg gyógyítás, legjobban történhetik erre a célra berendezett klinikákon; mint ahogy a mérnöknek kutatásai közben szüksége van gépekkel felszerelt műhelyre, éppen így be kellett rendezkednie a kriminalisztikának is gyakorlati segédeszközökkel. Ha a jogtudomány átvette a természettudományi felfogást, s azt szervesen beleillesztette a maga tudományának határai közé, akkor e körülményből magától értetődőleg következik, hogy a természettudományokban használatos módszereket, úgy a *leíró*t, mint különösen a *kísérletit* is át kellett vennie.

Igy keletkeztek a *kriminalisztikai* intézetek, melyek mindenféle segédeszközzel (fényképező-gép, mikroszkop stb.) fel vannak szerelve. Igen fontos alkotórészt képezi ez intézményeknek a pszichológiai rész, a *lélektani laboratórium*, hol a belső folyamatokra vonatkozó vizsgálatok és megfigyelések történnek.

Ilyen céllal készült az erzsébetfalvai gyermekbíró-sághoz kapcsolt *Kriminalpedagógiai intézet* is, mely, mint neve is mutatja, nemcsak a pontos megfigyelést, és kísérleti tudományos búvárkodást tűzte ki programjául, hanem a fiatalok bűnözőknek lélektani alapon való befolyásolását is feladatának tekinti.

A gyermekbíró feladata, hogy az intézet működését belé tudja kapcsolni, szervesen belilleszteni az igazságszolgáltatás önálló menetébe, annak kereteit nem megbontva, hanem szélesebbre tárva. A természettudományi irányt, mint laboratóriumi vezető az ideg-orvos képviseli, mely annyiban jelent előnyt más, lélektannal foglalkozó szakemberrel szemben, hogy a vizsgálandó egyén egész lényét, testi-szellemi tulajdonságait, s azoknak egymáshoz való viszonylatát is megállapíthatja. Az ideg-orvos azonban itt nem első

sorban patológus kell, hogy legyen, ki csupán az egyén kóros tulajdonságait veszi szemügyre, hanem az igazi természetkutató módjára az egyént, mint egészet figyeli meg.

Tágabb értelemben vett orvosi szempont továbbá a teljes *individualizálás*. Mint, ahogy minden orvosi megfigyelésnél a beteget egészen közelről, részletes alapossággal figyeljük, úgy itt is egészen külön, közvetlenül kell a vizsgálatnak megtörténnie. További orvosi szempontnak kell tekintenünk vizsgálataink menetében azt a mozzanatot is, hogy bár főleg a *jelen* állapotot tesszük vizsgálódásaink tárgyává, mégis lehetőség szerint kiterjeszkedünk a *múlt* adataira is, hogy így, mint Stern W.¹⁾ mondja, ne csak keresztmetszetet kapjuk az egyéniségnek, hanem lehetőség szerint a hosszmetsetet, az időbeli fejlődést is összeállíthassuk.

Az orvos-pszichológus és jogász együttműködésénél azonban nemcsak az utóbbi az, aki új benyomásokat, más szempontokat kap. El kell ismerni, hogy a tapasztalati lélektan mindannyiszor, midőn más tudományzakban alkalmazást talál, maga is új problémákat nyer, melyek folytán további speciális ágakon fejlődik tovább. Így támadtak a kriminalpszichológiának is különleges kérdései. Ezek kutatása közben a jogász formai készségével, paragrafusokra berendezett észjárásával ösztökéli, szinte rászorítja a bűvárkodót, hogy ne álljon meg az egyes esetek elszigetelt megfigyelésénél és leírásánál, hanem tapasztalatait összegyűjtve, szabály alakjába fűzze össze, hogy deduktív módon felhasználható legyen. Pl. a bírónak nem elég, hogy megmondjuk az egyénről, hogy milyen az illető intelligenciája, érzelem és akarati világa, hanem azt is kell tudnia, hogy valahányszor így és így fejlett az illető, akkor milyen következtések vonhatók le, milyen életmód várható vagy milyent szükséges számára megszabni.

Egy másik, teljesen gyakorlati szempont az, ami igen eredményesnek bizonyult az együttműködésben: ez t. i. a tudatos elferdítés, a *tettetés* kérdése. Az orvos-pszichológus rendes működése közben nem kényszerül arra, hogy a vizsgálandó egyén és hozzátartozói bemondását már eleve kételkedéssel fogadja, azok kijelentéseit nagyjában elfogadhatóknak vélheti. De a kriminal-pszichológus a vizsgálóbíróval való együttműködés révén saját tapasztalataiból mihamarabb reájön arra, hogy mily óvatosan kell értelmeznie úgy a vizsgálandó egyén, mint a hozzátartozóktól nyert adatokat. A

¹⁾ W. Stern, Die differentielle Psychologie. Leipzig, 1911.

nyomozó hatóságoktól tanult gyakorlati fogások révén tanuljuk meg, hogy a külső megnyilvánulások és a belső szubjektív adatok összevetése és pontos ellenőrzése által keletkezhetik csak megfelelő igaz kép az események tényleges lefolyásáról.

A vizsgálatokat az erzsébetfalvi kriminál-pszichológiai laboratóriumban a következőképen végezzük :

A vizsgálandó egyén mindig az előzetes nyomozás ideje alatt, tehát itélethozatal előtt kerül orvospszichológiai megfigyelésre. Ez igen termékeny eljárásnak bizonyult, mert így az orvospszichológiai vizsgálat adatai kiegészítést nyerhetnek újabb tárgyalás vagy más bizonyítékok beszerzése révén. Másrészt a bíró intézkedései közben együttműködhet az orvossal. Természetesen, nem minden, a bíróság elé került gyermeknél vagy fiatalkorúnál van szükség ily részletes vizsgálatra. Ha a bíró az első kihallgatás során úgy találja, hogy a fiatalkorú külső körülményei, környezete, foglalkozása, nem adják teljes magyarázatát társadalomellenes lényének pl. jó anyagi viszonyok között levő gyerek lopkod osztálytársaitól ; vagy pedig a fiatalkorú társadalomellenes viselkedése már régebbre nyúlik vissza, mely a foganosított intézkedések ellenére is minduntalan megnyilvánul, pl. csavargás, leányoknál prostitúcióhoz való hajlam : mindezen esetekben a bíró elrendeli az orvospszichológiai megfigyelést, s az okmányokkal fölszerelt végzést megküldi az intézetnek, a vizsgálatra határnapot tűzve ki. Ezen rendelkezés már magában foglalja azt, hogy a bírónak is kellő kriminálpszichológiai érzékkel és ismerettel kell birnia, mert hisz már maga az esetek kiválasztása, annak megítélése, hogy a bűnözésnek nemcsak külső, de belső okai is fennforognak, sok kriminálpszichológiai tapasztalatot és kritikát kíván. Tehát, mint fentebb említettem volt, különösen a külső körülményekkel nem egészen összhangzó tett, valamint a társadalomellenes viselkedés fennállásának tartama azok a mozzanatok, melyek a bíró figyelmét felhívják arra, hogy itt a bűnözés belső tényezőit is számba kell venni. Ehhez járul még az a körülmény is, ha a bíró a kihallgatás alkalmával a fiatalkorú külsején vagy viselkedésében valami feltűnőt, a rendestől eltérőt tapasztal pl. ha testileg gyengén, vagy hibásan fejlett ; ha túl élénk vagy egészen szótalan, ha valami határozott tehetséggel bír pl. rajz, tanulás terén.

Tehát a „normalistól eltérő“ nem mindig az átlagnál kevesebbet érőt jelent, hanem éppen, mint a vizsgálatok igazolják, azt fogjuk tapasztalni, hogy az esetek egy részében éppen az a *dis-harmonia* adja a kriminálisztikai jellem kifejlődésére való alapot,

hogy az *egyén némelyik tulajdonsága messze az átlag fölé került, míg egyéb tulajdonságaira nézve nem üli meg a normális mértéket.*

A vizsgálat napjáról a fiatalok szülői vagy más hozzátartozói idező végzés útján értesülnek, így tehát az reájuk nézve kötelező erővel bír, éppen úgy mint pl. a tanúzáshoz szóló meghívás is kötelező a megjelenésre. A kikérdezés a szülőkkel szemben 2 irányú. Egyrészt az általános családi viszonyokra vonatkozik, tekintettel úgy a családban előforduló betegségekre, bűnözési hajlamra, mint a kiválóságokra is. Különösen nagy gondot fordítunk az *alkoholizmus, tüdővész és idegbajok* előfordulására továbbá a kriminális egyénekre. Az esetek nagy számában tényleg megtaláljuk a felsorolt terheltségi alapokat, egyelőre azonban az anyag még nem oly nagy, hogy százalékos statisztikát készíthetnénk, mert eddig mindössze 135 esetről tudunk beszámolni. Ezek értékesítésében azonban mindenkor igen lelkiismeretesnek kell eljárni, mert hisz az érem másik oldalát is tekintetbe kell vennünk, t. i. hogy az alsóbb társadalmi osztályban ezek igen gyakran előforduló betegségek, s azért még sem mondható minden, ilyen családból származó gyermek degenerálnak. Tehát: *az öröklési viszonyok jelentőségét nem szabad túlbecsülni.* Épp ily szempontból nézzük a családi *pozitív* tulajdonságokat, különösen, ha az illetőben is találjuk némely értékes képesség csiráját pl., ha a gyermek igen nagyravágyó, nem volt-e a családban erős akarású, kiváló ember, ki sokra vitte az életben; vagy ha a fiataloknál mutatkozik rajz tehetség, nem volt-e festő családtag. Ezen pozitív sajátosságok jelentőségét nem szokták eléggé hangsúlyozni, de pedig éppen igen fontos jelenség a természet regresszív tendenciájára nézve. S nekünk, kik éppen azon fáradozunk, hogy a degenerált egyénekben is lehetőleg javítsunk, *a természet regeneráló képességét igen is nagyon számba kell vennünk.*

A szülőkhöz intézett másik kérdés csoportunk a gyermek, illetőleg fiatalok *egyéni* fejlődésére vonatkozik. Első sorban a *testi fejlődésre* és *betegségekre* irányítjuk érdeklődésünket. Gyakran találjuk a lassú, késői fejlődést, legtöbbször angolkóros alapon. Hosszabb lázas betegségek, vörheny, tifusz lefolyása után gyakran említik a szülők a hirtelenül megakadt fejlődést, különösen pedig a magaviselet megváltozását, pl. az addig jó gyerek, azután kezd el csavarogni, vagy ami még jellemzőbb, hogy ezután ingerlékennyé, türelmetlenné, összeférhetetlenné válik. A *szellemi fejlődésre* vonatkozó kérdéseinkre is gyakran kapjuk azt a választ, hogy pl. a gyerek későn, 3 éves korában kezdett beszélni, az iskolában több-

szőr bukott, s a csavargó gyerekeket kivéve, ahol a csavargásra megvan a külső ok, különösen jellemző, hogy ezen tulajdonságuk legtöbbször már kis gyermekkorban, 4—5 éves korban mutatkozott. Ugyanigy érdeklődünk a meglévő képességek, hajlamok, kézi ügyesség iránt. Csak ezután térünk reá annak a hibának részletes tárgyalására, ami miatt az illető a bíróság elé került; hogy így időbeli egymásutánban lássuk a gyermek egész fejlődését, egyformán szemügyre véve hiányait és képességeit.

Ezután következik a vizsgálat, mely a *jelen* állapotot akarja megörögzíteni. Ez is 2 részre oszlik: *testi* és *szellemi* állapot vizsgálatán. Testi tekintetben a vizsgálat kiterjeszkedik: *az általános testi fejlettségre*, hogy az mennyiben felel meg a kornak, alatta marad-e vagy túlmegy rajta. Megbízható statisztikát még nem lehet adni, de az általános benyomás az, hogy a norma körül való variáció gyakoribb lefelé, mint fölfelé; pl. volt egy kifejezett törpé növésű 17 éves fiú, kinek testmagassága 136 cm, és fejkerülete 510 mm. A testi vizsgálat második részlete *lefolyt* vagy *fennálló* betegségek meglévő tüneteire vonatkozik; megdöbbenően gyakoriak a kezdődő és középfokú *tüdővész*, az *angolkór*, olykor a *veleszületett bujakór* nyomai, és a *nem jól fejlett szív*.

A testi vizsgálat harmadik részlete a *degenerációs* jeleket figyeli meg; ilyenek az arc fejlődésében, szem, fül, orr, fogazat alakján mutatkozó rendellenességek. Ezek jelentőségét igen különbözően ítélik meg az egyes kutatók; némelyek igen fontosnak tartják, mások nem. Az én tapasztalataim oda irányulnak, hogy nagyfokú szellemi fejletlenséget mindig igen sok és súlyos külső degenerációs jel kísér; míg néhány vagy egy-egy súlyosabb stigma fennállhat belső elfajulások nélkül is. Leginkább fordult elő a fülkagyló forma- változása; továbbá hiányos, rendellenes állású fogazat, egyesekben az újjak túlrövid alkata mellett a 2. újj abnormis hosszú volt.

A testi vizsgálat lényeges részét teszi még *az idegrendszer* működésének figyelembevétele; a magam részéről ezt tartom a testi vizsgálat legfontosabb részletének, amennyiben itt a legközvetlenebb az összefüggés az *idegrendszeri* és *szellemi fejlettség* között. Az agyidegek reakcióját különösen nagy pontossággal kell vizsgálni, s az itt mutatkozó gyakori rendellenességek pl. vagy a reflexek túl-erős volta vagy még inkább a két oldali asszimetriás reakció, utalnak legalaposabban arra, hogy az idegrendszer fejlődése nem egyenletes, hanem diszharmonikus. Ezzel a *diszharmonikus* fejlődéssel függ össze a szellemi vizsgálatnál talált számos eredmény is.

A *szellemi* állapot megfigyelését az *intellektuális* rész vizsgálatával kezdjük. Erre nézve adatokat szolgáltat az *iskolai ismeretek* kikérdezése. Alsóbb fokon az elemi tudást részletezzük; *olvasás* folyékonyága, hibák, illúziók előfordulása, s főleg az olvasottak reprodukálása az, amiből biztos következtetéseket lehet vonni. *Számolás* vizsgálatára külön lapok szolgálnak, melyek a 10, 20, 100-as körben való elvont és gyakorlati számolást, valamint a megfejtésre szükséges időt is számba veszik az eredmények megítélésében. Erre nézve a m. kir. gyógyepedagógiai laboratórium alapvető, normatív értékei szolgálnak összehasonlító alapul; pl. ezen vizsgálatokból tudjuk, hogy 10 éves, IV. elemi végzett tanulónak 100-as körön belül a sorozásokat milyen átlagos idő alatt kell megfejtenie, s ha ami esetünk eltér ettől, megállapíthatjuk az eltérés fokát is. *Földrajzi* ismeretek normatívumai még nincsenek megállapítva, s ebben a tekintetben inkább személyes benyomásokra vagyunk utalva. Ellenben kidolgozott, tudományosan megállapított kánonokra támaszkodhatunk azon vizsgálatoknál, mikor a Ranschburg-féle szópármódszerrel a *felfogó* és *megtartó emlékezés* terjedelmét és gyorságát mérjük. Tehát ezen vizsgálatoknál is egész pontosan mondhatjuk meg, hogy az illető fiatalokú emlékezete megfelel-e a normatívumnak, s ha nem, mennyiben tér el attól, akár fölfelé, akár lefelé. Használjuk még a *Binet—Simon* teszt-módszerét is, melyet Éltes alkalmazott magyar viszonyokra. E módszer az iskolai tanultságtól függetlenül, általában határozza meg az *intelligenciát*, kor szerint váltakoztatva; fő előnye, egyúttal hátránya is, abban áll, hogy tekintetbe veszi az elmeműködés legkülönbözőbb sajátosságait, a percepciót és reakciókat egyaránt, de éppen ezen egyetemes jellegénél fogva nem lehet eléggé pontos. Így tehát csak útmutatóul szolgál az egyéni típus felismerésére, pl. vajjon inkább elmélkedő, vagy gyakorlati, motorikus irányú-e, de egymagában nem elégséges az intellektus értékének megállapítására. Ujabbán a *Stern W. képmódszerével* is végzünk vizsgálatokat, hol szintén jó összehasonlító értékek vannak a spontán figyelem, reprodukció és szuggesztibilitás tekintetében.

Magasabb képzettségű egyén ismereteinek megítélésekor általánosabb értékekkel kell megelégednünk; s ebben a tekintetben igazán szükség volna normák kidolgozására, hogy pl. mit kell tudnia annak, ki az egyes középiskolai osztályokat elvégezte.

Az *egyéni tudás, érdeklődés* megállapításában kiterjeszkedünk még városi gyermeknél technikai ismeretekre pl. villanyos, vonat,

automobil; falusi gyereknél a földművelés és állatismeret iránt tudakolódunk. Azonkívül jó útmutató a fiatalkorú értékelésére nézve, hogy eddigi foglalkozása körén belül mennyi ismeretet sajátított el pl. ha asztalos tanonc volt, ismeri-e a fák felhasználhatóságát, értékét; ha lakatos volt, érti-e az egyszerűbb gépek szerkezetét stb. Van azonkívül jelenleg egy mindenkit érdeklő dolog, s ez a *háború*; igen jellemző következtetéseket lehet vonni az illetőre, hogy mit tud és mennyit a háborúról; az egésznek menete, oka, földrajzi fekvése az egyes harctereknek, mindezek különbözőképen érdeklik az egyeseket; vannak kik csak a trónörökös meggyilkolását említik oknak, mások tudnak már a gazdasági versenyről is. S mivel ez a kérdés mindenkinek egyformán hozzáférhető, tehát az egyéni ismeret, mértéke egyúttal az egyéni érdeklődés szűkebb vagy tágabb körének, ami megint az intelligenciával párhuzamos. Hasonlóképpen felhasználhatók az érdeklődés fokának megállapítására a fiatalkorú *olvasmányai*, habár itt már inkább közbejátszanak a külső körülmények, hogy milyen könyvekhez jut hozzá legkönnyebben.

A szellemi élet másik nagy területe az *érzelmi* és *akarati* tulajdonságok köre. Itt, sajnos, kevésbé rendelkezünk kipróbált módszerekkel; ez annál is inkább okoz érezhető hiányt, mert finomabb s bonyolultabb lelki tartalmakról van szó, hol tehát az egyéni megítélésnek tágabb, tehát kevésbé biztos tere nyílik. Azonkívül a tettek létrejövetelénél az érzelmi tényezőknek sokkal nagyobb, aktívabb szerepe van, tehát azok pontos, tudományos ismerete sokkal eredményesebb volna. Igyekezetünk éppen oda is irányul, hogy az érzelmi téren való vizsgálódások pontos voltát a mi kísérleteinkkel is gyarapítsuk. Erre szolgálnak első sorban az *asszociációs* vizsgálatok, melyeket régebben csak intellektuális szempontból végeztek, de amelyekről újabban kiderül, hogy igen alkalmasak érzelmi mozzanatok felszínre hozására. (Freud, Jung, Moravcsik vizsgálatai). Mert ezen a téren különösen óvatosnak kell lenni, hogy egyrészt a gyerek be ne csapjon bennünket, másrészt hogy önmagunkat ne csapjuk be. Mert pl. ha a közismert kérdezősi módszert alkalmazzuk, hogy: „mit csinálnál, ha az utcán találnál egy erszényt“, s a gyerek nagy büszkén kivágja: „oda-adom egy rendőrnek“, mikor a valóságban mások zsebéből lopkodja azt el: ez csak azt jelenti, hogy értelmileg áll azon a fokon, hogy tudja, mit kell tennie (vagy jogászilag kifejezve „megvan a kellő belátása“), de nem biztosít arról, hogy ezt tényleg úgy is érzi. Ellenben az asszociációs kísérlet sokkal közvetlenebb eredményeket ad; úgy hogy mindazokat az

érzelmeket, melyeket ily módon sikerül felszínre hozni, elfogadhatjuk; de viszont kizárni azokat, mert nem mutatkoztak a vizsgálat alkalmával, nem lehet pl. az asszociációk során felvilágosítást kaphatunk arra nézve, hogy vonzódik-e a fiatalok valakihöz, van-e valami iránt különös nagyraapgyása. Szóval e módszernek bizonyító, de nem kizáró jelentősége van.

Az asszociációs alapmintát úgy igyekeztem összeállítani, nagyjában Ziehen és Sommer után indulva, hogy az értelmi tényező mellett mindazon érzelmi mozzanatok fölkeltésére is alkalmas legyen, melyek a fiataloktól nagyjában várhatók: családi, vallásos, hazafias érzelmek mellett az erotikus érzelmek, valamint hibáságuk körére vonatkozó hívó szók is előfordulnak, mint pl. csókolni, ima, lopni stb. Az összeállításnál igyekeztem a konkrét tárgyakból kiindulni, s a cselekvéseken keresztül jutni az elvontabb fogalmakig. Az eredmények igen kiadósak voltak úgy az értelmi készség, mint az érzelmi velejárók, különösen pedig a kettő viszonyát illetőleg. Ez utóbbi annál is inkább jelentős, mert hisz a valóságban, a tettek végrehajtásakor e két tényező együtt szerepel, egymásra való hatásuk eredője a létrejött tett. Tehát pl. mikor egy fiatalokú „hideg“ szóra így válaszol: „Nincs benne vér, akár férfi, akár nő“, elárulja túlbuzgó erotikus voltát, s így teljes összhangban áll azzal a ténnyel, mikor aktáiból olvassuk, hogy rendes otthonából azért csavarog el mindegyre, hogy utcaleányokkal álljon össze. Egy másik eset meg szépen mutatja a gyerek családi meleg után való vágyódását, aki „kedves“ szóra így reagál: „Ha valaki valakinek kedves, mint nekem a mamám“. Egy fejlettebb eszű fiatalokú „ima“ szóra így asszociál: „Megnyugtató, ha lélekből jön“. Érdekes pl., hogy a falusi gyerek gondolatvilágában „a szép“, „kedves“ szavak leggyakrabban állatokkal vannak társulva.

A további haladást ez úton képezem el, hogy ily asszociációs vizsgálatok kapcsán mérnök az érzelmi velejárók külső megnyilatkozásait, mint pl. az érverés, légzés változását, melyek nagy érzelmi indulatok kísérői szoktak lenni. Továbbá erre szolgálnak a *pszichogalvános* feljegyzések is, melyek szintén az érzelmek objektív változásait jelzik az áramerősség megváltozásai szerint. E vizsgálatokat úgy képezem el gyümölcsözőknek, hogy a társulat testvér szakosztálya, a *kísérleti*, végeztetne ilyenemű kísérleteket normálisokon és kifejezetten kóros egyéneken, s ezen vizsgálatok eredményeivel összehasonlítva emelkednének a mi kísérleteink diagnosztikai rangra. Mint ahogy az előbbieken láttuk, hogy mily értékeseknek bizo-

nyultak ilyen összehasonlító vizsgálatok az intelligencia mérése terén.

Az érzelmi élet egyéb vizsgálatai egyrészt a *magaviseletre*, a külső modorra vonatkoznak; arra, hogy miképpen tartja meg az illető a szokásos társadalmi formákat, vérmérséklete élénk vagy közönyös, van-e lényében közvetlenség vagy mesterkéltnek mutatja-e magát; s általában a közkeletű lélektan nyelvén szólva, rokonszenves-e vagy inkább kellemetlen benyomást tesz.

Több objektív tünetre támaszkodik az a következtetésünk, melyet akkor vonunk le, midőn az illető fiatalkorúval elmondatjuk *élete történetét*, kezdve első gyermek emlékein, kiterjeszkedve jó és hibásra egyaránt. Itt alkalom nyílik, hogy az okmányokból és a szülők előzetes referálása alapján pontos tájékozódást szerezhessük a gyermek igazmondásáról, megbízhatóságáról. Még ennél is értékesebbek azok az érzelmi megnyilvánulások, melyek a régebbi emlékek fölelevenítésekor a gyermekben önkénytelenül megnyilvánulnak. Ha a gyerek látja, hogy nemcsak az elkövetett lopások, csavargások iránt érdeklődünk, hanem elmondatuk véle egy ovodai kis verset vagy részletesen leiratjuk véle, hogy a nagyapjánál milyen malacok vannak, akkor közvetlenebbül, s így igazabban tárja fel önmagát, meri elmondani hibáosságait. S nekünk, kiknek végcélje a kriminálpedagógia, ezen egyéb tulajdonságok ismerete igen fontos, mert jövődő, átalakító munkánk erre kell, hogy támaszkodjék.

Az élettörténet elmondása kapcsán nyílik alkalom az *önkritika* megbecsülésére is, melynek ismeretére a továbbiakban szintén igen nagy szükségünk lesz. Kikérdezzük, hogy mit tart hibássa okául; hogy mennyiben okozza magát, s mennyiben a körülményeket; hogy mit tart jó, s melyeket rossz tulajdonságának; hogy mi szeretne lenni s mivel tudja ezt indokolni. Általában itt azt a tapasztalatjuk, hogy a szóval való belátás (őszinteséget feltételezve) még korántsem kritériuma annak, hogy adandó alkalommal társadalomellenes viselkedésük ne válnék uralkodóvá pl. egy 16 éves fiú, ki gondos anyjával szemben testileg brutálisan viselkedett, tettére vonatkozólag úgy nyilatkozott, hogy ő tudja, hogy nem szabad haragosnak lennie, s ha anyja nem tesz meg mindent a kedvére, akkor mégis megüti.

A szellemi élet vizsgálatának harmadik részlete a kialakult, meglévő *tehetségekre* vonatkozik. Ez azért fontos, mert a vizsgálatok oly esetekben, amikor a tehetségek megvannak, maguktól kínálkoznak kiinduló pontul a javító, átalakító nevelés céljaira. A kézügyesség

fokára vonatkoznak leggyakrabban a vizsgálódások; kezdjük az íráson, majd az emlékezetből való rajzolásra, s végül a kombináló képzelet működésének vizsgálatára is kiterjeszkedünk. Ez utóbbira bonyolult zárú erszény kinyitása, különböző fajtájú türelem játék összeállítása szolgál. Kifejezett rajzolni szeretés esetében elkérjük otthoni rajzait, füzeteit. Ez irányban is még erős fejlesztésre vár a technikánk; de már vannak megkezdett irányok (Rossolimo, Münsterberg), melyek átültetése, a mi gyerekanyagunkra való alkalmazása, szintén egyik programpontja laboratóriumunknak.

A vizsgálat elemző része ezen háromirányú képesség 1. értelmi, 2. érzelmi-akarati, 3. mozgási tevékenységek, pontos megismerése után be van fejezve. Ezt követi a megismert elemek egybevetése, a korrelációs viszony megismerése; azaz hogy összhangzatos viszonyban állanak-e ezen sajátosságok egymással vagy ha nem, hol keressük a diszharmónia okát. Nevelési szempontból, ami hangsúlyozottan a végcélunk kell, hogy legyen, éppen a vizsgálat ezen szintetikus mozzanata a lényeges, mert ez a megelőző részletekből összeállított belső lélekrajza, *pszichogramma* az illetőnek. S a pedagógiai befolyásolásunknak éppen arra kell irányulnia, hogy a megismert belső tényezőkből ne az eddigi eredmény álljon elő, mert hisz az vezetett a társadalommal való összeütközésre.

Eredményeimet általában úgy foglalhatom össze, hogy a vizsgálatra került egyének nagyobb része, több mint a fele, mondható intellektuális szempontból kisebb-nagyobb fokban a rendesnél kisebb értékűnek. Ebben a tekintetben a *leányok* határozottan nagyobb tömegét szolgáltatják a debiliseknek; 25 vizsgált leány esetem közül csak 1 ízben találtam az átlagnál nagyobb értékű szellemi tartalmat, míg a debilisek, köztük kifejezett imbecillisek is nagy számmal (15) fordulnak elő. Ezt a tapasztalatot nem lehet a külső körülményeknek, iskoláztatásnak rovására írni; én reám azt a benyomást teszi, hogy ez a különbség úgy áll elő, hogy a leányok közül kisebb aktivitásuk folytán a gyengébb értelmiségű, szűk látókörű egyének válnak leginkább kriminalis jellegűekké, munkakertülökké, csavargókká, prostituált egyénekké.

A másik kisebb csoport értelmileg megüti a mértéket, sőt nem ritkán, hozzávetőleg az összesnek 10%-a, túlnő az átlagon, de az érzelmi-akarati téren találunk nagy hiányokat. Ide tartoznak egyrészt a vérmérsékletek szélsőségei: a felületes, könnyelmű vagy a zord, bizalmatlan természetek; gyakran találunk ingerlékeny, motorikus kitérősekre hajlandó egyéneket, kiket rendszerint „ideges“

névvel jelölnek. Az ú. n. moral insanitik csoportja, kiknél az önző érzelmek felburjánzása az oka a bűncselekvénynek, cinikus, üres, kérkedő hajlamúak. S vannak végül olyan eseteink is, hol az érzelmek furcsaságáról, perverzítéséről szólhatunk.

Általában úgy jellemezhetjük a fiatalok bűnösöket, hogy *nem normálisak*; ezen abnormitás többször jelent a normálisnál kisebb, mint nagyobb mértéket. Mintegy az emberi faj egy változatának foghatók fel, kiket éppen az átlagtól való eltérés folytán könnyebben érhet kisiklás a kitaposott mesgyéről, mert ki nem kristályosodott voltuknál fogva könnyebben sebezhetők. De ugyanezen, meg nem állapodott lényükkel függ össze, hogy fogékonyabbak a benyomásokkal szemben, hogy intenzivebb, bár nem harmonikus lelki életet élnek. Ezt a tulajdonságukat kell ki és felhasználnia az átalakító pedagógiának.

A kriminálpedagógia nehezebb, de egyúttal érdekesebb ága az általános pedagógiának. Művelőinek fel kell fegyverkezve lenni az elemző, kísérleti lélektan ismereteivel, hogy quantitative fölmérhesse a gyermek szellemi tárházát; mert hisz ezeket a tényezőket néki kell más módon összeállítani, mintegy újjá alakítani, hogy oly eredmény álljon elő, mely összhangot teremt az illető egyénisége és a társadalmi berendezkedések között. Akarását ő irányítsa a megengedett határok között. Újjá teremtésre, alkotásra van tehát itt szükség, mely munkához, hogy igazi eredményeket érhessünk el, nem elég azonban még a tudás sem, lelkesedésre, s főleg *élő hitre* van szükség. Ezért van, hogy voltak addig is eredményei az átalakító pedagógiának, mikor művelői nem rendelkeztek a kellő ismerettel; de hittek benne, szerették az ügyet. Mennyivel nagyobb eredményt kell várnunk ezután, ha a lélektani tanok eljutnak az illetékes körökbe és a munkájában hívő pedagógus nemcsak általánosságban dolgozhat, nem kell energiáját szerte fecsérelnie, hanem a megismert úton egyöntetűen, célszerűen használhatja azt fel. Kiindulva a lélektani elemzés eredményeiből, a meglévő, kialakult képességek útján juttassa az illető potenciális energiáját felszínre, ne kelljen annak más, félre-utat vennie. Mindig úgy kell kezdeni tehát az átalakító nevelést, hogy a fiatalok kiváltsa az öröm érzését; tapasztalja, hogy nem elfojtásról, de jó, szép tulajdonságainak kifejlesztéséről van szó, melynek arányában ő eddigi, ferde irányú örömeiről kell, hogy lemondjon pl. a nagyravágyót engedni érvényesülni, a tolvaj becsületes munkáját megbecsülni.

Az értelmileg kisebb értékűeknél, hol az általános degeneráció

tényleges defektusokat okozott, kisebb eredménnyel, egyszerűbb adaptációval kell, hogy beérjük. Igyekezetünk ezekben az esetekben oda irányul, hogy a meglévő kevesebb tartalom kellő módon gyakoroltassék és a tettekre való behatásuk szorgos szoktatás mellett mégis érezhetővé válják.

A kriminál-pedagógiai laboratórium eddigi működéséből tehát a következő tanulások vonhatók le, melyek egyúttal irányadók a jövő munkásságára is:

1. Az orvos-lélektani vizsgálatok eredményeseknek bizonyultak a gyermekbíróság részére, ha azok a bírói eljárás folyamata alatt mennek végbe, mert észszerű útmutatást adnak a bírói intézkedés részére.

Indokolt tehát, hogy minél számosabb lélektani laboratórium működjék a gyermekbíróságok keretében; esetleg egy központi kriminalisztikai intézet szerveztessék, melynek egyik kiegészítő részét a lélektani laboratórium képezné.

2. A kriminál-pedagógia hívatásos művelőinek, első sorban a javító intézetek tanszemélyzetének és az állami, meg egyesületi pártfogó tisztviselőknél módot kell nyújtani arra, hogy kellő lélektani ismeretkörre tehessenek szert. Ez irányban ami szerény intézményünk készséggel áll minden érdeklődő rendelkezésére.

Ilyenféle továbbképző tanfolyamokat már eddig is rendeztetett az igazságügyminisztérium. De az eddigiekben nem hangsúlyozták eléggé a lélektani vizsgálatok gyakorlati, kísérleti, mértékelő jellegét, melyek pedig a nevelő irányításban döntő értékűekké válhatnak.

3. A laboratóriumi eredmények a kriminál-pedagógia tényleges művelői révén ily módon bekerülnek a *javító intézetek* keretébe, mint amely intézmények szolgálják legbehatóbban a kriminál-pedagógiát. Ezen lélektani megismerés alapján lehet majd ezután a növendékeket osztályozni, esetleg az intézeteket a megismert típusok szerint népesíteni be vagy legalább is az intézeteken belül a családokba való beosztást ilyen szempontokból is megfontolás tárgyává tenni. Ily módon remélhető, hogy egységesebb gyerekanyag kerülvén együvé, a pedagógiai befolyásolás is több eredménnyel vihető keresztül.

Két példa az orvos-lélektani vizsgálatra.

I. B. Béla 16 éves budapesti születésű, erzsébetfalvai gyári munkás fia. Szüleitől több ízben pénzt lopott és elcsavargott, ezért áll bírói eljárás alatt. Gyenge testalkata, illetőleg rajzképessége tették indokoltá az orvos-lélektani vizsgálatot. *Anamnesis* (mostoha anyától.)

Anyja, anyai részről való nagyanyja, egyetlen nővére, mellbajban haltak el.

Apa egészséges, rendszeren kereső ember.

*Béla*n 5 $\frac{1}{2}$ éves korában vették először észre, hogy lop, mit akkoriban cukorra költött el. V. elemiit járt, jól tanult, azután még két polgári osztályt is végzett. Már akkor nem tanult oly jól, jobban szeretett rajzolni s mindég arról álmodozott, hogy festőművész lesz. Ekkor vagyoni viszonyaik megromlottak s nem taníttatták többet. Mikor a II. polgáriba járt, 14 éves korában 2 barátjával betörték a szobába, feltörték a szekrényt, 280 koronát elvettek s elutaztak Barcsra, hogy onnan előbb Fiuméba, majd Amerikába mennek. De ottani barátaik nem akartak velük menni s így ők is visszajöttek s a pénz egy részét is visszahozták. Azóta sok mindenféle helyre próbálták tanoncnak elhelyezni; volt elektrotechnikus, kereskedő, lakatos, pincér; de részben testileg nem bírta a fáradalmakat, részben nem is volt türelme hozzá.

Egy év előtt a szomszédjukban, bejárt egy artistanőhöz rajzolni s különösen azóta vannak nagyravágyó tervei, mindenáron rajzolni akar tanulni. 1914. júniusban, állítólag, mert szerelmes volt e leányba, apja revolverével magára lőtt, 3 hétig feküdt vele. Tengerészethez is akart menni, de mikor csak arról volt szó, hogy az illetőségi bizonyítványt megszerezzék, mást gondolt. Legutóbb a kerékpáros osztagnál jelentkezett, állítólag fel is vették; több napig nem jött haza, ekkor jelentették a kapitányságon s így jött a bíróság elé.

Mostoha anyja bevallja, hogy sok civódás van otthon a fiú miatt s ő emiatt több ízben el is akart válni az urától. A fiú nagyon szeret cigarettázni s nagyon sok könyvet olvas. Nem tartja rossz fiúnak, csak nagyravágyónak, kinek igényeit ők nem bírják kielégíteni.

Jelen állapot. Korához képest elég magas, de gyengén fejlett fiú. Arca sápadt, szemei alatt kékes karikákkal. Idegrendszerében, sem anatómiai, sem működéses elváltozás nem mutatható ki. Gerincoszlopa az 5–6 borda magasságában balra görbült, minek folytán jobb válla s a jobb lapocka táj is alacsonyabban áll. Jobb tüdőcsúcs kopogtatási hangja, rövidebb, tompult; az egész jobb tüdő felett érdes, megnyult légzés, itt-ott száraz dörzs-zörejekkel. Szív rendben, az 5–6. bordaközben a szívesúcstól 2 ujjnyira lövés hely látható.

Szellemi állapot. Magaviselete nyugodt, illedelmes, könnyen elérzékenyül; viszont mikor terveiről beszél, felhevül s élénk színekkel ecseteli azt. A bajok okául azt tartja, hogy őt nem engedték tanulni s emiatt mostoha anyja sok veszekedést csinált az apjának. Bevallja, hogy kis korában lopott pár krajcárt cukorra; 14 éves korában nagyobb összeget lopott ki a szekrényből. Sok útleirást olvasott akkoriban, kalandokra vágyott s barátjaival megbeszélték, hogy Amerikába fognak menni. De Barcsról már visszajöttek s mivel haza nem mertek jönni, a ligetbe ültek le sörözni. Egyik barátjának az ismerőse detektívnek adta ki magát, haza vitte őt, hol az apja jól elverte. Azután sokféle mesterséget próbált, elektrotechnikát fél évig tanult, de

később nem volt munka s a mester nem adta ki a fizetését Posztókereskedésben nagyon szeretett lenni, de egy alkalommal elveszített 35 K-t s nem mert többet visszamenni, sem az üzletbe, sem haza. Két hétig csavargott, barátai hoztak neki kenyeret enni s egy cimfestő műhelyben aludt.

Azután volt több izben pincér, de nem bírta a strapát, feje gyakran fáj s jobb oldalában szurásokat érez. Több izben katona is akart lenni, de legfőbb vágya mégis az volt, hogy festeni megtanuljon. Az ősszel akadt is egy pártfogója, egy plakáttervező, ki megígérte kitaníttatását, de az illető háborúba ment. Legjobban szeretné még a két polgárit elvégezve vagy hivatalba menni vagy a rajziskolát elvégezni. Öngyilkossága okául a sok családi veszekedést hozza fel s csak tetszelgésnek mondja azt, hogy szerelmes bucsúlevelet írt egy leánynak.

Értelmi képességek. Úgy tudásra, mint életfelfogásra túlnőtt az átlagon, mely korának, különösen pedig, amely társadalmi környezetének megfelelő. Szorosan vett iskolai ismereteit a különböző tantárgyakból mind megtartotta, azonkívül sokat olvasott. Könyvekhez úgy jutott, hogy egy szabadkőműves páholy alapította könyvtárba járt be. Útleírások, történet voltak a kedvenc olvasmányai, mely utóbbiból helyes perspektívára is tett szert.

Regények közül azokat szereti, ahol a hős a maga erejéből és képességei révén tud érvényesülni. Ilyenkor mindég a maga jövőjére gondol s álmódzásában kielégülést talál.

Művészeti dolgokkal is sokat foglalkozott, gyakran járt be a szép-művészeti múzeumba, tárlatokra.

Művészettörténeti ismeretei is vannak; a görög művészet, renaissance, a magyar művészet kiválóbb művelőit mind ismeri. Határozott esztetikai ízlése van, úgy a kompozíció, mint a komtemplatív hatások megítélésében. Pl. Szinyei-Merse „Majális“-át így jellemzi: „Egy lefelé hajló domboldal pázsitján, fiatal emberek lakomáznak. Van ott sörös üveg, meg pecsenye; férfiak bársony kabátja jól illik a zöld fűhöz s a nők világos ruhája olyan, mintha virágnak volna odaültetve“.

Elméleti tudása és érdeklődése mellett, rajzai mutatják, hogy produktív alkotásra is képes. Finoman megrajzolt csendéletei, markánsul jellemzett arcok, határozott vonalú modelljei, kifejezett tehetségre vallanak.

Igen szívesen beszél jövődő terveiről s láthatólag jól esik neki, hogy komolyan veszik. Tervei megvalósítását tartja a legfontosabbnak. Elkövetett hibáinak, kötelességmulasztásának nagy horderejét nem látja be. Szülei jogát nem ismeri el, hogy rendelkeznek életmódjának irányításával s az eddig érette hozott áldozatokért egyáltalában nem hálás. Értzi, hogy értelmi tekintetben fölöttük áll, viszont erkölcsi gyöngéinek belátására nincs elég bírálata.

Vélemény testi tekintetben. Tuberkulotikusan súlyosan terhelt, vézna, vérszegény fiú, kinél gerincgörbülés, rosszul fejlett mellkas, a tüdőben mutatkozó, — még csekély fokú elváltozás, — a szubjektív panaszok mellett arra utalnak, hogy *tuberkulotikus elváltozásokra hajló*.

Ennélfogva sem nehezebb testi munkával járó mesterség, sem rossz zárt levegőben való tartózkodással járó foglalkozás nem ajánlható.

Leiki tekintetben. Általános intelligenciája, melyet maga erejéből, belső ösztönzés mellett szerzett, egyenletes, amellet különös képességeinek megfelelőleg, művészttörténeti tekintetben legalaposabb. Kifejezett képességekkel rendelkezik, rajzolás terén, úgy kézi ügyességénél fogva, mint belső megértés terén.

Erkölcsei tekintetben. A megnyilatkozó hibák, nem a pozitív rossz keresésében verődtek felszínre, hanem egyrészt abból a diszharmonióból fakadtak, mely úgy állott elő, hogy a rajz tehetségére és értelmi képességeire büszke fiú, anyagiakban a nálánál egyszerűbb környezetétől függött, másrészt csökkent kötelesség érzésében; változékony, különböző hangulataiból eredtek.

Teendők. A fiúnak módot kell nyújtani arra, hogy olyan foglalkozást űzhessen, ahol az ő elvitázhatatlan képességei érvényesülhessenek. Másrészt kötelességérzésre kell nevelni, hogy tanulja értékelni a kitarító egyenletes munkát.

Célul és feladatul lehet részére kijelölni, hogy 1915/16. évben tegyen összevont vizsgálatot a III. – IV. polgáriból s egyszersmind végezze el az iparrajziskola egyik tanfolyamát, pl. a művészi szobafestést.

Testi tekintetben erősítő eljárások, (sport, bő táplálkozás) alkalmazandók.

Anyagiak tekintetében a „Gyermekvédő Liga“, vagy valamelyik „Patronázs“ egyesület segítségét lehetne igénybe venni.

II. Sz. *Erzsébet*, budapesti születésű, 17 éves, kispesti lakos, szabósegéd leánya, több rendbeli lopás és szökés miatt áll bírói eljárás alatt. Testi betegsége és idegességre hajló természete tették szükségessé a vizsgálatot. *Anamnesis* (Anyától.) *Apa* nagyon *iszákos* ember volt; családját elhanyagolta, sokat verte őket, úgy hogy elválva éltek. Pár évvel ezelőtt tüdőgümő-kórban halt el. *Apa* egy nővére szintén iszákos és igen indulatos természetű; *apa* egy unokatestvére is rabiatus; erősen italos ember. Anyai nagyszülők élnek, rendes emberek; hét gyermeke közül egyik évek óta *tébolydában* van elhelyezve, tehetetlen önmagával. Anya gyöngének érzi magát, de egészséges. Első házasságából 6 gyermeke született, kik közül 4 az első hetekben vele született gyengeségüknél fogva meghalt; terhességeinek ideje alatt férje u. i. a rendesnél is rosszabbul bánt véle, előzte maga mellől, sokat nélkülözött s így nem tudta szoptatni a kicsinyeit. (Második házasságából 2 élő gyermeke van.) *Erzsébet*-nek másfél éves korában a földről való fölemeléskor a karja kifcamodott s többszöri műtét dacára is jobb karja rövidebb és gyengébb maradt. Sok gyermekbetegségen ment keresztül; 2 ízben volt kanyarója, bárányhimlő, szamárköhögés, tüdőgyulladásban is szenvedett. Iskolába nagyon szeretett járni; IV. polgárit kitünő sikerrel végezte. Zongorázni is megtanult. Roppant sokat olvasott. Nagyravágyó tervei voltak; orvosnő akart lenni. Egyszerűbb iparos emberhez már férjhez mehetett volna, de hallani sem akart róla. Otthon szótfogadó, csendes természetű;

a reábizott házi teendőket elvégezte, de nem volt elégedett. Mióta kikerült az iskolából, (2 év) nem viselkedik rendesen Többféle foglalkozást próbált, de egyikhez sem volt kitartása. Többször kezdett varrni tanulni, majd indokolatlanul elszökött hazulról, pénzt véve magához, cselédnek is beállott. Mikor elfogyott a pénze, ismerősöktől kért kölcsön anyja nevében, sőt egy nagynénje nevét hamisítván, jogtalanul fölvelt hadi-segélyt. Mult év nyarán 3 hónapig falun volt, ahol kifogástalanul viselkedett. Az ősz folyamán egy volt iskolatársnője, most utcai leány, befolyása alá került és erkölcsileg is megromlott. Nemi bajjal már kórházban is volt. Szilveszterkor egy a házban lakó leány ruháját és 40 K-t anyjától elvitt; emiatt került a bíróság elé Az anya nem tartja rossznak a leányt, hanem gyenge akaratúnak; a leány sohasem tagadta hibáit, mindig bevallotta s utóbb mindig megbánta. Szigorúságot nem próbált véle, mindig szép szóval próbált reá hatni.

Jelen állapot. Testi vizsgálat. Korához képest gyengébben fejlett, 154 cm. magas. Koponya-alakja különösebb eltérést nem mutat; méretei: kerület 530 mm., hossz 170 mm., szélesség 142 mm., magasság 135 mm. Pupillák egyenlők, jól reagálnak. Bal supraorbitalis pont nyomásra érzékeny. Jobb fülkagylón erősebben kifejezett Darwin gumó. Jobb oldali facialis felső és középső ága gyengébben innervál. Jobb vállizületben idült ficamodás (luscatiő chronica.) A félkar a vállizületben nem mozog s így a kar csak a lapockával együtt emelhető; a jobb oldali váll könyöktávolság 5 cm.-rel rövidebb a balnál. Tüdő ép. Szívtompulat ki- és lefelé egy újjnyival megnagyobbodott; szívcsúslökés emelő; a systoles hangot erős, fuvó zörej fedi, melynek intenzitása a hallgatócső odanyomásakor erősödik. Érverés kicsiny, könnyen elnyomható; száma percenként 96 (Pericarditis chronica). Bőr inreflexek könnyen kiválthatók. A petefészkek tája nyomásra érzékeny. Deflorált; vaginából bőven ömlő, fehér, tapadós fluor. Anus tájéka belővelt kisebb dudorokkal, melyek felülete több helyütt kifekélyesedett. (Condyloma accuminatum).

Szellemi állapot. Értelmi képességek. Iskolai ismereteiről szívesen, összefüggő, kerek előadásban számol be. Történelem volt a kedvenc tárgya. A világtörténetből a francia forradalom érdekelte a legjobban; ennek szellemi és gazdasági hátterét és következményeit, a Napoleoni időket helyesen jellemzi. *Németet* is szeretett tanulni; Goethet, Heinét idézi, az „Erlkönig“ tartalmát helyesen mondja el. A magyar irodalom finomabb szépségei iránt is van érzeke; Petőfi költeményei közül „Egy gondolat bánt engemet“ volt a kedvence, Arany balladáit is szerette. Egyébként Jókai és Beniczkyne regényeket olvasott. *Természettani* ismereteiről is pontosan tud beszámolni; vegytan-fizikából a kellő tájékozódást mutat pl. víz felbontása, hang keletkezésére vonatkozó feleletei hibátlanok *Szó emlékezete*, Ranschburg módszere szerint mérve, igen kiváló, amennyiben 97·5% terjedelmet mutat 1" átlag idő mellett. *Felfogás bemondási* képessége — Stern képmódszere szerint — a spontaneitás bősége és megbízhatósága mellett aránylag nagy a szuggesztibilitása. *Asszociációs* vizsgálatnál feleletei precizek, főleg intellektuá-

lis jellegűek, mindamellettt egynéhány érzelmi vonás is felszínre kerül pl. „szerelem“ „rosszra vezet, a magam példájából látom“.

Magaviselete nyugodt, csendes; társaságbeli modora kellemes, kifinomodott.

Élettörténelét szépítgetés nélkül mondja el; mentségeül csak azt hozza fel, hogy hibás tetteit úgy követi el, hogy hirtelen valami gondolata jön, hogy néki szép ruha kell vagy hogy jó volna elmenni hazulról s ennek a vágyának nem tud ellentállani. Iskolába nagyon szeretett járni, nemcsak a tanulás miatt, hanem mert a lányokkal jókat beszélgettek, legtöbbit a szerelemről. 1914. nyarán az iskolából kimaradva hadi munkát varrt az anyjával együtt és jól keresett. De ez nem tudta kielégíteni; más változatosabb életre vágyott. Elment hazulról egy barátnőjéhez, ki a Bokréta-utcában sarki lány. Ő még akkor nem tudta, hogy ez mit jelent; csak azt látta, hogy milyen könnyen él ez a lány; önálló lakása, szép ruhája van, nem dolgozik és nem parancsolnak neki. Elvitte magával a Népligetbe, összejáratott egy fiatalemberrel; amint egy padon ültek, arra ment a nevelő apja, aki feladta a kapitányságon. A bíróságtól a patronázs-ba került, ott jól viselte magát, tavasz felé haza engedték pártfogót rendelve melléje. Otthon nagyon szegyezte magát s ezért elment egy falun lakó rokonához; a nyáron át falusi munkánál segédkezett. Ott meg is kérték a kezét, de nem akart egyszerű iparoshoz férjhez menni. Hazajövet ősszel a pártfogója elkérte a bizonyítványait s ígérte, hogy egy intézetbe elhelyezi, ahol tovább tanulhat. Nem volt türelme ezt kivárni, megint elment hazulról, cselédnek is beállt, majd újra fölvetődött a barátnőjéhez. Ez bemutatta őt egy orvostanhallgatónak, aki igen szépen beszélt véle s miután erős rumos theát ittak, a barátnője magukra hagyta őket. Félig kábult volt, mikor a baj megtörtént véle. Előbb öngyilkosságra gondolt, de a nyugtató szavakra elcsitult. A barátnője is biztatta, hogy most már maradjon nála ezután, haza úgy sem mehet többé. Mivel pénze nem volt, szülei ismerőseitől kért pénzt; meg egy nénije nevét hamisítva jogtalanul fölvelt 40 K hadisegélyt. Az a fiú továbbra is eljárta hozzá, szépen beszélt véle, de többé nem nyult hozzá. Pár nap mulva fájdalmai támadtak vizeléskor, mire a fiú tanácsára rendőrorvosnál jelentkezett, ki a Szent István kórház bujakóros osztályára küldte. Itt a kórházban nagyon megbánta könnyelműségét, bocsánatkérő levelet írt az anyjának, ki azután érte jött és hazavitte. Otthonról pár hétig munkába járt, majd szívburok-gyuladással újra kórházba került. Avval a fiúval azután is találkozott, sétáltak, beszélgettek, 1—2-szer éjjelre is véle maradt. Pénzt is ajánlott től néki, de nem akarta elfogadni, mert igazán szerette. Egész decemberig dolgozott, napi 2 koronát keresett. Szilveszter estéjén elkérte egy, a házában lakó ismerősétől annak új ruháját avval az ürügyel, hogy anyja néki is hasonlót akar készíttetni. Magára vette, valamint anyja szekrényéből is kivett pénzt, bement Pestre, ahol a fiúval találkozott. Kávéházban voltak éjjel; másnap nem mert hazamenni. De január 8-án hazament mégis. Ekkor anyja a kapitányságra fölvitte. Ő hagyott magával mindent tenni; belátta, hogy bűnhődnie kell

könnyelműségéért. Szeretné, ha javítóintézetbe helyeznék el. Ott kitanulna valami mesterséget és megkomolyodnék.

Kézi ügyessége jó; igen szépen ír, ügyesen végez finomabb női kézimunkát.

Vélemény. *Testileg* több elfajulásos jel. Idült vállizületi ficam. Kankó heveny tünetei mellett annak szövődményei is megállapíthatók. (Pericanditis gonorrhoeica).

Értelmi képességei az átlag felett állanak úgy az alsóbbrendű felfogás, emlékezés terén, mint az összetettebb reprodukálások tekintetében.

Érzelmileg általában finomság jellemzi, mely azonban nem párosult kellő, belső erővel. Ennek eredményeképpen a leányka elvágyódik egyszerűbb környezetéből, de nem a helyes módot választja ki hozzá. Ezen akaratbeli gyöngesége megnyilvánul abban a kapkodó foglalkozásokban is, melyekkel iskolából való kijövele óta próbálkozik. Pszichopatiás gyöngeségének kell tudnunk azt is, hogy nálánál inferiorisabb egyének tudják irányítani. Kifinomodott lényére mutat viszont az a tény, hogy nem akar kedvesétől pénzt elfogadni, de ugyanakkor lopástól és hamisítástól sem riad vissza. Tetteinek megbánása tehát ezen szempontból nem bir értékkel a jövőre nézve, mert adandó alkalommal, — alaptermészete folytán, — nem rendelkezik a kellő ellentálló erővel.

Teendők. *Testi* szempontból nemi bajának alapos kezelése. Nehezebb testi munkától szív baja miatt megkimérendő.

Kriminálpedagógiai tekintetben kiváló szellemi képességeit, differenciáltságra hajló érzelmeit kell kihasználni arra nézve, hogy cselekedeteinek hajtó motívumait tudatosabban érezze és ennek folytán akaratbeli ellentálló képessége nagyobb legyen. Eredeti, nemes irányú nagyravágyását kell kihasználni munkakörének megválasztásánál, mely lehetőleg olyan természetű legyen, hogy fejlettebb értelmét kielégítse. (Irodai elfoglaltság.) Zárt intézeti kezelés ajánlható, erős foglalkoztatás, hosszabb tartam, jobb környezetben.

	Közvetlen emlékezés	
	Idő	Téves felelet
rét-széna	1	
ház-kémény	3	
lány-fiú	1	
tél-hideg	1	
lud-liba	1	
vas-ólom	1	
gomb-kabát	1	
csend-lárma	1	
szék-asztal	1/2	

	Közvetlen emlékezés	
	Idő	Téves felelet
láb-köröm	1	
gáz-villany	1	
légy-szunyog	—	3 felhő
könyv-betű	2	
tű-cérna	2	
ég-felhő	1	
liszt-tészta	1	
por-szemét	1	
tej-kalap	1	
sajt-étel	1	
fal-tükör	1	
szén-kályha	1	
hold-csillag	1	
juh-bárány	1	
víz-folyó	1	
hegy-szikla	3	
tánc-zene	1	
úr-szolga	1	

	Idő	T a r t a l o m
fej	2	szem
kéz	2	láb
sötét	2	világos
csendes	3	lármas
hideg	1	meleg
édes	2	keserű
sima	15	görbe
piros	1	sárga
zöld	1	fekete
fehér	4	zöld
fiatal	2	öreg
szép	1	csúnya
fáradt	2	dolgos
beteg	1'8	egészséges
jó	1'8	rossz
kedves	2'8	haragos
hazug	1'8	igazságos
dacos	1'8	jó

	Idő	Tartalom
ruha	1:8	erszény
palota	2:8	kunyhó (kunyhó és a palota)
kutya	1:8	macska
rózsa	2	nefelejts
levegő	5	lég
föld	2	homok
angyal	2	ördög
ima	1:8	imádság
bíró	3	igazságos
mesterember	2	iparos
király	2:8	miniszter
orvos	2	betegség
tanulni	4	tudás
dolgozni	5	idő
gondolkodni	4	felelni
dalolni	2:8	énekelni
szeretni	9	kedvesnek lenni
csókolni	4	szeretni
lopni	1:8	bűn
ölni	10	csúnya dolog
henyélni	3	lustaság
jaj	2	kiáltás
nini	3	mutatás
becsület	2:5	legszebb dolog
büszkeség	5	hiúság
gyűlölet	8	bűn
szerelem	3	rosszra vezet (magam példáját látom)
tisztelet	18	aki megérdemli
szerencse	5	sors keze
szegénység	7	nem szegyen
jog	4	mindenkinek megvan
állam	5	az országé





GYERMEKIRODALOM.

May Károly ifjúsági iratai.

(Befejező közlemény).

Irta: Nógrády László dr.

A Gyermekek utolsó számában egy pár May regény tartalmi menetéből adtam szemelvényt. Szívesen mellőznék a további szemelvényeket, de azt mondhatná valaki, hogy célzatosan választottuk ki ezen könyveket s csak ezek ilyen riasztó tartalmúak. S mivel nálunk minden irodalmi termékre van méntség, a May-könyvek is megtalálhatnák ezt. Nem! A May-könyvekkel végleges számadást akarunk csinálni. Menjünk tehát tovább ezen sivár, sokszor borzalmas területen. Lássunk még egy-két példát. A következő könyvünk a két kötetes „*A mahdi országa*“ lesz.

A könyv 494 oldal! Tehát egy nagyobb szabású regény, mely iránt az ember méltán támaszthat nagyobb igényt.

Nos, de vágassunk keresztül a rengeteg két kötetben, melyből ismét csakis egynehány olyan helyet jelzek, mely határozottan káros a gyermekre. I. k. Ízgató kísértetfogás (14), verekedés (26), borzalmas kísértetfogás (39), előkészület egy gyilkossághoz (50), izgató helyzet: sikerül-e (55), a gyilkos megérkezik (60), verekedés (66), korbácsolás (78), a titokzatos fakir (126), egy gyilkos feltalálása (131), verekedés (132), hajsza egy eltűnt ember után (135), a mumia sírokban (154), csodálatos szabađulás (168—70), majdnem kényszerű házasság (182), rabszolgavadászok üldözése (201), izgató helyzet (208), gyilkosság (211), rátalálnak a gyilkosokra (213), az izgalmak tetőpontján (216), a rabszolga kereskedők üldözése (219), lesben a a rablókra (233), harc a rablókkal (238—46). II. k. Sikerült cselvetés (12), a rabszolgavadászok megtámadása (14), szörnyű büntetés (22), izgató fordulat (34), harc előtt a rabszolgavadászokkal (35), támadás (40), a főrabló halálos ítélete (56), kettős párbaj késsel (58), emberölés (59), izgató kémkedés a rabszolgavadász

főnök ellen (78), rettenetes terv (87), idegfeszítő helyzet (102), borzalmas munka (110), szökés a halál hajóról (119—24), a rabszolgavadászok főnökének üldözése (145—58), hajmeresztő kaland (166), újabb üldözés (186), rémitő helyzet (190), borzasztó találkozás (191), félelmes út (192), csodálatos szökés (194), megtorlás (198), rémes büntetés (205), rettentő helyzet (209—11), szabadulás (212), akasztás (212), újabb akasztás (213), ismét halálos veszedelem közt (217), ölés (222), borzalmas szabadulás (223), rettentő megtorlás (224), a rablók kivégzése (228), a rabszolgavadászok megölése (244).

Ez a könyv foglalata, mely a Nilus-menti rabszolgavadászok üldözésével foglalkozik. A mese, May szokása szerint, folyton apróbb s újabb-újabb kalandok beszövésével mind kuszáltabb lesz. Hajmeresztő kalandok, hihetetlen helyzetek, borzalmas események, gyilkolás, verekedés, stb. az egész. Az olvasó idegfeszülten rohan tova. Belefáradtam, kimerültem e sok badarságba. Pedig tudtam, hogy mindaz, amit olvasok, „levegő”. Mit kell éreznie a gyermeknek, ki odaadással hisz?! Ideglázt kap. E veszedelmes könyv minden sorában véres bosszú liheg.

Szinte örömmel vettem kezembe May *Csendes Oceánon* című kötetét, hogy tenger rabló és gyilkos, haramia történet után talán mégis ez a könyve lesz az, amely *ifjúságnak* való. Egy a sok közül, egy szép s ha nem is a könyveinek, de az író Maynak szívesen megbocsátottam volna ez egyért, ez egy *igazért*. De mekkorát csalódtam!

A kötetben öt történet van, öt rendes receptje szerinti történetet mond el Charley (May Károly). Az első hajótörés utáni vad kalandot beszél el egy csomó gyilkossággal. A második (Kjang-Lu) a kínai rablókkal, félig magyar, félig kínai jargonban beszél el történetet. A legszemzenszedettebb ponyva. A harmadik (Brodnik) hamis kártyás és tolvajbandával esett kalandok zürzavaros tömkelege. Az esemény szintere, hol Európa, Szibéria, majd Khína, sőt egész a pokol fenekéig nyúlik. Persze mindez *méltó volt a kiadásra* az ifjúság számára! A negyedik történetben egy leányrabló banda üldözését írja le May s a történet végén épen 14 rablót ölnek meg (236—37 lap). Szereplői nőrablók s csupa gazember. Az utolsó történet rablók s gyilkosok üldözése, sok leütés, majd elfogás. Ennyi az egész!

Elmélkedtem azon, hogy mi köze a Csendes Oceánnak mind ehhez, de nem tudtam eldönteni. Ez a könyv se jobb, mint a többi.

Az inka öröksége. A regény kusza kalandokon átbukdácsoló,

még nem is érdekesen szőtt mese keretében beszéli el, hogy pusztult el az inkák kincse. A történet főhőse most kivételesen nem az író, hanem Jaguár apó, ki hősködésével az összes époszok csodáit elhomályosítja. Egyébként egy csomó gyilkosság, sok tolvaj és gyilkos van ebben is a szokott May-recipe szerint, s ennek megfelelő hajmeresztő helyzetek, kétségbeesett lovaglások bőven. Csodálatosan sivár könyv. Így, amint a magyar fordítás, illetőleg átdolgozásban megjelent, minden írói kvalitásnélkül szükölködik.

Szkipetárok földjén. A regény a Balkán-regények csoportjához tartozik s olyan is. Itt is ugyanazon szereplők, a tolvaj s gyilkos Sut és bandája: Műbarek, Hamd el, Barnd el, Manah el Amarát, stb. Ezeket üldözi az író társaival. Kaland, fogságba esés, megszabadulás, alattomos gyilkosság, vérbosszú, mérgezés egyfelől, hihetetlen s indokolatlan nagylelkűség másfelől. Csupa vér, izgalom, durvaság, mint a többi.

Medvevadász. A medveölőt elfogják az indiánok, de Shatterhand (az író) több csodálatos kaland után kiszabadítja. A borzalmas és nevetségesen naiv váltakozik itt. Tele üres leírásokkal, melyek természetes üvegből álló hegyekről, karneol, kalcedon, opál s mi egyéb drágaságokkal tele mezőkről, továbbá oly helyekről, melyeken „egy negyed óráig“ se mehetünk, hogy valami bámulatra méltó természeti csodára ne akadnánk, szólnak. Egészen olyan, mintha az író az ezeregy éjszaka meséinek egyes helyeit írta volna át. Az ember megmosolyogja ezt a nagy ürességet s a kolosszális tóditásokat, melyeknek magva egy csipetnyi lexikoni ismeret. Egyébként a könyv tele a legborzasztóbb kínzásokkal, fenyegetésekkel, öldöklésekkel és szörnyű kalandokkal; a tartalomnál csak a nyelv borzasztóbb. Ez még a többi laposságát, csikorgó nyomorúságát is felülmúlja rosszaságával.

A fekete táltos. A könyv tárgya Shatterhand hősködése az indiánok gyilkos, kegyetlen főnöke, a fekete táltos ellen, ki a fehérek telepét akarja megrohanni, de törbe esik s rettenetesen bűnhődik. Logikátlan esetek s képtelenségek láncolata a mese, mely mint egy piszkos, hömpölygő áradat sodorja magával az arcátlan hazudozások s a legkülönfélébb jellemtelenségek hőseit. A regény, azt hiszem csupán a változatosság kedvéért, az érettebb ifjúságnak van szánva, holott semmiben se különbözik a többi May könyvtől. Kvalitásai kétségbeejtően ugyanazok; se az érettebb, se az éretlenebb ifjúságnak nem való ez a fordítás tákolmány.

Ebben a borzalmas körben mozog a Maytól fordított, átdolgo-

zott minden regény témája, s ha azt hisszük, hogy akár egyetlen egy is más, akkor nagyon csalódunk. Fölösleges, hogy ezen *egy forma* könyvek tartalmával tovább vesződjünk, még csak a *Karácsony* című s a Winnetou 3 kötetes regénnyel akarok foglalkozni. Mind a három a Szt. István Társulat kiadásában jelent meg.

A *Karácsony* című könyv két részből van összeragasztva, egy unalmas és egy izgalmakkal teljes részből. Az unalmas részben elbeszéli az író gyermekkorát. Ez a rész legfeltűnőbb példája írói kvalitásának, melyre jellemzőnek azt mondhatjuk, hogy még azt a témát is, mely igen közel esett hozzá, lehetetlen kalandokból szövi össze. Alakjai nevetséges papír figurák s az élet valóságától messze esnek. Ha véletlenül valami belekerül az életből, az lapos, unalmas, szemforgatóan kenetes prédikálás, melyről mértföldekre meg lehet érezni, (mint ahogy az ő westmenjei is mértföldekre megérik a ló szagát), hogy csak üres szó, szó és semmi más. Ebbe a moralizáló légkörbe nagyon beleillenek az ilyen fajta mondások: „a jó diáknak edzettnek s a nikotin és a szesz iránt érzéketlennek kell lenni“ (42) — már tudniillik oly módon, hogy mindezt bírnia kell, a szeszt is, a nikotint is. Persze! Ugyancsak ide valók a nagy ivások és dohányzások rettenetesen ostoba együgyű humorral való színezései; továbbá a tanítások arra, hogyan kell birkózni, verekedni. A karácsonyi hangulathoz illők a korcsmai verekedések, az ilyen kiszólások: „úgy ide vágom, hogy a mennyezethez oda ragad“. Ezt egyébként meg is teszi s az illető a mennyezethez *valóban* oda is ragad, de azért nem hal meg! Ide valók a rettentő kés párviadalok, a borzalmas beszédek. Az egész könyv undorító hengegés, hőködéssel teli; ebben a világban a pofonok, a rúgások, a fejbeverések és földhöz csapások szerint taksálják az embert. Valósággal a durvaság iskolája.

Hiába való a szerző minden misztifikálása, a legtapasztalatlanabb szem is átlát a szitán s nem hiheti el azt, amit a szerző mond arról, hogy miként lett ő westmen. Ez a könyv annyira visszataszító, hogy a nyomdafestéket nem érdemli meg, annyira durva, hogy zár alá kellene tenni és mégis, amint egy fültanutól értesültem, ki maga is internátusi növendék volt, ezt mint irodalmi csemegét külön felolvasó órákban adták elő az internátusi növendékeknek! És talán adják ma is, — talán mert *kenetes prédikációk* vannak benne, üres moralizálások értéktelen szövirágokkal, meg egy rettenetesen gyarló vers a karácsonyról, melyet a szerző még diákkorában írt, s amely az önképzőkörök legalacsonyabb nivóját se

éri el. Botránnyosan hanyag, magyartalan a nyelve is, valósággal kerékbe törése „hazai“ nyelvünknek.

Ilyen fajta a *Winnetou* című 3 kötetes munka is. Meséjét lehetetlen elmondani. Bizarrr kalandok, hajmeresztő esetek, gyilkolások, gyilkosok, mindenfajta elképzelhető és el nem képzelhető durvaságok, párbajok, a legképtelenebb helyzetek, kivégzések, szörnyű kínzások, idegroncsoló esetek és lapos érdektelen szövszátyárságok, rettentően álmos vallatások, a korlátoltságig menő együgyűségek valóságos kincses bányája ez a könyv. Ezernyolcszáz oldalon annyi borzalom s badarság, amennyi csak ráfér. És kérdezzük, töprengve forgatjuk: miért adták mindezt ki, e silányságokat mi ajánlotta az ifjúságnak és ki? Érdemesebb könyveket nem találtak? Lehetetlen!

*

Valamelyes összefoglaló ismertetést kell még adnunk May ifjúsági iratairól. Ismételjük, ifjúsági iratairól, mert hisz minket az egész Mayból csak épen az érdekel, ami magyar fordításban megjelent az ifjúságnak szánva mint ifjúsági irodalom. Pontosan tehát így kellene mondanom, a „magyar May“. A helyzet tisztázására hangsúlyozva mondom, hogy mikor „May-könyvekről“, az „író Mayról“ beszélek mindig a magyar May könyveket értem s nem a német Mayt, nem a német May írot (megh. 1912.). Igazságtalan lennék, ha minden gáncs, rosszalás a német írot érné, ki végre nem tehet arról, hogy nem ifjúságnak szánt műveit ifjúsági olvasmányokká tették, arról se tehetett, hogy könyveit úgy fordították s dolgozták át, amint akarták. Műveit megrövidíthették, megtoldhatták tetszés szerint, szóval módosíthatták. Kétségtelen, hogy a felnőtteknek szánt német művek értékesebbek irodalmi tekintetben is. Mintha a magyar átdolgozásokon átcsillant volna (az eredetivel össze nem hasonlítottam), hogy egy-egy alakja kedvesen s értékesen megrajzolt lehet, hogy meséje se annyira szakgatott s motiválatlan, hogy előadását néhol a humor derüje is enyhíti, hogy nem oly katalógusszerűen sivarak lehetnek végtől végig könyvei, hogy nem teljesen írói kvalitás és művészet nélküli a levegőjük.

Ismerjük az átdolgozások módját, ép azért *békét akarunk hagyni az eredetiek írójának*. Az az egy bizonyos, hogy a May könyvekről már 1896-ban megállapította Wolgast (Das Elend unserer Jugendliteratur 178 lap), hogy nem ifjúságnak valók s ha mégis megjelenhettek magyarul, még pedig oly nagyszámú kötetben, ezen méltán csodálkozhatunk s ez méltán kihívja a kritikát. Kérdezhetnők: mi tette szükségessé a már megítelt s elítelt May művek ifjúság

számára való átdolgozását? Erre nem feleltünk, a jogos kritikát azonban el nem hallgatjuk a *magyarított Mayról*.

Vegyük sorra mondani valónkat, lássuk előbb is a May könyvek *témáját*.

Az bizonyos, hogy a gyermek szereti az eleven folyású mesét, szereti, ha a mese ismeretlen vidékeken, országokban s népek közt folyik; szereti a kalandost, a rendkívülit. Ez a sajátsága a gyermeknek ösztön-életében gyökerezik. A mindenhatóság boldogító érzését, mit intrauterin állapotának életéből hoz magával s mit még az élet folyton eléje bukkanó s korlátozó akadályai nem módosítottak, a mesében kielégítheti. A mese tipikus motívumai nem ismerik a lehetetlent, a képzelet mindenén átsegít. A gyermek valóság-érzése minél kisebb, illetve minél fejletlenebb korú a gyermek, annál kevesebb, annál inkább az „én — mindenható“ érzésének magikus hatalma alatt áll. Valóság érzésének fejlődésével is sok marad még mindig benne az „én — mindenható“ érzésből (ez az érzés az emberből teljesen soha ki nem vesz) s ebből magyarázható a mese képzelet világának legjobban megfelelő kalandos történetek szeretete továbbra is, még akkor is, mikor már a mese hitelét veszítette. Ebből magyarázható telhetetlen kíváncsisága, mindent tudnivágyása, mohó tapasztalatszerzési akarata s nem valamely spontán fejlődési törekvéséből. A nevelés ép arra való, hogy felismerve a gyermek ösztönös, tudattalan vágyait, ezeket helyesen megválasztott eszközökkel kielégítve, a gyermek fejlődésére fordítsa. Így kapcsolódik az irodalom bele a gyermek egyén fejlődésébe és így fordítható az események s ismeretek művészi, irodalmi ábrázolása a gyermeknevelés céljaira.

A gyermek a maga ösztönös vágyait *őszintén* követve móhon nyúl azon könyvek felé, amelyekben ösztön-érzései kellemes kielégítést találnak. Az író művész ezt a tapasztalatot a maga javára fordíthatja is, de ugyancsak így tesz a spekuláló, a haszonra dolgozó könyvgyáros is. A gyermek ösztönös vágyait figyelembe nem venni ép olyan hiba, mint lelkiismeretlenül kihasználni pusztán spekulációból. Molnár Ferenc „Pál-utcai fiúk“ című munkájában ép azt csodáljuk, hogy az író művész oly nagyszerűen eltalálta, mit szeret a gyermek, mi kedves neki, de nemcsak alkalmas témát választott, hanem ezt a témát nagy írói tehetségével, írói művészetével valóban művésziiesen dolgozta is fel. Azért ér ez egyetlen könyv többet, mint egy egész sereg könyv, melyben lapos mesék ismétlődnek s bizonyos morális és pedagógiai tendenciák érvénye-

sülnek. Igen, többet ér, mint azok a könyvek, melyek különböző nevek s egyének variálásával, ugyan egy mese-bázis némi módosításával únos-úntalan arról szólnak, hogy a szegény gyerek, hogy válik emberré, a gazdag gyermek, hogy nem lesz semmi, mert gőgös, mert nem szeret dolgozni stb. E mese receptek tendenciái nyilvánvalók s nagy tévedés azt hinni, hogy a gyermek azt észre nem veszi. Ezen egy minta után, egy fából dolgozó könyv-iparosok ha még annyi könyvet képesek is „kiadni“, lényegében véve csak önmaguknak hajtának hasznot. Messze esnek pl. Andersentől, (hogy a legnagyobbat említsem), aki ép azért nagy ifjúsági író, mert *valóban* nagy író is és műveiben nem ifjúsági irodalmat, hanem irodalmat, a nagy író kvalitásait találjuk. Mind az, *amit* mond s *ahogyan* mondja, írói egyéniségéből folyik s nem bizonyos ifjúság, gyermek számára kényszerített tendenciák irányítják. *Nem a gyermeknek ír, hanem amit ír, az annak való.* Milyen más egy egész sereg „ifjúsági“ író, akik az ifjúsági irodalom jól jövedelmező földjébe fektetik bele u. n. írói tőküket. Olyik egész bankárrá felvergődött, tekintély, pedig nem *nagy* „tőkével“ kezdte, de annál ügyesebben spekulált. De térjünk vissza témánkhoz.

A gyermek ösztönös vágyait követve szerette meg a Cooper s a Verne könyveket és May művei ezen a csapáson haladnak s természetesen azok is, akik könyveiből magyar ifjúsági irodalmat csináltak. Valóban a téma rokon a May könyvekben Cooper s Verne témáival. Rokon, de csak az, egyebekben teljesen eltér. May borzalmakat halmoz borzalmakra. Nem mesét sző, melyben egy esemény kapcsolódik a másikba; nála egyik esemény nem motiválja a másikat. A motiváció mintegy előkészítve olvasóját arra, ami be fog következni, elvehetné élet s idegfejlesztő hatását még a veszélyes helyzeteknek is, Maynál ez hiányzik s villámként csap le egy-egy hajmeresztő helyzet, melyben eláll az ember lélekezete. Ezen a helyzeten belül aztán minden arra irányul, hogy az olvasót megdöbbenesse, idegzetét kinzópadra feszítse, hogy a leglehetőlenebb veszedelem kiélézésekkel gyötörje.

Terjedelmes könyveinek alakjai így bukdácsolnak kalandról-kalandra s a fő hős, a leghősiesebb, legbátrabb, legcsodáltabb, a vezető, a szabadító, a mindentudó, a mindenre képes az író maga, a félelmes hírű Nemcse, illetőleg Shatterhand.

May kalandos ifjúságot élt, talán ez az élet adta neki a festéket műveihez: talán sokat is látott s tapasztalt és talán Cooper nem tapasztalt annyit s mégis Coopernek sikerült olyan nép lelkének

rajzát adni, mely a kulturától távol áll, míg a May könyvekben ezt nem találjuk. May mindegyre arra törekszik, hogy valóban átéltnék tünjék fel az, amit ír, sőt még tudományos ismeretet is akar adni. Mindebből a törekvésből semmi sincs Cooperben s mégis mennyire igazabb, amit nála olvasunk emberekről, cselekedeteikről, vidékekről, természeti sajátságokról. Odaadón hiszünk a Cooper művészetében, mert művésze megejt varázsával. E varázst sajnos nem érezzük a magyar Mayban. Sokat írt, de egy igaz regény mesét se adott. Rengeteg embert előcipel, tolvajaiból s gyilkosaiból egész fegyházra való telnék ki, híres vadász és mi egyéb társaiból egész kis sereg, de mindezek közt alig akad jól megrajzolt hús-vér alak. Alakjai vagy nyomorult aljasok, durva, gonosz gyilkosok, kiktől undorodva fordulunk el vagy emberfölötti vadászok, kiket annyira teleaggat minden jóval, hogy semmiben se különböznek a vásári bódék cifra bábúitól: a dicséretet halljuk, de az egyén valóságában nem hiszünk.

Azt mondtam, sok alakot vezet elő, de ez a sok alak mind visszavezethető egy néhánnyra, csak a név más. Soha még egy írónál se tapasztaltam azt, amit Maynál. Az ő könyveiben vannak teljesen, de teljesen egyforma alakok, kik nemcsak egy-egy jellemvonásban hasonlóak, hanem ugyanazt mondják, ugyanazt cselekszik. S mivel nemcsak azt, hanem azt is tapasztaltam, hogy egy-egy vidék leírása szóról-szóra ismétlődik, egy-egy helyzet, kaland is ugyancsak betűröl-betüre úgy történik, egy alak külső jellemzése a különböző helyzetekben szintén sorról-sorra egyforma, azt kell föltennem, hogy May mint a féle diágyerek vagy cédula-tudós cédula-rendszerrel írta regényeit. Csak így eshetnek meg vele ilyenféle „époszi“ botlások.

A legtöbb sokkönyvű ifjúsági író igyekszik gondosan elpalástolni képtelenségét, szegénységét a „lelésben“. Csekély matériájukat ide-oda szabogatják, kifordítják, befordítják, hogy ne lehessen ráismerni. Vetik, váltják meséiket, alakjaikat, a szegény Pistából elegáns Aladárt csinálnak és istenments, hogy *szóru-l-szóra* mondják ugyanazt! Jó magyar Mayunk nagyon naiv s ugyan átlátszó módon járt el. Igaz, hogy így legalább őszinte.

Fölöslegesnek tartom, hogy az egyes regények ismertetésében elmondott szavakat ismétljem. May a borzalmakat hajszolja, minden könyve témájában ez az uralkodó elem. Ebben páratlan. Nincs még egy író, még Conan Doyle, még Nick Carter se, aki annyi fejtetőre állított válogatott borzalmat gyűjtött volna egybe, mint ő. És ebben a baj, nem abban, hogy kalandos, soha át nem élt történeteket mesél el. Könyveinek gyilkos borzalmai, hajmeresztő esetei,

kalandjai romboló hatással vannak a gyermek lelkére; durva lélek senyvesztő mérget csepegtetnek bele. Valósággal beleidegzik e lázas *álmokat*, e megbomlott fantazmagóriákat, melyek valósággal az emberi gonoszság örületeivel határosak. Az örökös harc, késeles, tolvaj üldözés, párbaj, veszedelem, örült lovaglások, várakozások, lesések, nyomozások, fenyegetések, lopások végtelen sorozatát nem teszi semmi, semmi művészi enyhévé. Mily *morális* hatást tesz ez a bűnmező a gyermek lelkére, hol mindig lelőnek, késelnek, hasbarugnak, verekednek, pofozkodnak, leütnek, kinzó oszlopra, vagy guzsba kötnek? Fejlődhetik-e nemes, jellemes érzés a hamis esküvők, hazudozók, orgyilkosok e gárdájának vagy akár a kiváló westmenek cselekedetei példáján, kik ha nemesen éreznek is, de mégis csak durván cselekszenek mindig?

Fölösleges kérdegetni, mindenki tudja, hogy az ilyen témájú könyvekből a gyermek csak apacsságot, durvaságot tanul. A gyermek könnyen szuggerálható, különösen hamar elsajátítja a vele született ösztöneinek oly kedves durva cselekedeteket; még ezek csak-csak, de a durva s jellemtelen lelki sajátságok: az alattomoskodás, hencegés, nagyképűség, furfangoskodás, hazudozás, kegyetlenkedés, melldőlesztő hősködés, durva beszéd (pofratermett arcok, mártsd késedet a szívükbe, szúrj kutya, stb. olyanok, hogy a jó izlés tiltja még a reprodukálást is)! Valjon azért adunk a gyermek kezébe könyvet, hogy ilyen karakterekről olvasson? A szép arany kötésű könyvek lám e drága kiállítású köntös alatt mit rejtenek, mennyi nemes, gyermeknek való finom lelki csemegét.

Mindezen borzalom, szörnyűség és utálatos durvaság mellett mit ér a May szemforgató prédikálgatása Istenről és egyéb morális dologról. A könyv tartalmához nem illenek ezek a *megtévesztő* itt-ott elszórt sorocskák, száraz *betétek*, melyek úgy fityegnek, oly ríki-tóan elütnek a halk moralizálás lírájától, mint lángpirosan a fehér foltok. Minek ez? Hát persze a jámbor Schmidt Kristófnak ez volt a receptje. Ezt is utánozza May (ne gondoljuk, csak ő, nálunk is vannak e lány szentimentalizmusnak, e morális, pedagógizáló iránynak hívei). May egyenest prédikál.

Ez a farizeus szentimentalizmus azonban nem segít. Nem segítenek a gyarló leírások sem, még kevésbé az ugynevezett ismeretések, melyek a legjobban elárulják, hogy írónk színét se látta, se a preriknek, se a szaharának, de még csak annyi fáradságot se vett, hogy jobb könyvekből igyekezett volna kellő ismeretet szerezni. A gyermek semmi jó ismeretet nem szerezhet e vaskos

könyvekből, melyek bekalandozzák az egész világot (kevés kivétellel). Csodálatos, de úgyvan, hogy még az indiánok őserdői életéről se kap a gyermek határozott képet, pedig elég sok lapon, elég sok kötetben beszél róluk. Igen, mert May nem indiánokról, nem beduinokról, nem idegen emberekről beszél, hanem gyilkosokról s ezek üldözőiről.

Az ő művészete ezentúl nem terjed. Nem tehet róla, ez az egyetlen mentsége. Pedig ha igazi művészettel tudná elbitetni velünk, ha tudna csak egy kicsit is úgy írni, hogy valószínű lenne, akkor megbocsátanók neki, hogy ott sehol se járt, ahol történetei lejátszanak. De May nem a művészetével, hanem azzal akar meggyőzni, hogy minduntalan mondogatja, erősíti mindenféle formában, kétségbeesett igyekezettel, hogy ő mindent valóban látott és átélt. Verne, Cooper ilyen fogásokhoz nem nyult, nem is kellett. May olyan obszitos-féle s szívesen hisszük, hogy végre is addig-eddig írta, hogy ő volt Amerikában, Afrikában, a Balkánon, a Csendes Océánon, Kinában rettegett, rengeteg hírű Westmen, Old Shatterhand, Nemece, Charley, tolvaj üldöző, nyomozó, hogy végre maga is elhitte. De már az még se való, hogy Coopert annyira leszólja (meglehetősen zavaros fordításban olvassuk a Winnetou II. kötetében) csak azért, hogy önmagát felmagasztalja. Ezt mondatja egyik alakjával: „Tetszetek önnek ezek a szépségek? . . . Oly kellemes azokat olvasni . . . De szaladjon csak ki személyesen az őserdőbe . . . Ott egészen másként történik a dolog. Cooper kitűnő regényíró volt, de nyugaton nem volt. Kitűnően értette a költészetet a valósággal egybekötni, de nyugaton csak az utóbbival van dolga az embernek s költészetnek legalább én még csak a nyomára se akadtam“. Ez a Hári beszéde. Furcsa ez is, de még furcsább az, hogy nem is egy, de több helyen kikel a borzalmas indián történeteket írók ellen. E fajta megjegyzéseivel May a Falstaff-i humor magaslatára emelkedett. Sajnos egyéb humorizálása, élce, tréfája ritkán az, aminek szánta. Bár ezzel is meg-megpróbálkozik itt-ott, de egyhúrú lantja nem akar más hangot adni, mint hajmeresztőt!

*

Az ifjúsági könyvet sokkal szigorúbb mértékkel kell mérni, mint a felnőtteknek szánt műveket, mert a gyermeknek az olvasmány nemcsak szórakozás, időöltés, mint sok felnőttnek, hanem biblia, melyből életnézetét, hivesét, morálját meríti. A könyvből szerezhő tudnivágyásával tapasztalatot, ebből tanul, ezzel nemesíti érzését, tágítja látókörét, innen szívja magába azt a szellemi táplá-

lékot, mely fejlődéséhez annyira szükséges. A könyv a gyermek izlésének dajkálója, irányítója, nevelője is.

A May könyvek levegője romlott, ezek *rémítő* irányba nevelik a gyermek izlését. Beteges izgalmakat idegzenek bele, rabja lesz, kívánja, mint az ópiumszívó a kábító mérget s csak ilyent kíván, nem mást. Az igazi szép, igazán művészi élvezésének forrásai rá-nézve elvesznek, mert neki nem ilyen gyönyörök kellene, hanem inkvizíciós izgalmak, késelő párbajok, tolvajok s gyilkos hordák, vad bravurok, vértől csepegő verekedések. Hiába óvjuk a gyermeket, vissza fog térni e méregforrásokhoz, ha egyszer belekóstolt. Hiába adjuk a jó tanácsot neki, ha az ifjúsági könyvtárak (nevetség!) kínálva kínálják neki az ilyen olvasni valót. Mit kérhozzatjuk a Nick Carter-féle ponyvát, a detektív regény mételet, ha Magyarország nem tudom hány iskolai könyvtára, tehát maga az iskola adja kezükbe a maga hivatalos ajánlásával a detektív ponyvát megcsufoló, túllícitáló csinos May könyveket, e drága pénzen beszerzett testes köteteket, melynek a hány a lapja, annyi a méreg fullánkja, annyi a rontó-romboló csapása.

Tehát mégis csak kell ifjúsági irodalmi kritika és mégis csak szükséges az olyan szó, amelynek meggyőződése nem alkutárgy; amelynek szava pedagógiai cselekedet, mert hiszen ki meri mondani, hogy ifjúsági könyvtáraink maguk szállítják azt a portékát ifjúságunknak, amelyről kimondják a conburanturt. És miért? Mert az ifjúsági könyvtárak összaállítása nem körültekintő gondossággal történik. De nem is történhet, hiszen mire támaszkodhatnának a könyv vállogatók, ha nincs kritika. Hónapok nehéz munkája volt nekem is a May könyvek átolvasása, ilyen munkát nem végezhet a könyvtáros, belátjuk. Könyv reklám után kell indulni, ez pedig, hogy mit ér, ime a May könyvek legékesebben bizonyítják . . . De még nem jutottunk a bírálat végére! A belsőt már láttuk, nézzük most a külsőt. Ez a külső, a nyelv már *egyáltalában* nem a May számlájára megy: ennek minden érdeme, minden gyarlósága a fordítóké, illetőleg át-dolgozóké.

Száz évnél több, hogy a nagy Révai azzal kezdte egyetemi előadásait, hogy nem tudunk magyarul beszélni. De legalább akkor, aki tudott, jól tudott. Ma aztán igazán elmondhatjuk, hogy jól magyarul igazán nem tudunk. A nyelvújításban azóta ujjászületett nyelvünk, voltak lángeszű íróink, kik a magyar nyelvet tökéletessé tették; iskoláinkban magyarul tanítunk, magyar tankönyveink vannak és szépen megírt teóriák szabják elé a magyar nyelv tanításá-

nak módozatait. És mégis a magyar nyelv-érzék romlik, egyre romlik: ifjaink, öregjeink idegenszerűen beszélnek anyanyelvüket s ugyanilyen módon írják is.

A magyar nyelv-érzék romlásáról beszélni soha se idő- vagy alkalomszerűtlen, a May könyvekkel kapcsolatban meg föltétlenül kell: egy kicsit megfoglaljuk érteni a nyelvérzék romlásának okát és azt, hogy a 15 éves gyermek miért beszél már oly tökéletes idegenszerűséggel a magyar nyelvet, mintha az anyatejjel szívtta volna magába, mintha csecsemőkorától kezdve úgy tanulta volna. Nézzük csak ezt a dolgot!

A kisebb: gyermek semmiesetre se olvasgatja klasszikus íróinkat, legföljebb ha szemelvényeket kap tőlük az iskolai olvasókönyvből. De mi az, amit a gyermek az iskolában olvas, ahhoz képest, amennyit az iskolán kívül? Semmi! Csekélység. Aki egy kicsit utána nézett a dolognak, jól tudja, hogy a gyermekek közt a *könyvvándoroltatás* nagy divat. Azokat a könyveket, amiket az ifjúsági könyvtárból vagy innen-onnan kapnak vagy csak úgy szereznek, csereberélik, elcserélik egymásközt, a könyvek egyik gyerektől a másikhoz vándorolnak. Kutatásom alkalmával kiderült, hogy egy könyv két hét alatt tíz gazdát cserélt!

A gyermek többet olvas, mint kellene, mint gyanítjuk. Nyugtalan lelke mohón vágat végig a könyveken s még az egyiket el se olvasta, már a másikat szeretné elolvasni. Ha szerét teheti, hogy magának biztosítsa az olvasási elsőbbségi jogot, a könyveket eldugja (így tett kislányom is). Egész halom könyvet összegyűjt s féltő gonddal vigyáz, nehogy a másik előtte elolvashassa.

A gyermek ezeket a megszerzett könyveket, melyek tekintélyét a pájtások ajánlása vagy már a könyv szerzőjének szálló híre, (mint a Verne könyvek) támogatja, olvassa igazi lelki odaadással s nem az iskolai olvasókönyv sokszor ügyetlenül, bizonyos pedagógiai cél szerint összeválogatott darabjait. Ezen olvasmányai jutnak lelkével szoros kapcsolatba, ezek hatnak rá legerősebben, ezekből tanulja a nyelvet is. S beszélhet az iskola akár mit, az ő nyelvmestere a magán-olvasmány. Egyébként is az iskola csökönyös nyelvtanításával, nyelvtani szabályok tanításával (kis 9—13 éves gyermekekkel) jó úton halad a felé, hogy a gyermekkel megutáltassa mindazt, amit magyar nyelvtanulásnak neveznek. Nyelvtanítást (még pedig erősen) az elemi iskola is s a helyett, hogy stílus gyakorlásokat végezne sok-sok szép olvasmány elolvasásával, holt, érthetetlen, nagyon nehéz s a gyermek észbeli fejlettségét felülmúló nyelvtani

száraz szabályokban a nyelv szerkezetét fejtegeti. A gyermek (az elemi iskolás és az I—III. oszt. középiskolás) e fanyar nyelvtanizálásból mit se tanul s elmúlik ép az az idő, melyben a gyermek nyelv-érzéke a leghajlíthatóbb, elmulasztja azt az időt teljesen az iskola, mely a gyermek nyelv-érzékének megerősítésére a legalkalmasabb lenne. A gyermek szabad olvasmányai hatása alá kerül. E szabad olvasmányok közt sok silány stilusú van. Nézzük hát, milyen a magyarított May könyvek stilusa!

Többen fordították e rengeteg szellemi kincset s így fordítók szerint más-más a nyelv is. Abban valamennyi könyv egyforma, hogy stilusa hevenyészett, pongyola s a művészi gondnak még csak nyomát se mutatja. Nem átgondolt stilizálás ez, hanem kurzív fordítása az idegennek. Nem akarok szemelvényeket adni, könnyen meggyőződhet kiki, ha elolvas egy May könyvet.

A gondatlan, pongyola munkának eredménye aztán az, hogy a May könyvekből testes kötetet lehetne megtölteni a legszemenedettebb magyartalan kifejezésekkel. Egy párt feljegyzek. Így beszélnek: jövök mindjárt (= megyek), rossz csizma helyett így mondják hézagos csizma, a csodálkozásban osztoznak, a hangok származnak valakitől, kénytelenesen ülnek le, sat.

A pongyolaság ékes példái ezek is: a fű elmaradt s homok lépett helyébe, a tüzet eltiltja (elolt helyett!), a seb nem mutat veszélyes jelleget; ne tessék megehetőnek tartani; erőfeszítést alkalmaz; és milyen szép mondat ez: „... a legszánalomraméltóbb ember, aki csak a föld hátán, Isten kalapján létezik“. Aztán: jelentőséggel bíró; minden társam birni akarta, színezetet ad, benyomást tesz, nagy számban beallított vendég, fájdalomkat okoz, előszeretettel viseltet; meghívását kövessen; feladatot képez, az ok beáll, kizárt-nak tart, befolyással van, hatást gyakorol.

Nos, de nézzük pár lapon pl. a Karácsony című kötet nyelvét. Szakítsunk ki egy helyet találomra; a *szembeötlőbb* magyartalanságok így következnek egymásután: halált von maga után (239 lap), jótállást mellette gyakorol (275), tulajdonát képezi (276), hangja gutturális csengéssel bír (285), őszinte szemmel bír (286), a könyvek borzasztó képekkel vannak ellátva (a kép itt = leírás! 287), a ló erősebb lovaglásnál másképp lép föl (320), társaságot képez (321), ok fennforog (322), a három lovas ismerősök voltak (322), a lehetőség nincs kizárva (323), az érzéket bírja (325), a szerep alól kivonja magát (328), valamire nézve használnak (332), a pázsit végső pontját képezi (342). Ugy-e szép bokréta?

Vegyük most elő például csak úgy találomra a Medvevadász könyvet. Kinyílt a 32 lapon, lássuk: a magasság meredten szállott le, — sötétség sátoroz a fák között, — szájuk elé kötelék került (32), a sátor fekszik, pompás kedvbe ejtette, utat talál, mely célhoz vezet (33), figyelmet fordít (34), gyorsmarkolás a torok felé, főnökömmek medve ereje van a kezében (36), a tábor védelmére szorítkozni (37), ülő helyzetbe emelte a foglyot (38), támadást intéz (39), nehézséget okoz (45), cserjés foglalta el a kékfű helyét, balnak kell tartani (46), vakmerőséget fejt ki (56), karéjt képez (65), a talaj ingoványokat képez (70), ennek köze!ébe feküdt a kaland célja, a beszélgetés kifejlődik (71), csodái közé tartoznak (74), véleményeiket kicserélik, pompásan beválik déli pihenés céljára (75), melegforrást tartalmaz (85), futás nyújthat menedéket (86), medencét képez (87), alacsonyabb hőmérséklet mutattak, a lyuk olyan képet mutatott, összeköttetésben állnak (88), a messze látó oly közel idézte az arcokat (89), észleletet tesz (95), a gejzirfejet képez (98), a futásnak a magvát képezik (103) stb. Talán elég is szemelvénynek.

Megértjük-e most már, hogy mért romlott teljesen a gyermek nyelvérzéke 14 éves korában? Ugy-e könnyű megérteni? Olvasson át csak 10—15 kötet May könyvet, de hát a May könyveken kívül vannak még egyéb könyvek is, melyek hasonló stílust „képeznek“. A gyermek romboló, nyelvpusztító eszköze a gondatlan nyelvvezetű könyv, olvasmány, innen szívja magába a nyelv-érzék sorvasztó levegőt. *A nyelv-érzék javítását, a stílus tanítást az ifjúsági irodalom gondos megválogatásán kell kezdeni.* Míg szabadon garázdálkodhatnak a May-féle nyelvű könyvek, addig ne várjunk semmi javulást.

Ha azt kívánjuk az ifjúsági könyvtől, hogy nyelvük magyaros legyen, hogy nyelvében ne legyenek bántó magyartalanságok, még ez nagyon *széreny* kívánság. A gyermeknek nem *csak* ilyen stílus kell, a gyermeknek egészen más nyelvezet kell, mint a felnőtteknek. A gyermeknek úgy kell írni, mintha beszélénk hozzá. És a nyelv szépségét ne a stílus erőszakolt stíliázációjában keressük, (mint ahogy olvassuk egy-egy ifjúsági írónk történelmi tárgyú elbeszéléseiben), hanem tiszta természetességében, mely cicoma nélkül való, mint a népmesék stílusa és mégis kifejező, költői.

Olyan csoda bogarat is láttunk, hogy az író véges-végig úgy ír, ahogy egy gyermek beszélne. Mily hamis nyomon keresi a gyermek nyelvet! Mily *komikus* ez az erőlködés és mily kezdetleges ez a folyton „és“-sel, „hát“-tal összeragasztott mondatokból

álló gyermek-(?!) nyelv. Az ilyen messze esik az igazi gyermeknyelvtől s inkább csak gyerekeskedés, mint komoly művészi számbavehető törekvés. Nincs szüksége az igazi író művésznek ilyen modoroskodásra, ilyen fogásra, ha valóban arra hivatott, hogy az ifjúságnak írjon!

A magyar May könyvek még a tiszta magyar nyelv használatnak se tesznek eleget, nem hogy a szép, a művészi stílusnak. Ez a nyelv egészen olyan, mint a tartalom: rossz, megmérgezője, elrontója a gyermek nyelv-érzékének.

*

Azt hiszem a May könyvek értékének aktáit lezárhatom. Bírálatom tárgyilagos volt. Igazságos mértékkel mértem. Nem voltam szigorú, pedig a szigorúság az ifjúsági irodalom bírálatában jogos. Nem akartam egyebet, mint rámutatni azon okokra, melyek miatt a gyermekek közt nagy hirre vergődött May könyvek gyermekeknek épen nem valók. Nemcsak nem valók, de egyenest károsak. Ezen könyveket félre kell tenni, ki kell selejtezni az ifjúsági könyvtáraknak, mint hasznavehetetlen, ártalmas olvasmányokat. Wolgast említett munkájában négy oldalon végez May-jal, hogy mi részletesebb bírálatot írtunk, annak oka a mi sajátos magyar viszonyainkban keresendő. Tiszta világosságot akartunk teremteni s habár sok apró részletező megjegyzést elhallgattunk, a lényegre vonatkozólag eleget mondtunk arra, hogy célunkat elérjük.

Ezeknek a könyveknek nem lett volna szabad megjelenni; e könyveket nem szabad gyermek kezébe adni; e könyvek izgató tartalma ideg-méreg, valósággal betegség okozó; izlés rontó úgy tartalmával, mint nyelvével; e könyvek károsan hatnak a gyermek karakterre, morálra s oly durvaságokat fejlesztenek ki benne, melyek ellen küzdeni kell s kötelesség a gyermek lelki épsége érdekében. 'Az első személyben beszélő szerző egyik könyvében (Winnetou III. kötet 84 lap) szomjuságában a leölt pusztai farkas, coyota vérét issza s ezt itatja két szomjan haldokló társával is; az olvasás élvezetére szomjazó gyermeknek ne adjuk e könyv coyodák vérét, mikor megíthatjuk a művészet tiszta és üdítő forrásából is. Aki nem akar az irodalmi stakemanek kezére dolgozni, hisz nekem. Howgh!



KÖNYVISMERTETÉSEK.

Gyermekfoglalkoztató. Tanácsadó a kiseded mindenkori hasznos szórakoztatására, különös tekintettel a kisedednevelő intézetek igényeire, 525 gyermekmunka rajzával, 100 gyermekdal hangjeggyével. Irta: *Exner* Leó, a hódmezővásárhelyi áll. óvónőképző tanára. Ára 5 korona.

U. a. szerzőtől: Napi foglalkoztatási tervek. A kisedednevelő intézetek egész évi, leghasználtabb foglalkoztatási anyagának beosztása napokra. Ára 1 korona.

Egy évtizede, hogy a „Magyar Kisededóvó“ megjelent, amelyben a kiváló szerkesztők egybegyűjtötték és módszeres magyarázattal ellátták a kisedednevelők által a gyermek napi foglalkoztatásában felhasználható anyagot. Hosszú időre jelent meg az ugyanezen célt szolgáló munka, a *Gyermekfoglalkoztató*, amelynek szerzője *Exner* Leó, a régi tiszteletreméltó gárda egyik érdemes tagja. A két munka között nemcsak külső, hanem belső eltérés, fejlődés is van. *Exner* munkájában a foglalkoztatási anyag nem *nemek*, hanem idő (hetek) szerint van elosztva. Minden hétnak megvan a maga alkalmoszerű anyaga, amelyet a kisedednevelő céljainak megfelelően felhasználhat. Ugyan az alkalmoszerűséget, amely voltaképpen a kisedednevelő intézetben konkrétiséget jelent, nem tudta a szerző mindenütt érvényesíteni, mert pl. május második hetében a beszélgetés anyagául a farkas van kitűzve. Míg a „Magyar Kisededóvót“ bizonyos iskolás pedantéria önti el, addig a *Gyermekfoglalkoztató* fordulatos, szellemes s egy istenadta nevelő gazdag kedélyének igaz aranya csillog benne.

A *Gyermekfoglalkoztató* felöleli mindazt az anyagot, amellyel főképpen a kisedednevelő intézetekben ugyan, de a családban is okszerűen nevelni, foglalkoztatni, érzelmeiben mélyíteni, ismereteiben gyarapítani lehet a gyermeket: az imát, a verset, dalt, mesét, beszélgetést, munkát, játékot, testfejlesztő gyakorlatokat (nem tornát!).

E mű a kisedednevelés gyakorlatában valóságos lexikon, mindenkor megtalálja benne a nevelő azt, amire szüksége van. Igaz azonban, hogy az anyag közül számos a kivetni való, sok van, amely a kisgyermek értelmi fejlettségéhez képest nem oda való, mint pl. a beszélgetés anyagából: üveg (tisztá homokból meg szódából tüzes kemencékben olvasztják össze); tükör (tisztá üvegre fényes ónkását öntenek); fenyőfa (kivágás, faragás, fűrészelés, hasítás, gyalulás); vagy szükséges a kisgyermekkel az oroszlánról, tevéről, elefántról és a disznó „haránt sertéi“-ről beszélgetnünk? Igaz ugyan az is, hogy

ezeket a tévedéseket csak részben irhatjuk a szerző terhére, aki nagyrésztben csupán a meglévő irodalmat használta fel. Az olyan szabású munka, mint a Gyermekfoglalkoztató, már természeténél fogva csak a következő kiadásokban tökéletesülhet, mert hiába, az ilyen sok igényt kielégíteni törekvő munkába a legnagyobb figyelem mellett is csúszhat tévedés!

Nagyon kedvesek és hasznosak az úgynevezett *utánzómozgások*, amelyeket Exner a torna (l. Magyar Kisdédóvó!) helyett vett fel könyvébe. A gyermekek a házi-, ipari- és mezői tevékenységeket utánozva, igen derült hangulatban hasznos testmozgásokat végeznek. Csakhogy kissé sokat utánoznak! A gyermekek bizony, néha örömmel végeznének tényleges munkát is. A játék gyűjtemény gazdag; az ilyen kedves, egyszerű s könnyen kivihető játékok pezsgő életet biztosítanak a kisdédnevelő intézetekben. A nagyszámú mesék már nem a legszerencsésebben vannak megválasztva.

A könyv anyaga hetekre van elosztva s minden heti anyag lelki irányúakra (ima, beszélgetés, vers, dal, mese), testi irányúakra (munka, játék, utánzómozgások) oszlik. Mindezekből bőven ad a szerző, válogathat belőlük a nevelő. Ezt a munkát gyakorlatilag kiegészítik a *napi foglalkoztatási tervek*, amelyekben a szerző könyvének anyagát napokra, sőt negyedórákra is elosztja. Itt ki kell fejeznem azon aggodalmamat, hogy e beosztás tulságos tagoltsága miatt, nem fog a gyermek ahhoz juthatni, hogy munkájába belemelegedhessék s hogy türelmének eredményét meg is láthassa, annak örülhessen. Már pedig, hogy ez mit jelent, azt oly kiváló nevelő, mint a szerző, nagyon jól tudja. Figyelmét pedig a lelki irányú foglalkoztatási anyag tulságosan megosztja és ezzel idő előtt szellemileg kifárasztja a gyermeket. Nem is hiszem, hogy a gyakorlatban megmaradhat az eredeti időfelosztás, mert az a nevelő, aki egész évben *egymaga* foglalkozik a gyermekesreaggel, tapasztalatai és esetleges megfigyelései alapján kénytelen lesz ezen változtatni.

Mindezek nem rontják le Exner munkájának értékét, hiszen ami az értelmi részben talán kevésbé helytálló, azt sokszorosán pótolja a gazdagabb kedély és szív fejlesztésére alkalmas anyag. Már pedig a kisdédnevelő intézet gyermekeserege ez utóbbiaktól nyeri az örömtől piros, kedves arculatát.

A közölt munka modellek gyermekiek s nem oly merevek, mint a Magyar Kisdédóvóban közlöttek. De munkáról lévén szó, kérdelem, a foglalkoztatóban a gyermek ösztöneinek megnyilatkozására miért nem adott a szerző alkalmat? E tekintetben sajnos, tanács nélkül hagyta mind a nevelőket, mind a szülőket. Ennek hiányát különösen fájjalom, mert ez, t. i. a gyermek szabad foglalkoztatása és a játék, szerintem, a *jó* kisdédnevelő intézet feltételei. Reméljük, hogy a szerző az új kiadásban jobban előtérbe fogja állítani magát a gyermeket s vele pótolni fogja azokat a hiányokat és eltüntetni azokat a tévedéseket, amelyek most kissé homályosítják a kiváló munka értékét.

Ballai Károly.

I. **Der sprachliche Auffassungsumfang des Schulkindes.** 1913. VII. + 133.

II. **Die Fehlererscheinungen beim Nachsprechen von Sätzen und ihre Beziehung zur sprachlichen Entwicklung des Schulkindes.** 1913. VII. + 289.

III. **Das Nachsprechen von Sätzen in seiner Beziehung zur Begabung.** 1913. + 101. Irták: E. Gassmann és E. Schmidt.

I. Deuchler és Katz vezetése alatt és irányítása mellett Quelle és Meyer lipcsei kiadócégnél „*Wissenschaftliche Beiträge zur Pädagogik und Psychologie*“ címen pedagógiai és pszichológiai kérdéseket és problémákat tárgyaló értekezések jelennek meg. Céljuk: a pedagógiai és pszichológiai kérdéseket egymástól elkülönítve és gyakorlati szempontok kitűzése nélkül szigorúan tudományos módszerű vizsgálat tárgyává tenni.

Ezeknek a sorozatos értekezéseknek 1., 2. és 3. füzetében Gassmann és Schmiadt az értelmes (értelemmel bíró) és összefüggő mondatoknak iskolás gyermekek által való utána mondását a kísérleti lélektan módszerével exakt módon fogják tüzetes kutatás alá. Kutatásuk eredményeit három szempont szerint vizsgálják és dolgozzák fel. Az első füzet az eredményekből a gyermek nyelvi felfogóképességének terjedelmét állapítja meg.

I. Az első füzetnek ugyan már megjelent egy rövid ismertetése „A Gyermekek”-ben, de mivel a másik két füzet tartalma szoros összefüggésben van az elsővel és a szerzők nagyon gyakran utalnak az első füzetben kifejtett módszerükre, azért elengedhetetlenül szükséges, hogy előbb az első füzetben előadott vizsgálati módszernek bő és tüzetes ismertetését nyújtsam. Csak így nyerhetjük világos képét a második és harmadik füzetben foglalt kutatásoknak és megállapításoknak.

Eddig a pszichológiában a közvetlen és tartós emlékezetet illetőleg majdnem kizárólag értelmetlen anyaggal operáltak. Sokáig a Müller—Schuhmann-féle szótagokat tartották az emlékezet törvényeinek megállapítására az egyedüli ideális eszköznek. Ideálisnak kétségkívül ideális volt. De éppen ez volt a baja, mert nem felelt meg az élet által megszabott feltételeknek. Azért egy lépéssel tovább mentek: értelemmel bíró, de elszigetelten magukban álló szavakkal kísérleteztek, főképp a közvetlen emlékezet vizsgálatánál. Binet és Henri egyenlő hosszúságú, de különböző jelentésű fővevekkel (pl. cheval, escalier, vertu etc.) végeztek kísérleteket. Ezt az eljárást Meumann oda módosította, hogy a főveveket konkrét és absztrakt jelentésük szerint csoportosította. Pohlmann pedig a szavak előmondása után a velük megjelölt tárgyakat is bemutatta.

Összefüggő anyaggal rendszeresen kísérletezni, csak a tartós emlékezetre vonatkozó vizsgálatoknál kezdtek. Meumann olyan anyagot használt fel kísérletre, mely mintegy közép helyet foglal el az izolált szavak és az

összefüggő mondat között. *Ebbinghaus*, *Radossanljénitsch*, *Ephrussi* költemények és strofák könyv nélkül való megtanításával tettek próbát.¹⁾

A közvetlen emlékezet terén az összefüggő anyaggal való vizsgálatok még ritkák, pedig ennek a gyakorlati és főképen az iskolai életben nagy fontossága van, sokkal nagyobb, mint az izolált szavakkal való kísérletezéseknek. Az igaz, hogy az összefüggő anyaggal való kísérletezés nagy körültekintést, gondosságot is kíván. A kezdeményezés érdeme a francia *Binet* és *Henrié*, akiknek nevéhez annyi jelentős pedagógiai-pszichológiai kezdeményezés fűződik. *Binet* és *Henri* (*La mémoire des phrases* 1894) 9–12 éves gyermekeknek kis, 11–76 szóból álló prózai elbeszélést olvastak fel, melyet a gyermekeknek azonnal le kellett írniok. *Decroly* és *Degand* óvodás gyerekekkel, *Leupoldt*, *Köppen* és *Kulkinski* pedig elmebetegekkel és gyöngélműjüekkel végeztek ilyenmű kísérleteket.

Gassmann E. és Schmidt E. *Binet*nek és *Henrié*nek a közvetlen emlékezetre vonatkozó összefüggő anyagra alkalmazott vizsgálati módszeréből indul ki. Előbb azonban alapos kritika tárgyává teszik, hogy a *Binet*–*Henrié* kísérleteknél észlelt hiányokat és hibákat elkerüljék és saját kísérleteiket pedig minél tökéletesebbé tegyék. *Henri* és *Binet* a mondatnak inkább tartalmi oldalára fektettek súlyt. Gassmann és Schmidt a nyelvnek főmális részét részesítik nagyobb figyelemben, még pedig nemcsak a hibák megállapításában, hanem a kísérleti anyag összeállításában is. A legapróbb dolgokra kiterjedő alaposágra törekedtek, e kísérleteknél észlelt mindennemű pszichikai jelenséget számba vettek és a kísérletekből nyert anyagot sok oldalról világitották meg és többféleképpen feldolgozták.

A szerzők kísérleteiket a tübingai hét osztályú fiúépiskola tanulóival végezték. Mindenik osztályból a tanítók általános osztályzása alapján hathét tanulót válogattak ki, 2 jó tehetségűt, 2 közepes tehetségűt, 2 gyenge tehetségűt. A szellemileg fogyatékosokat vagy nyelvhibásokat kizárták a vizsgálatból. A kísérletek 1911. december 3. hetében délutánonként 2–6 óraker folytak. A tanulókat egyenként oktatták ki teendőikre. A tanulóknak az előmondott mondatokat kellett az előmondónak utána mondania. A mondatután mondó gyermektől valamivel odább oldalt ült a jegyzőkönyvvívő. A mondatokat beszélő hangon olvasták fel, de vigyáztak, hogy a hanglejtés a mondat tartalmának megfelelően és figyelem elterelővé ne váljon. A jegyzőkönyvet a legnagyobb gondnal, a legkisebb pszichikai jelenséget is szemügyre vevő figyelemmel, minuciózus pedánsággal írták. Ez a pedánság talán sehol sem olyan helyén való, mint a lélektani vizsgálódásban. Mert mit ér a legexaktabb matematikai számítás is, ha ingadozó alapon nyugszik. Azért kell a pszichológiai kísérletek jegyzőkönyvírójának magának is pszichológiai képzett és a vizsgálatokban járatosnak lennie.

¹⁾ Hazánkban összefüggő próza-szöveggel *Nádas Sándor* végzett kísérleteket. Lásd „Emlézés és emlékezés“ című dolgozatot. Megjelent a Magyar Tanítóképző 18. és 19. évfolyamaiban, 1903, 1904.

Szerzők e mondatokat maguk szerkesztették céljuknak megfelelően. A mondatok alkotásában a következő elveket tartották szem előtt: 1. a mondatok legyenek a tanuló értelmi képességének megfelelőek, könnyen megérthetők, ne legyenek triviálisak és semmitmondók. 2. A mondat tartalmilag egységes egészet alkosson. 3. A mondatok ne ismétlődjenek meg. Azért a mondatokat leginkább a gyermek lelki világából vették, a száraz erkölcsi szentenciákat száműzték. Binet—Henri, Bobertag ebben nem voltak eléggé óvatosak. A mondatokat négy csoportba osztották: 1. egyszerű kijelentő mondatok, 2. ritmus szerint tagolódó mondatok, 3. fő és mellékmondatokból álló összetett mondatok, 4. mellérendelt mondatokból álló összetett mondatok. A kísérletekben mértékegységül a szótagszám szolgált. Kezdték 8 szótagú mondatokkal és fokozatosan haladva 30 szótagú mondatokkal végezték. A szótag szám szerint csoportosított mondatokat az előbb említett 4 csoport szerint tagolták. Az első osztályú tanulók 8 szótagú mondatokat kaptak, még pedig úgy, hogy mindegyik tanuló a 8 szótagú mondatok mind a 4 csoportját elmondta: azután került a sor 9, 10 és a többi szótagú mondatok csoportjaira. Az idősebb tanulók a 14 szótagú mondatokkal kezdték az elmondást, hogy a tanulók kora is kifejezésre jusson az eredmények összehasonlításában.

A felfogó képesség megállapításában egy-egy mondat helyes utánmondása szolgált mértékalapul. Binet és Henri eljárásától eltérően minden olyan mondatot, melyben akár csak egy hiba is fordult elő, a tévesen visszaadottak közé sorozták, azonban a téves visszaadások között is fokozati különbségeket állítottak fel. Szerzők a jegyzőkönyvi adatok alapján táblázatot készítettek, még pedig úgy, hogy a táblázatot az A, B, C és D mondatcsoportoknak megfelelően függőleges rubrikákra osztották be. Ezt a négy függőleges rubrikát metszi az osztályok számát mutató hét vízszintes. Az így nyert rubrikákba a helyes feleleteket + jellel, a hibásakat — jellel írták be. Ezekből az adatokból kiszámították a felfogás terjedelmének közép értékét, még pedig ott, ahol + feleletre tiszta — feleletek következnek, a szótagszámok egyszerű kivonással, ahol azonban a — és + jel között a helyes és hibás feleletek vegyesen fordulnak elő, úgynevezett vegyes feleletek öre, a statisztikai módszer szerint, vagyis a Spearman-féle úgynevezett helyes és hibás esetek megközelítő képlete szerint számítottak ki. A számítani közeparányost és így a középértékek alapján megállapították a tanulók felfogó képességének arányát. Hogy az összehasonlítást megkönnyítsék, a koordinata és abcissa rendszer segítségével az átlagszámokat görbékben szemléltették. Itt az ismertetés szűk keretében lehetetlen mindazokat a tanulságokat felsorolni, melyeket a középértékek görbéjének különféleképp változó irányából le lehet olvasni. Csak a legszembeszökőbbekre és fontosabbakra mutatok rá, azokra, melyeket a szerzők az összefoglalásképpen maguk is kiemelnek.

1. A nyelvi felfogó képesség az iskolai évek alatt lassan, de folytonosan növekedik és az alsóbb osztályokban gyorsabb haladású a fejlődés,

mint a felsőbb osztályokban. A felfogó képesség gyarapodása mindegyik fajta mondattípusra kiterjed, ámde a ritmikus mondatoknál kisebb, mint a nem ritmikusoknál.

2. Minden osztályban és majdnem valamennyi tanulónál a mondat utánmondó képesség legkisebb a ritmikus mondatoknál, mert a ritmus a figyelmet a mondat értelmi tartalmának rovására a maga számára foglalja le. Az első osztályra legkedvezőbb eredményűek az egyszerű kijelentő mondatok, a többiekére az összetett mondatok.

3. Az egyes tanulók koruk átlagos viszonyaitól többféle eltérést mutatnak; némelyek messzire előtte járnak egyivású társaiknak, mások megmögöttük kullognak.

A szerzők az 1. füzet 2. fejezetében a felfogóképesség terjedelmeinek ingadozásaival foglalkoznak. Értik ezen azt, hogy minden egyes tanuló a mondatcsoportok mindegyikének utánmondásában bizonyos határok között mozog vagy bizonyos övben a mondatokat részint helyesen, részint hibásan adja vissza. A felfogóképesség terjedelmi nagysága és ingadozása egymástól különálló független jelenség. A nagy középértékkel bíró tanuló kis ingadozásokat, míg ellenben egy másik ugyanazon középértékkel bíró tanuló nagy ingadozásokat mutathat. A már említett táblázaton feltüntetett + és — jelek között elterülő övek mutatják a hibásan, illetve helyesen vissza adott mondatok eloszlódását.

Mindegyik eloszlódási övnek viszonyát a görbének geometriai képével teszük szemlélhetővé. Azután az eloszlódási nagyságot létrehozó tényezők törvényszerűségét iparkodnak megállapítani, még pedig úgy, hogy az eloszlódási nagyságot összehasonlítják és az egyes tanulókra, a különféle korokra, végül a négy-féle mondatcsoportra vonatkozólag. Az eloszlódási értékeket Spearman-féle képlet segítségével kiszámítják, egy táblázatban összeállítják. Ezekből a következő megállapításokhoz jutottak:

1. A felfogóképesség terjedelmét a nagyságán kívül bizonyos ingadozások is jellemzik. Az ingadozások nagysága a középérték nagyságától relatíve független.

2. Az eloszlódási övön belül a középértékből nézve az ingadozások pozitív oldalon a hosszabb mondatok helyes visszaadásában; a negatív oldalon rövidebb mondatok téves visszaadásában nyilvánulnak meg.

3. Az ingadozások okai részint a figyelem tényezőinek sokféleségében, asszociációs folyamatokban és az érzelmi állapotok változásában, részben a mondatcsoportok különféleségében, továbbá külső zavarokban rejlenek.

4. Az eloszlódási értékek egybevetése és értelmezése révén bizonyos törvényszerűségeket lehet megállapítani: pl. az egyes tanulóknak a négy mondatcsoportban megjelenő eloszlódási értékeiben csak kevéssé mutatkozik egy bizonyos relatív állandóság, ellenben a legtöbbször egy bizonyos relatív és különböző fokú változóság. Az állandóság és változóság jellemző az egyes egyénre, azaz az eloszlódási viszonyok egyénenként adva vannak és egyeseknél általában alig változnak.

Az életkorok átlagos eloszlódási értékei ellentétben a felfogóképességnek korokra vonatkozó értékeivel egyenlő magasságban vannak egymással. A négy mondatcsoport közül nem a ritmikus csoport a legkisebb, a fő és mellékmondatból álló csoport a legnagyobb átlagos eloszlódási értéket mutatja; még pedig általánosságban is és a különböző koroknál, sőt a legtöbb tanulónál is; a kijelentő mondatok csoportja és a mellérendelt mondatok csoportja e tekintetben a ritmikus és a fő és mellékmondatokból álló mondatok között foglal helyet.

II. Miután a szerzők jegyzőkönyvi adataik alapján a felfogóképesség terjedelmét és a feleletek eloszlódását megállapították, a 2. füzetben az egyes hibákat külön-külön elemezik, vizsgálják a hibák lélektani mivoltát és lélektani mivoltuk szerint igyekeznek bizonyos kategóriákba csoportosítani. Ilyen kategoriai csoportosítások: a dialektus okozta hibák, szókihagyások, szócsoporthagyások, szóbetoldások, kisebbszerű grammatikai változtatások, szinonimátlan pótlások, még pedig értelemmel bíró szinonimátlan pótlások, és értelemmel nem bíró szinonimátlan pótlások, a mondat után mondásban való felsülések (Versagen), még pedig vagy teljes felsülés, vagy csak részleges felsülés, melynél még bizonyos hangra való visszaemlékezés vehető észre; perszevarációs jelenségek: olyan esetek, amikor a mondatvisszaadásakor valamely szó vagy szócsoporthagyás még egyszer előbukkan vagy ugyanabban a mondatban vagy a közvetlenül rákövetkező mondatban, végül ha bizonyos szók és szócsoporthagyások többször visszatérnek; néhány megemlítésre méltó sajátosság, mely tulajdonképpen nem nevezhető hibának, akadozó beszéd, motorikus nyelvezavarok, továbbá kedvetlenül utánmondott mondat, és élénkséggel elmondott mondatok. E kategóriák felállítása után, táblázatos kimutatások adják a kategóriákba beosztott hibáknak, amint azok a hét osztály egyes tanulóinál a különféle szótagú mondatcsoportban megjelennek. Ebből a táblázatos összeállításból levont tanulságok közül álljon itt néhány: a hibák száma az egyes mondatokban a mondat hosszúsága szerint növekedik, a súlyos hibák mindjobban gyarapodnak. A hibák körülbelül ilyen sorrendben jelentkeznek: először a mondat visszaadásakor akadozás áll be, azután kisebb természetű felcserélések, nyelvtani változtatások, szókihagyások vagy szóbetoldások, majd egész szócsoporthagyása, szinonimák és perszevarációk, mire a szóhelyettesítések következnek; végül ezeknek a hibáknak az egymásra való torlódása előidézi a részleges vagy teljes felsülést.

Ezek után sorra veszik az egyes kategóriákat. Először tárgyalják az akusztikus-motorikus fajtaikat, vagyis a mondatnak alaki tekintetben való visszaadását. Tárgyalják az artikulációs hibákat Wundt felosztása alapján, a hallási hibákat, hangasszimilációkat, a mondat és szóalkotási hibákat. Mind ezen jelenségek fejtegetése és a belőlük levont megállapítások után a perszevarációs esetekkel foglalkoznak tüzetesen és egyuttal vizsgálat alá veszik a perszevaráció mibenlétét. Kiszámítják és táblázatban adják perszevarációs hibák előfordulási számát, a 4 mondat csoport mindegyikében. Azután folytatják

tovább a fentebb felsorolt kategoriáknak, mint a mondatbetoldásoknak, a kihagyásos hibáknak, felcseréléseknek, a szinonimás, szinonimátlan szóhelyettesítéseknek részletes pszichológiai magyarázatát és itt is kiszámítják a kategoriáknak előfordulási számát és ennek táblázatos kimutatását is közlik.

Eddig a mondatutánmondásnál támadt hibákat külső alaki szempontból figyelték meg. Ezután azokat a pszichológiai folyamatokat elemezik, melyek a mondat értelmi és tartalmi felfogásában mennek végbe, t. i. hogy fogják fel a gyermekek a szónak jelentését és hogy kapcsolják össze egymással a jelentésbeli képzeteket, hogy fogják az appercepció segítségével a tartalmi részeket egésszé össze. Fejtegetik az asszociációknak a mondat-értelem felfogásában játszó szerepét, a mondat-értelem felfogásában és a visszaadásában mutatkozó különbségeket a négyfajta mondatcsoportra és a gyermekek korára vonatkozólag és táblázatban kimutatják az értelemmel bíró és értelemnélküli hibák előfordulási számát a különböző korú iskolás-gyermekeknél.

Igen érdekes része ennek a füzetnek, amelyben a szerzők a tájszólásos gyermeki nyelvnek a felnőttek irodalmi nyelvvé való kialakulását tárgyalják. A megvizsgált gyermekek t. i. Tübingiából valók, ahol a nép még most is a tősgyökeres sváb dialektust beszéli. E tárgyalás folyamán betekintést kapunk a gyermeki nyelv fejlődésébe is. Végül a mondatutánmondásnál végbemenő pszichikai folyamatok alapos és mélyreható vizsgálódásának alapján igen hasznos és mindenképen megszívlelendő tanácsokat adnak a nyelvtanítás didaktikájára és a tanító előadása módjára vonatkozólag. Fejtegetéseik és összefoglaló megállapításaik gazdagok eredményben, tanító, tanár, különösen a nyelvtanító bőséges okulást szerezhet belőle, mert nem csak elméleti tudásának nyújt bő táplálékot, hanem gyakorlatilag is felhasználhatja, mert itt nem értelmetlen és izolált szavakkal történik kísérletezés, hanem a gyakorlati és iskolai életben nagyobb fontosságú egész és értelemmel bíró mondatoknak az azonnal való utánmondásával. Hiszen ez a tanításban gyakoribb eset, mint a pusztán magukban álló szavak bevágatása. Ennek már kezd lejárni az ideje, mert ma már nyelvtanításban, főképp a modern nyelvek tanításában a mondat és az összefüggő beszéd játsza a főszerepet és nem a rideg magánosságban álló szó.

Jó volna, ha ahhoz értők, azaz a kísérleti pszichológiában jártas tanítók, nyelvészek nálunk is végeznének valamelyik az irodalmi nyelvtől erősebben eltérő nyelvjárású vidék népiskolájában pl. a Göcsejben, vagy Kemenesalján ilyen kísérleteket.

III. A szerzők jegyzőkönyvi adataikat még felhasználták az értelemvizsgálatra vagy a tanulók tehetségének megállapítására is. A 3. füzet a mondatok utánmondásában megnyilvánuló pszichikai jelenségek alapján iparkodik megállapítani a tanulók tehetségét, amennyiben kutatja, hogy minő viszonyban áll a tanulók iskolai teljesítőképesége az első két füzetben megállapított felfogóképeség terjedelmének nagyságához, a felfogóképeség ingadozásához és a mondatutánmondásban elkövetett hibák minőségéhez. E

viszornak a megállapításában a következő mód szerint jártak el. Egy-egy osztály tanulóit az iskolai teljesítményük szerint 6 fokozatba osztották be, ezeken belül kettőt-kettőt összefogva három csoportot különböztettek meg, mint jó, közepes és rossz teljesítményűt. Azután minden osztály 6 tanulóját az illető számértékek nagysága szerint rangfokozatukba osztották be olyan formán, hogy megjelölték, hogy abban az osztályban melyik tanulónak van pl. a felfogóképesség terjedelmét illetően a legnagyobb középértéke, melyiknek ennél kisebb, egészen a legkisebb középértékig. Ahol komplikáltabb esettel álltak szemben, pl. ha három tanulónak egyforma a felfogóképesség terjedelme, akkor ezen eljárásón egy kis módosítást ejtettek.

Az iskolai teljesítmény alapján felállított rangfokozat és a felfogóképesség terjedelme szerint megállapított rangfokozat között levő viszonyt tekintve azt az eredményt állapították meg, hogy a felfogóképesség terjedelme és a három tehetségi fokozat között párhuzamosság van, ámde mindegyik tehetségi fokozaton belül ez a viszony fordított. Majd összeállítják a tehetségi fokozatok előfordulási számának görbét, vizsgálat alá veszik a felfogóképesség terjedelmét, mint értelemvizsgáló eszközt (Intelligenztest), amikor is erre az eredményre jutnak, hogy a felfogóképességnek nem valami nagy értéke van az általános tehetség megállapításában.

Ezután vizsgálják az iskolai teljesítmény szerint felállított rangfokozatok és az eloszlódási értékek alapján megállapított rangfokozatok közt levő viszonyt és erre vonatkozólag azt az eredményt konstatálják, hogy a felső tehetségi fokozatnak a legnagyobb, a középsőnek közepes, az alsónak pedig a legalacsonyabb átlagos eloszlódási értéke van. Itt is megrajzolják és kiszámítják az előfordulási számok görbét. A tehetség és az eloszlódás közt levő viszony magyarázataképen megállapítják, hogy a mondat felfogás és visszaadás módjának döntő befolyása van az eloszlódás nagyságára és ez okozza, hogy a tehetségeseknél nagyobb az eloszlódás, mint a tehetségtelemeknél. A 3. füzet IV. fejezetében a hibák minősége és a tehetség között levő viszonyt tárgyalják. Az itt közölt megállapítások között érdekes a következő: ahol a már részben ismertetett tévedési kategóriák gyakrabban fordulnak elő a tanulóknál, az annak a bizonyossága, hogy híján vannak, a mondatnak elképzelő és gondolkodó módon való felfogásának, a szavak értelme iránt kevés érdeklődést mutatnak; nincs meg nekik a mondatutánmondásban az egységesítő, appercipiáló képességük és így a logikus elképzelni tudó (phantasiemässig) gondolkodás aktív működése sem; kicsi az önkritikájuk, valamint az ellenállóképességük is az asszociatív és disszociatív zavarok befolyásaival szemben. Azért a nyelv rájuk nézve inkább a rangjánál, mint tartalmánál fogva hat.

Itt is megrajzolják és kiszámítják a tehetségek előfordulási számának görbét.

Végül összehasonlítják a felfogás terjedelmével, az eloszlódás nagyságával, a hibák minőségével a tehetséghez való viszonyait és arra a következtetésre jutnak, hogy az értelemmel bíró és értelemmel nem bíró hibák

és az eloszlódási nagyság között szoros a viszony, még pedig olyaténképen, hogy az értelemmel nem bíró hibák kicsi százalék számához leginkább nagy és az értelemmel nem bíró hibák nagy százalék számához nagyobbára kicsiny eloszlódási érték tartozik. Érdekes az a megállapításuk is, hogy a mondatok tartalmi és jelentési része iránt megnyilvánuló élénk érdeklődés a tehetség jele.

Mind a három dolgozat rendkívül gazdag mélyen járó megfigyelésekben és megállapításokban, melyeknek ismerete a pszichológusra, nyelvészre és tanítóra nézve nagy haszonnal jár. A szerzők módszerükben, a pszichológiai jelenségek magyarázatában eredeti felfogásról tanuskodnak s nem egy helyütt szembe szállnak Binet és Meumann véleményével.

Mind a három kötet végén leközlik az általuk kísérleti céljaikra alkotott mondatokat szótagszámaik és a négyféle nyelvtani kategória szerint csoportosítva. A középső füzetben kivonatokat adnak kísérleti jegyzőkönyveikből.

Ács Károly.

Geschlechtsleben der Jugend, Schule und Elternhaus. A fiatal-ság nemi élete, az iskola és az otthon. Irta dr. *Meirovsky* E. orvos, Köln a. Rh. Negyedik kiadás. Lipcse. Barth J. A. kiadása. 80 lap. Ára 90 fenning.

Nem túlzás, ha úgy vélekedünk, hogy az utóbbi esztendő alatt egy könyv se hasított az erkölcsnevelés parcellájába fájdalmasabban, mint *Meirovsky* orvos könyve. Hozzánk már a negyedik kiadásában került e munka, ami annak bizonyossága, hogy a németek a háború alatt különös érdeklődéssel fogadták.

A munka tartalmának semmiféle boncolgatással és kritikával nem vágunk elébe, hiszen ismertetésünk kapcsán úgyis kibomlik annak minden tanulsága.

Minden ember életére tartós és döntő hatást jelent a másik nem iránt való ösztönszerű szeretet. Már születésünkkor vérünkben szunnyadt ez az érzés és a testnél is rohamosabban fejlődik. Némelyik embernek megszabja a karrierjét, másiknak ellenben végzetévé válhatik. A szépség, jóság, költészet és művészet, minden ideál, de minden alantas ösztön is e forrásból buzoghat. A test már embriójában nem szerint differenciálódik. Fiúknál a vállak szélesebbek, az izmok acélosabbak és az orgánum is más regiszteren fogan.

Moll (*Dessoir* nyomán) a gyermek nemi érzetének fejlődésében három periódust különböztet meg. A legifjabb gyermekkor, mikor a gyermek vonzalmában még sexuális elemek nem fedezhetők fel: a *semleges* időszak. Ebből a *bizonytalan*, differenciálatlan nemi érzések állapotába lép a gyermek, amikor a gyermek érzéseibe már vegyülnek nemi elemek, de homályosan és értelmetlenül, pl hasonneműek vagy felnőttek iránt. Ez a bizonytalanság azonban lassan elmúlik s a nemi érzés és vonzalom a két nem között mind világosabban differenciálódik. A két nem ezen kölcsönös érzése

egymás iránt, azután megmarad az egész életen át a nemi élet kialakulásáig. A differenciált nemi érzések kora a gyermek jövőjére nézve a legfontosabb.

Németország agrárállam volt s kereskedő országgá fejlődött. Tehát a nyugalmas életet a zakatoló, izgatott élet váltotta föl. Ez a gyermek egészséges fejlődésében reakcióval járt. Fölöttébb fontos tehát, hogy az orvosok, pedagógusok, szülők, társadalom és a természettudományok reprezentánsai tudják: milyen a mai kulturhelyzetben a fiatalság nemi élete. Hiszen ez többé-kevésbé a testi és erkölcsi tehetségek fokmérője is. Bizonyítják ezt ama statisztikai adatok, melyeket a boroszlói egyetemi klinika gyűjtött, valamint az orvosok és illetékes férfiak nyilatkozatai.

Az első szexuális gondolatok és érzések. Azon kérdésekre, melyeket szerző az első szexuális gondolatokra és érzésekre vonatkozólag fölött: meglepő válaszok érkeztek. Könnyű ezekből konstatálni, hogy a legzsengőbb korból, az 5—6 esztendő gyermekvilágból kerültek elénk határozott homoszexuális hajlamokat igazoló esetek, melyek bár nyomtalanul eltűntek, mégis eléggé meggyöngítik a differenciátlan stádiumról szóló elméletet. Hiszen a fiúk már ebben a korban is nagy előszeretettel nézegetnek a fára mászó leánykák szoknyácskái alá s nem kevésbé igyekeznek csupaszon kivillanó testrészükre ütni. Valószínű azonban, hogy itt még csak a kíváncsiság kielégítéséről van szó és ezek az emlékek is eltűnnek minden károsabb hatás nélkül.

Az érkezett levelek eredményét összefoglalva, megállapítható, hogy a kérdezettek 8·5%-ánál az 5—6., 25%-ánál a 9—10. évben lépett fel az első nemi érzés. *A 11—12. évben a leggyakrabban,* a 13—16. évben változatosan, a 17 évben háromszor és a 19. esztendőben csak egy esetben említik a szexuális ösztön *első* jelentkezését.

Konzekvencia: az első nemi érzés az 5—19 években szokott fellépni. Fiúknál leggyakrabban a 11—15. esztendőben.

Ha az ifjúság nemi élete természetes fejlődést mutatna, akkor az első nemi érzések eltűnnének. De ez csak az esetek $\frac{1}{3}$ részében történt.

A szerzőnek arról is van statisztikája, hogy az első szexuális érzés fellépése milyen okokból származik. Főszerep: a pajtásoké. Az eseteknek épen felét számíthatjuk pajtások rovására. A leányoknál többnyire a cselédek ébresztik az első ösztönöket, de nagy százalék jut ama esetekre, mikor a mitológiai képek, a klasszikusok, a természetrajz és a biblia izgató pontjainak megfejtése ébresztgeti az első ösztönöket. Ezért kell különösen arra figyelni, hogy a tanításban ezen gondolatokat megelőzzük.

A maszturbáció. Elterjedtségére vonatkozólag Meirowsky statisztikája azt mutatja hogy a kérdezetteknek 71%-a onanizált. Az orvosi statisztika magasabb százalékot mutat. Különösen az orosz gimnáziumokban öltött ijesztő arányokat e szokás. Julius Marcuse 92, H. Cohn 99 és Rohleder 96%-ra becsüli a maszturbációban szenvedő tanulók számát. Egyesek 20 esztendőn keresztül gyakorolják e rossz szokást.

Az onánia fellépése gyakran a legzsengőbb gyermekkorba esik.

5 – 8 év között	4%	12 – 13 év között	31%
10 – 11 „ „	9·2%	14 – 15 „ „	73%

A 15. életév után csak kevesen maradtak mentesek.

E betegségnek az iskolában való roppant elterjedtsége nem új keletű. Schiller tanár közli könyvében, hogy nincs tanintézete, amelyik mentes lenne e bajtól. Intézetükben pl. a tanulók, mint alkalmi cimborák, padsorokon keresztül kilyukasztgatták nadrágzsebeiket, hogy órák közben üzhessék szokásukat. Más intézetben, ahol a fiúk órák közti szünetekben felügyelet nélkül maradtak: egymáson kölcsönösen végezték e műveletet félesztendőn keresztül.

Teljesen a nevelő pedagógiai intelligenciáján mulik: észre tudja-e venni és meg tudja-e előzni e szokást, amennyire azt a mai kulturállapot megengedi. Nagyon sajnálatos, hogy leggyakrabban nem önmagától lép fel ez a beteg ösztön, hanem csábítás következtében. Némileg vigasztaló, hogy az elcsábítottaknak csak $\frac{1}{3}$ része esett végleges áldozatul; a többit jobban kifejlődött esztétikai érzéke tartotta vissza.

53 közül 31-et pajtások csábítottak önfertőzésre . . . = 58·5%

16 spontán hibázott . . . = 30·2%

6 izgató olvasmányok útján vetemedett az első kísérletre = 11·3%

Nagyon figyelemre méltó, hogy valamely dologtól való nagy félelem, ideges álmatlanság, felizgatott képzelet és hosszas ülés is ingerelhet maszturbációra.

Az önfertőzők 75%-a elhagyván szokását, ismét egészségessé válik.

Ártalmatlan következményekkel járt:

Az onánia tartama	A feleletek száma	Káros következménnyel járt	Miben jelentkezett ez
1 évnél kevesebb	15	3	Memória-gyöngülés, idegesség, főfájás.
1 év	15	4	Idegesség, általános depresszió, testi és szellemi elgyengülés.
2 „	7	1	Az emlékezet gyöngülése.
3 „	17	6	Nehézkes gondolkodás, vizcsőgyulladás, idegesség.
4 „	15	—	—
5 „	15	5	Memória-gyöngesség, idegesség, testi és szellemi depresszió, energia hiány.
6 „	6	3	Idegesség, gyakori poluciók, emlékezetgyengülés.
7 „	7	—	—
8 „	5	1	Lelki depressziók és gyöngesség.
9 „	1	—	—
10 „	3	2	Vizcsőgyulladás, depresszió.
12 „	2	—	—
13 „	1	1	Szellemi és testi kimerülés.
16 „	1	1	Idegesség.

Könnyű ebből megállapítani ama nagy szerencsét, hogy végzetes következményeket e betegség ritkán rejt magában.

A szerző itt méltatja a nevelés fontosságát és itt emlékszik meg *Retau* könyvéről, mely sok esetben forrása e bűnnek.

Az első nemi érintkezés. Az orvosok válaszaiból megállapítható, hogy a

14—15 esztendőben 3%

16—17 „ 18·4% és a

19 „ 49·2%, tehát az ifjúságnak

fele már átesett az első nemi érintkezésen. Érdekes, hogy a kérdezettek között csupán egy akadt, aki házassága előtt nővel nem érintkezett. Ez is csak azért, mert hosszú időn át jegyben járt.

Az első nemi érintkezést 45·5% prostituált nővel, 54·5% titkos prostituálttal hajtotta végre.

Felerészben a spontán ösztön, felerészben pedig a csábítás, alkohol és kíváncsiság szerepel az első érintkezés indító oka gyanánt.

A nemi bajok. Orvosi adatok szerint az ifjúságnak 51·9%-a szerez nemi betegséget nősülése előtt. *Hecht*, prágai tanár pedig a középiskolák ifjúságához intézett e tárgyban körkérdezt s kitünt, hogy 2709 tanuló közül 295 (8%) már inficiálva volt. (A mi hadseregünkben is ezt a számot mutatja a statisztika).

Levelekkel demonstrálja a szerző, hogy a bajt bevallani kevesen merék s hogy kuruzslók kontárkodtak az ifjúk egészségébe. Pedig még a rendszeres orvosi kezelés sem garantálja mindig a gyógyulást.

Az ifjúság szexuális élete. Petittel szedett oldalakon keresztül szemelvényekkel bizonyítja a szerző, hogy a gyermeket adott esetben okosan fel kell világosítani. Véleményét ilyesfajta esetekkel okolja meg:

Essen egyik iskolájában Xenophon tanulása közben ezt olvassa egyik fiú: „Mit mások otthon titkon végeztek, azt a lakosság az utcán nyilvánosan üzte“. Xenophon e mondatával az erkölcstelenséget akarta ostorozni. Egy fiú, egy pap gyermeke, megkérte tanárát, magyarázná meg ennek értelmét, mert ő a szavak jelentését érti bár, az egésztest még sem tudja kápiszálni. A tanár azt felelte neki, hogy társai majd megmagyarázzák a szünet alatt. A magyarázat oly fényesen sikerült, hogy a gyermek atyja másnap panaszra ment az igazgatóhoz.

Végkövetkeztetése, hogy mindennek oka a nevelésben rejlik, tehát ezt kell reformálni, ujjíteremteni. Elismeri, hogy a fölvilágosítás szárazon előadva egy csöppet sem esztétikus, de tapintatos és okos magyarázat nem lehet kellemetlen. Princiium, hogy a kérdés mellőzése káros.

Pl. a biblia erőtikus pontjainál mindenkor alkalmat nyílik a nevelőnek a magyarázatra. Hiszen, ha ezt mellőzzük, a gyermek, aki a betűket nemcsak olvassa, de kapcsolja és földolgozza: elveszíti a titokzatosságok közt lelki életének harmóniáját. De a szeméreméret túlságba vitt fejlesztésének káros hatását is bebizonyították már sokan.

A gyermeket nem kell ütni, de, ha valaki mégis erre téved: nagyon

figyeljen, mert egy tanító ütlegelése oly kellemesen hatott egy gyermekre, hogy az később ugyanazon helyen önmagát ütlegelte.

Az iskola szerepe. Statisztikák igazolják, hogy az iskolák még ma sem nevelnek a munkára s néha a szavak unalmassága a csábító.

Hosszasan ne üljenek a gyermekek. Lábaikat keresztbe ne rakják. Ez a vérkeringést is zavarja. Ezért jó a félórás beosztás.

A szellemiekkel a sportnak és mozgásnak is nagyobb szerep jusson. A torna nem fölösleges függelék, mint sok iskolában hiszik. Épen ezen óráknak kell kiegyenlíteni a szellemi fáradságot.

Angliában a nevelés első principiuma az akarat edzése. Ez fokozza az önbecsülést, önállóságot kölcsönöz és fejleszti a gyors elhatározó képességet.

A tanítóságot a sexuális problémákban az államnak kellene kiképeznie, mert a tanítóképző a modern nevelési problémákkal nem tudományosan foglalkozik. Ezért tapogatózik az iskola.

A felvilágosítás feladatát nem lehet az orvosokra hárítani. Rousseau, Pestalozzi, Saltzmann stb. szintén úgy vélekedtek, hogy épen a pedagógus kötelessége e téren érdemleges betolyást gyakorolni az ifjúságra.

A gyermekeket két csoportra kell osztanunk: akik ismerik s akik még nem ismerik a nemi „titkot“. Az előbbieket az erkölcsstelség terjesztői. Ezek körében nem lehet elég egy előadás, hanem rendszeres előadás-sorozatot kell tartani számukra egészségtani és biológiai alapon. A statisztika világosan feltünteti az első érzések fellépését: ez legyen a mutató, melyik korban, meddig haladhat a fölvilágosítás.

Doll azt ajánlja, hogy a természetrajz kapcsán, mikor pl. a him és nőstényről, szaporodásról van szó: intézzük el a felvilágosítást. Ezen az úton valóban nem lesz kellemetlen a sexuális magyarázat.

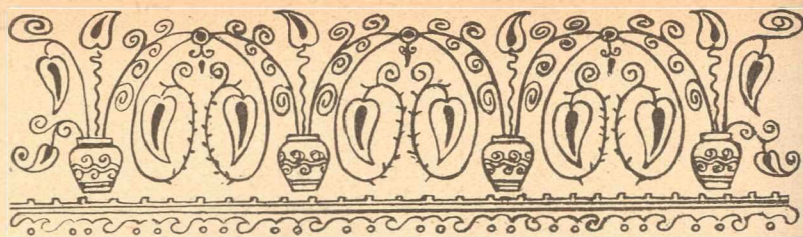
Rohleder a maszturbáció terjedését úgy gátolná meg, hogy a tanító és az iskolaorvos vizsgálta a gyermeket s ha kisért a turpisság: gyengéd büntetéssel járjon a fölvilágosítás. A gyermek sokszor nem is tudja, hogy csunya dolgot művel, azért az iskolából való kizárás nem helyes. Az iskola benne van az életben, tehát a kezdést nem kerülheti ki.

A szegénység, nyomor, lakásviszonyok mind fontos tényező a sexuális fejlődés folyamán. A koedukáció szintén nagyjelentőségű.

77 orvost kérdezett meg a szerző: helyesnek tartja-e a fölvilágosítást. 71 igennel felelt.

E könyv célja, hogy a nemi betegségeket legalább az iskolából kiküszöbölje. Fontosságát e háború is igazolja s tanulságai elől mi sem térhetünk ki tovább.

Drozdy Győző.



GYERMEKTANULMÁNYI MOZGALMAK.

Sebők Zsigmond. A magyar gyermekirodalomnak érdemes munkása dőlt ki Sebők Zsigmonddal. Még munkabíró volt, még sok gyönyörűséget szerezhetett volna a gyermekhadnak írásaival, ha munkaszerszámát, a tollat, kezéből ki nem veszi a halál. Ez a munkaszerszám különösen azért volt kedves előttünk, mert a gyermek érdekében dolgozott: meséket, elbeszéléseket, örömet, derűtséget szerző mókákat írt. S a gyermek hálás közönsége volt: könyveit szívesen olvasták, ép így lapját is a *Jó Pajtást*. Sok gyermek lélek borult el halálának hírére. Igen, mesének, mókának vége, az író örök pihenőre tért, de könyvei megmaradtak s a gyermek sereg gyönyörködve fogja olvasgatni a jó magyarsággal, gyermeket megértő felfogással s gondos írói művészettel alkotott műveket.

Személyi hír. Répay Dániel tanítónőképző-intézeti tanár, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság titkára, a 47—48 évesek sorozása alkalmával katonai szolgálatra alkalmasnak találtatott. Habár őt, mint „hivatalában nélkülözhetetlent“ felmentették a katonai szolgálat teljesítése alól, azon elvé-nél fogva, hogy a katonai szolgálatra alkalmasnak talált egyén legfőbb és legszentebb állampolgári kötelessége a mai időkben a hazát fegyverrel kezében szolgálni, önkényt beállott katonának. Jelenleg, mint honvédönkéntes, az isaszegi tiszti iskolában szolgál. A társaságunkban teljesített hivatali ügykörében, a külföldi ügyekben, Fodor Márkus dr. tanár, társasági jegyző, helyettesíti.

A Gyermektanulmányi Társaság X. közgyűlése. Tartatott: 1916. június 12-én.

Jelen voltak gróf Teleki Sándor elnöklése mellett dr. Illosvay Lajos vallás- és közokt.-ügyi államtitkár, Nagy László, Eötvös K. Lajos, dr. Vértess O. József, dr. Krécsy Béla, Vajna Ödön, Dunajec Nándor, Ács Lipót, Váradi Zsigmond, Fürj Pál, Gröber Vilma, Schichtanz Ilona, dr. Máday István (Prágából), Weszely Ödön dr., Körmendi Sándor, Körmendi Sándorné, Sebők Dezső dr., Kanizsai Rezső, Menczer Rezső, özv. Neu Hermanné, Neu Margitka, Neu Jolánka, Weichhercz Hilda, Tardos Krenner Viktorné, Boem

Klára, Ballai Károly, Répay Dániel, Nemes Lipót, Fodor Márkus dr., Nőgrády László dr., Szobya Aranka, Bors Jolán, Gonda Béla, Gonda Béláné, Benedek Ábrahám, Sándor Domokos, Káldorné Ferencz Ella. (A névsor nem teljes.)

Teleki Sándor gróf elnöki megnyitójában néhány markáns mondatban ecsetelte a helyzetet, amely közt a Társaság jelen közgyűlésére összeült, a nehézségeket, amelyekkel a háborús év folyamán meg kellett küzdenie s az eredményes munkásságot, melyet e nehézségek közepette felmutatni képes. Öröm és bánat közt telt el ez év is, mondja, és ismét a legnagyobb csodálattal látjuk, hogy a Társaság valamennyi tagja, tisztviselőikara, választmánya, mindenki a legnagyobb odaadással végezte munkáját. Természetes, hogy a megváltozott viszonyok nálunk is érezhetőek voltak, de a súlyos idők dacára is, mint azt majd a titkári jelentés igazolni fogja, őszinte elismerés jár ki a Társaságnak, hogy ily megfogyatkozott munkaerővel is, oly sokat volt képes produkálni. Valóban elmondhatjuk, hogy ez a munkásság bizonyos mértékben még felül is multa a mult évit: Kimagasló pontja ennek a *Krieg und Schule c. berlini kiállításon való részvét*, amelyről a beérkezett vélemények és hírlapi jelentések szerint nyugodtan mondhatjuk, hogy ott, ezzel vezető szerepet sikerült elérnie a Társaságnak, fényes bizonyítéka ennek az is, hogy a kiállításon a legjobb hely a Társaság kiállított tárgyainak jutott. *A fővárosi kiállításon* mindenki meggyőződhetett, hogy az ott bemutatott tudományosan rendszerezett anyag, a legnagyobb elismerést érdemli. Nagy örömmre szolgál, hogy ezen a helyen, ez alkalommal Déri Ferenc dr. alpolgármester úrnak és Wildner Ödön tanácsnok uraknak jóakarátú, megértő támogatásukért köszönetet mondhatok. Nagy örömeinkre szolgált továbbá, hogy az *Esztorgomban megnyílt háborús gyermektanulmányi kiállítás* szintén ami részvétünkkel nyílt meg s főleg, hogy az, az általunk propagált eszmék szellemében rendeztetett.

Magáról a munkásságról a titkári jelentés fog kimerítően beszámolni, itt csak említem, hogy mindenütt, amerre csak fordultunk, a nehéz viszonyok dacára is, a legnagyobb támogatást kaptuk. Őszinte köszönet jár ezért Jankovich Béla dr. vallás- és közoktatásügyi miniszter úrnak, valamint az államtitkár uraknak megértő támogatásukért. Ugyanilyen köszönet jár Balogh Jenő dr. igazságügyi miniszter úrnak. Valóban elmondhatjuk, hogy ő hozzá a szeretet és igazi barátság kapcsai csatolnak. Hálával emlékszem meg a székesfővárosról, mely most is, mint azelőtt, kegyes volt tanácsunkat és kéré szavunkat egyaránt meghallgatni. Nagy köszönettel tartozunk a VI. ker. állami tanítóképző-intézet igazgatóságának a terem többszöri átengedéseért. A VI. ker. tanítóképző bennünket mindig szívesen fogadott. Ugyancsak hálával emlékszünk meg a tudományos egyetem bölcsészeti karáról a nagy előadóterem többszöri átengedéseért, ahol nyilvános értekezleteinket tarthattuk. A nehéz viszonyok közt tagjaink száma nemhogy fogyott, hanem növekedett. A magyar társadalom nagy érdeme, hogy oly szeretettel támogat bennünket. Így vagyunk az anyagi résszel is. Ugyancsak a magyar társa-

dalom ügyszeretetének köszönhetjük, hogy e nehéz idők dacára, a tagsági díjak szépen befolytak.

Mindnyájunknak, kik velünk együtt éreznek és át vannak hatva azon eszméktől, amelyeket propagálni igyekszünk, minden jelen lévőknek, első sorban a mélyen tisztelt államtitkár úrnak, a Prágából megjelent Mány István dr. százados, egyetemi tanársegéd urnak, tisztelt tagtársainknak szíves üdvözlét mondva, megnyitom a közgyűlést.

Elnök ezután a jegyzőkönyv vezetésére Fodor Márkus dr.-t, a jegyzőkönyv hitelesítésére. *Krécsy Béla dr.-t és Váradi Zsigmondot* kéri fel, egyúttal kimondja a közgyűlés határozatképességét.

Elnök felkérésére *Nemes Lipót a titkári jelentését mutatja be*, amelyben részletesen ismerteti a Társaság lefolyt évi munkásságát. A nagyon hangulatos, tartalmas és kimerítő ismertetésért a választmány köszönetet szavaz az előadó titkárnak.

Ezután *Ballai Károly* pénztáros mutatja be az *1915. évi zárszámadást*. A zárszámadás a referens jelentése szerint kedvezőbben sikerült, mint aminőknek a költségvetés megállapítása alkalmával gondolták. Magyarázata ennek, hogy a segélyt a múlt év második felében kapta kézhez a Társaság, s hogy a tagsági díjak és a bevételek befolyása általában kedvező volt. (L. a zárszámadást részletesen a mellékelt titkári jelentésben.) A közgyűlés a zárszámadást tudomásul vette.

A számvizsgáló bizottság jelentését Vértés O. József dr. terjeszti elő. (L. a titkári jelentésben.)

A közgyűlés a számvizsgáló bizottság jelentését tudomásul veszi, s a számvizsgáló bizottság indítványára a pénztárosnak buzgó munkájáért köszönetet szavaz és neki a szokásos felmentést megadja.

Ballai Károly előterjeszti az 1916. évi költségvetést, (L. a titkári jelentésben), amelyet a közgyűlés elfogad.

A módosított alapszabályok tárgyalása. *Ballai Károly* előterjeszti, hogy a múlt évi közgyűlés határozata alapján egy bizottság (elnök: *Eötvös K. Lajos*, tagok: *Ballai Károly* előadó, *Nagy László*, *Nemes Lipót*, *Nógrády László dr.*, *Répay Dániel*) elkészítette az új alapszabály javaslatot, melyet a választmány, 1916. május 19-én tartott ülésén tárgyalta és elfogadott. (Az alapszabály módosítás lényeges pontjait a jövő számban ismertetjük).

Elnök felhívására a közgyűlés tagjai az alapszabályokat először általánosan, azután részletesen tárgyalják s azt módosítás nélkül elfogadják és az elnökséget megbízzák, hogy az immár elfogadott új alapszabályokat a belügyminiszterhez mielőbb terjessze fel hitelesítés végett.

Más indítvány nem merül fel, elnök ismételtén megköszöni a Társaság iránt minden oldalról megnyilatkozó jóakaratot, munkásainak fáradozását. Abban az óhajban, hogy a jövő közgyűlést, győzedelmes háború után, már a béke napjaiban tarthassuk, bezárja a közgyűlést.

Fodor Márkus jegyző.

A Gyermektanulmányi Társaság június 12-iki választmányi ülése.

Ez ülést Társaságunk 1916. évi június 12-én, közvetlenül a közgyűlés után tartotta. Első pontja az igazgató-tanács tagjainak ideiglenes megválasztása volt. Az új alapszabályzat értelmében ugyanis, a központi választmány mellé, mely a tisztviselőkkel szemben továbbá is megtartja ellenőrzési hatáskörét, igazgató-tanács szervezése vált szükségessé. Teleki Sándor gróf, elnök felkérésére, Nagy László, ügyv. alelnök ismerteti az intézménynek a tervezetben VII. 23—25. §. alatt megállapított munkakörét és rendeltetését. Az igazgató-tanács munkaköre nagyon fontos. Ez fenntartja intézményesen az állandóságot a Társaság szervezetében és működésében, azt az állandóságot, melyet eddig a tisztviselők, vagy egyes személyek tartottak fenn. E fontos munkakörre való tekintettel kívánatosná vált, hogy a tanács tagjai mielőbb megválasztassanak. Az igazgató-tanács az új alapszabályok 23. §-a szerint, áll a központi tisztviselők közül s a vidéki fiókkörök 2—2 tisztviselőjéből, továbbá 10 szabadon választott igazgató tanácsosból. E szerint az igazgató-tanácsnak hivatalból tagjai lesznek:

A) a központból: Teleki Sándor gróf elnök, Nagy László ügyv. alelnök, Ballai Károly titkár, Répay Dániel titkár, Nemes Lipót titkár, Gröber Vilma titkár, Káldorné Ferenc Ella titkár, Haugsethné Lamács Lujza jegyző, Schichtancz Ilona h. jegyző, Fodor Márk dr. jegyző, Bors Jolán könyvtáros, Nógrády László dr. szerkesztő és szakosztályi elnök, Eötvös K. Lajos szerkesztő, Angyal Pál dr., Ranschburg Pál dr., Weszely Ödön dr. szakosztályi elnökök, Vértes O. József dr. szakosztályi titkár.

B) vidéki tagok (a fiókkörök ügyvezető elnöke vagy alelnöke és titkára):

Kassa: Takáts Béla ügyv. elnök, Ősz Béla dr. titkár;

Nagybecskerek: Grézló János elnök, Büchler Hugó titkár;

Nagyvárad: Edelmann Menyhért dr. ügyv. elnök, Laszcsik Ernő ügyv. elnök;

Pécs: Ember János elnök, Sziebert Róbert titkár;

Pozsony: Wollmann Elma ügyv. elnök, Jámbor György titkár;

Szeged: Szele Róbert elnök, Klug Péter dr. ügyv. alelnök;

Lőcse: Grosch Ödön ügyv. alelnök, Fodor Miklós titkár;

Szolnok: Sipos Orbán elnök, Acsai Mihály titkár;

Szombathely: Gerlics Sándor ügyv. alelnök, Török Sándor titkár.

A választmány az elnökség előterjesztését jóváhagyja s a kijelölt tisztviselőket az igazgató-tanács tagjaik megválasztja.

C) Az elnökség megteszi javaslatát a 10 igazgató-tanácsos megválasztására. Javaslatában az a gondolat vezette, hogy a Társaság régi, érdemeket szerzett s az ügyekben tájékozott tagjai kerüljenek a vezető testületbe. Az elnökség javaslata alapján a Gyermektanulmányi Társaság igazgató-tanácsának tagjaivá közfelkiáltással a következőket választják meg: Ács Lipót gimn. tanár, Berkes János áll. győgyeped. int. igazgató, Domokos Lászlóné, az Új Iskola igazgatója, Grósz Gyula dr. igazgató-főorvos, Jablonkay Géza dr. felső keresk. isk. tanár, Lechniczky Gyula tanítóképző int. tanár, Martos

Ágostné polg. isk. tanár, Révész Margit dr. igazgató-főorvos, Stelly Gizella főóvónő, Szidon G. Károly felső keresk. isk. tanár.

Az ülés második s egyben utolsó pontja volt: *a jogi és gyermekvédelmi szakosztály indítványa országos gyermekvédelmi kongresszus tartása tárgyában.* Elnök felkérésére Nemes Lipót titkár referál a kérdésről: Nagy Antónia előadása kapcsán (Gyermekvédelmünk a háború hatása alatt, tartotta f. é. május 27-én) több gyermekvédelmi intézmény kiküldöttjeinek megbízásából, javasolta a szakosztály, hogy gyermekvédelmi kongresszus hívasék egybe. Maga a kongresszus egybehívásának eszméje a Gyermektanulmányi Társaságban merült fel. A tárgyalás folyamán Nagy László ügyv. alelnök a választmány utólagos hozzájárulása reményében ajánlotta, hogy az előkészítés ügyére a Társaság az összes illetékes tényezőkkel, kormánnyal, gyermekvédelmi egyesületekkel s a Lipótvárosi Társas Körrel lépjen érintkezésbe, amely az ügyben társadalmi kérdést lát s e címen maga is közreműködni kíván.

Az ügy állásának kellő megvilágítása végett, a referens hangsúlyozza, hogy a kongresszust nem maga a Gyermektanulmányi Társaság kívánja egybehívni. A kongresszust a gyermekvédő testületek, illetőleg a kormány szervezze meg, ennek aztán lenne egy pedagógiai szakosztálya is, mely a mi szempontjainkat hangsúlyozná kellő nyomatékkal.

Elnök véleménye szerint is, a kongresszust a kormány és társadalom csinálják meg, mi csak benne tudományos szempontjainkból működ-nénk közre.

A választmány a kongresszus létesítésének szükségességéről meggyőződve, szervezésének szükségességét kimondja. A kongresszus egybehívásának időpontját illetőleg, minthogy a választmánynak nem áll módjában a kérdésben ez időszert döntenie, elnök arra kéri a választmányt, bizza meg az elnökséget azzal, hogy a fejleményeket figyelemmel kísérje és szükség esetére a választmányt újból összehívja.

Fodor Márkus jegyző.

A Gyermektanulmányi Társaság igazgató-tanácsának megalakulása. A Gyermektanulmányi Társaság igazgató-tanácsa június 30-án tartotta Nagy László ügyv.-alelnök elnöklete alatt első ülését. Elnök fejtegette az igazgató-tanács működésének fontosságát s nagy hivatását társaságunk igazgatásában s üdvözlővén a megjelent tagokat, a jelen első üléssel az igazgató-tanácsot megalakultunk jelentette ki. Azután elnök közölte a honvédelmi miniszter rendeletét, amely szerint a katonák között megindítandó lélektani adatgyűjtést a háború utáni időre halasztotta. A Múzeumok és Könyvtárak orsz. tanácsa a könyvtárak könyvflajstromába felvette a társaság kiadványát. A Pályaválasztási Tanácsadó intéző bizottságába a társaság képviselőjéül *Eötvös K. Lajos* küldetett ki. *Stern Villiam dr.*, a hamburgi Szabad Egyetem tanára felhívta társaságunkat, hogy a nyári időszámítás behozatala alkalmából az időérzékre vonatkozólag gyűjtson adatokat. Az adatgyűjtés nálunk az idén az iskolaév időelőtti zárása miatt lehetetlen volt. *Ballai*

Károly id. pénztáros előterjesztette az 1916. évi január - május havi részletes számadást. Ennek kapcsán szükségesnek mondták, hogy a fiókkörök költségvetéseiket október 15-ig a Központba küldeni sziveskedjenek. A berlini Zentralinstitut kiseded-pszichológiai kiállításán gyermekrajzokkal fogunk résztvenni.

A Gyermektanulmányi Társaság május 19-iki választmányi ülése.

Társaságunk ez ülése május 19-én, a választmányi tagok tekintélyes számának jelenlétében, azoknak élénk közreműködése mellett folyt le.

A *jelentések* során Nagy László ügyvivő elnök jelenti, hogy a Társaság kiadványai újból egy tudományos munkával szaporodtak: Binet Alfréd „Az iskolás gyermekek lélektana“ Dienes Valeria dr. fordításában.

Jelenti továbbá, hogy a múlt évi közgyűlés határozatából kifolyólag, a választmány elkészítette az új alapszabály-tervezetet, melyet felkérésére Ballai Károly titkár mutat be. A szabályzatjavaslat egyes pontjait erre tüzetes megvitatás tárgyává teszik és annak véglegesen megfogalmazott szövegét a választmány magáévá teszi s elhátározza annak a közgyűlés elé való terjesztését.

Ugyancsak Ballai Károly mutatja be a közgyűlés elé terjesztendő *költségvetést és a számadást is*. Mindkettőt a választmány tudomásul veszi és elfogadja.

Ezután Nemes Lipót titkár terjeszti elő a *szegedi fiókkör indítványát gyermektanulmányi egyetemi előadások tárgyában*: a fiókkör átiratában, a gyermektanulmányoknak az egyetemeken és jogakadémiákon fakultatív tárgyként való előadását kéri. A kívánság már az 1913. évben tartott kongresszuson is elhangzott és határozattá is vált; ez újabb felszólítás, újabb alkalomul és ösztönzésül szolgál arra, hogy e már széles körökben megnyilvánuló óhaj keresztülvitelét szorgalmazzuk. A választmány a lépések megtételét a háború utáni időre halasztja.

Előterjeszti továbbá Nemes Lipót a *jogi és gyermekvédelmi szakosztály indítványát „a háborúnak a fiataloknál a kriminalitására való hatása kutatásáról“*. E szakosztály u. i. a háború folyamán folytatott intenzív munkássága folyamán arra a tapasztalatra jutott, hogy a gyermek bűnözések a béke idejéhez mérten, feftűnően gyarapodtak. Összefüggést kell tehát keresnünk a háború szelleme és a gyermekbűnözések között. Kéri a választmányt, hogy az erre vonatkozó adatok gyűjtésére hatalmazza fel a jog és gyermekvédelmi szakosztályt. A választmány megadja a felhatalmazást.

Nemes Lipót harmadik jelentése a berlini „Zentral Institut“ felszólításáról szól. Ez az intézet arra kéri a Gyermektanulmányi Társaságot, hogy vegyen részt a Berlinben rendezendő kisedvédelmi kiállításon. Főleg a kis gyermekek szellemi fejlődésére vonatkozó adatoknak beküldésére kéri fel Társaságot. Indítványozza, hogy a választmány hatalmazza fel az elnökséget arra, hogy ezen a kiállításon a Társaság részt vegyen, egyuttal javasolja,

hogy a rokon társulatokat is közreműködésre, illetőleg részvételeire kérjük fel. Mindkét indítvány elfogadtatik.

Vályi Ida jelenti, hogy a *lagok száma* 106-al gyarapodott a múlt évi május óta.
Fodor Márkus jegyző.

A kriminálpedagógia pszichológiai alapja. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság jogi és gyermekvédelmi szakosztálya május 6-án *Angyal Pál* dr. egyetemi tanár elnöklete alatt ülést tartott, amelyen *Révész Margit* dr., az erzsébetfalvi kriminálpedagógiai intézet lélektani laboratóriumának vezetője, tartott előadást a *kriminálpedagógia lélektani alapjáról*. Az előadást egész terjedelmében közöljük. Az előadást megelőzően *Angyal Pál* dr. nagy érdeklődés mellett fejtegette a büntetőjog újabb lélektani irányzatának lényegét, emberjavító, pedagógiai értékét. Ez a lélektani irányzat a fiatalokúak büntető eljárásában az újabb időben különösen hazánkban igen szépen kezd érvényesülni. Ennek az irányznak igen értékes és nagy jövőjű intézménye az erzsébetfalvi kriminálpedagógiai intézet. Ez intézmény működése megmutatja az utat, amelyen mind a fiatalokúak, mind a felnőttek büntető eljárásának a jövőben fejlődnie kell.

A gyermekvédelem ügye jogi és gyermekvédelmi szakosztályunkban. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság jogi és gyermekvédelmi szakosztálya a f. év május 27-én tartott ülésén *Nagy Antónia* főv. főővönő „*Gyermekvédelmünk a háború hatása alatt*” című munkáját mutatta be. Impozáns lefolyású, következményeiben nagy horderejű ülés volt ez! Nyolc gyermekvédelemmel foglalkozó egyesület képviseltette magát s mindezek, valamint az örvendetesen nagyszámú tagok egyhangú óhajakép, a nagy tetszéssel fogadott előadás alapján országos gyermekvédelmi kongresszus egybehívásának szükségességét mondotta ki a szakosztály.

Magát az előadást *Angyal Pál* dr. egyetemi tanár elnöki megnyitója előzte meg, melyben a maga részéről is a gyermekvédelem kérdésének aktualitását és nagy jelentőségét emelte ki. A most folyó katasztrófális háború, mondja, sajnálattal győzött meg bennünket arról, hogy a népesség, mennyiségileg fogy, minőségileg is fogyatékosná válik. A háború közvetlenül is sok áldozatot követel, de a gyermekszületések száma is fogyóban van. A háború egy különös kiválasztó erőt képvisel, mert ez a jobbat ragadja el, a visszamaradtak általában gyengébbek és testileg-lelkileg ki lesznek zsarolva. Mindezen okok hatásakép a női munka erős emelkedést mutat, befogadják oda is, ahol a terület előttük eddig zárva volt különösen azért, mert a munkakörök megnehezítik a nőnek, hogy legszebb kötelességének tegyen eleget: az anya hivatásának. De a gyermekek is, bár a törvény ellenére, merő kényszerűségből munkába lesznek fogva, a nőknek a munkába fogása pedig szintén gátat fog vetni annak, hogy a természetes szaporodás fennmaradjon. Itt tehát nemzeti feladattal állunk szemben. Meg kell védennünk a jövő nemzedéket alkotó gyermekeket. Ennek a védelemnek ki kell terjeszkednie a leendő anyaságra, a kisdedekre, csecsemőkre.

Különböző megoldási módok képzelhetők. A németeknél ez irányban már biztosítási intézmény létesült: az anyai és gyermektartási segély intézménye Hiszi, hogy az egybegyűlt díszes társaság nagy mértékben fog hozzájárulni a kérdésnek nálunk való megfelelő megoldásához, szívélyesen üdvözlö a különböző társaságok képviselőit, a nagy számmal megjelent hallgatóságot s megnyitja az ülést.

Nagy Antónia előadásának főpontjai voltak: Gyermekvédelem a fővárosban. A háború hatása a családi életre. A felügyelet nélkül maradt gyermekek. Bölcsődék, napközi otthonok, kisdiednevelő intézetek. Az állam, a községek és a társadalom együtt működése. *Indítvány gyermekvédelmi kongresszus összehívása tárgyában.* (Közölni fogjuk).

A nagy tetszésnyilvánítás alapján Nagy László, aki időközben átvette az elnöki széket, hálás köszönetet mond az előadónak. Az előadás szerinte sok fontos eszmét tartalmaz. Különösen a kongresszus üdvös eszméje magaslík ki az előadó javaslataiból. A Gyermektanulmányi Társaság érzi kötelességét ezen életbevágó kérdéssel szemben, de természetesen ereje csekély ezen nagy kérdésnek megfajtéséhez. Itt az összes ilyen irányban működő testületek közös tevékenységére van szükség még pedig az egész országban.

Septei Ödönne szüksége-nek látja, hogy az összes óvóházban legyenek napközi otthonok.

Eötvös Károly Lajos tanfelügyelő az előadás részletes tárgyalását találja kívánatosnak. Ami gyermekvédelmünk minden kitünősége mellett két lényeges hiánnyal bír: A törvény az elhagyott gyermekről intézkedik, abból a kényszerűségből kifolyólag, hogy ezek kívánják első sorban a felkarolást s, mert ez első sorban anyagi kérdés. De ép az anyagi erők nagysága miatt az elhagyott gyermekek gondozása minimalis nevelési érdek biztosítással történik. A gyermeknek családi körbe való elhelyezése bölcs, de nem a legszerencsésebb megoldás. Mert a nevelő szülő igen csekély százaléka hívatott a gyermeket kellőképp nevelni. 25 évi tapasztalata alapján állíthatja ezt. A nevelő szülők legtöbbször saját gyermeküket sem képesek nevelni. *A nevelő szülőt tehát mindenképp elött nevelésre kell tanítani.* E mellett utalnia kell arra a tényre is, hogy az oda adott gyermek, a saját gyermek mellett gyakran éheznek. Az állami gyermekvédelem eddigi igazgatásába egy új szervezetet, a törvényhatóságot, kell iktatni, melyet erre nagyon alkalmasnak talál. Ajánlatos volna továbbá szakavatott vezetés mellett a rokkant szülőkre is bízni a hadi árvák nevelését. Javasolja, hogy 1. az egybehívandó kongresszus a törvényhatóságok belevonásával is történjék, 2. hogy különböző végrehajtó testületek legyenek. Alakuljon továbbá egy kisebb bizottság, mely tájékoztassa nagyjában az érdeklődőket arról, hogy mi a cél, hogy itt nem újabb egyesületekre van szükség, hanem lelkiismeretes munkára!

Deutsch Ernő dr. ezredorvos üdvözlö a gyermekvédelmi kongresszus eszméjét, amelytől sokat vár. Szerinte a kongresszusnak fel kell ölelnie a gyermekvédelem összes kérdéseit s a vele kapcsolatos ügyeket. A keretébe tartoznak: az eugenika, az anyaság kérdése, az anyaság védelme a concept-

tiótól a születésig, az ápolásig, csecsemő védelem, természetes-mesterséges táplálás, alkoholizmus, bujakor, a gyermeknek iskolában, iskolánkívül való ellátása stb. A kongresszuson mind-e kérdések megfelelő tárgyalására szakosztályok létesüljenek.

Mellerné, a feministák egyesületének kiküldöttje, ajánlja, hogy a Stefánia szövetség, mely a Társasággal azonos célokat is tart szem előtt, hívassék meg a kongresszusra.

Kassai Ferenc dr. a lipótvárosi társaskör képviselőjében szól: Az előadás és az eddigi hozzászólások a legnagyobb elragadtatást váltották ki belőle. Az ő Társaskörük feladatai közé tűzte, hogy a hadi özvegyek és árvák sorsára a társadalom figyelmét és segítségét felhívja. A miniszterelnök felhívása előtt a Társaság már eredményesen foglalkozott a kérdéssel, hangsúlyozva, hogy azt intézményesen kell megoldani. A kérdés megoldásához vezető utat *Porzso*l Kálmán egy kitűnő előadás keretében mutatta be, az összejövetel azonban sajnos nem hozta meg a kívánt eredményt. Azon az értekezleten nem vettek sokan részt, de ott voltak a Gyermektanulmányi Társaságnak kiküldöttjei, akiktől megtudta, hogy e nagy horderejű eszme megvalósítása érdekében a Gyermektanulmányi Társaság a maga körében is lelkesen közreműködni kíván, s hogy az ügyben egy országos kongresszus létesítését fogja javasolni. A cél az, hogy együtt dolgozzunk és együtt érjünk el eredményt. Az elhangzottak után maga is hangsúlyozza, hogy ne a széthúzás, hanem a nemes cél érdekében, a legszebb szolidaritással fogjunk össze. A kongresszust meg kell tartani úgy, hogy a siker már eleve biztosított. Mint a Gyermektanulmányi Társaság, úgy a Lipótvárosi Társaskör egymaga nem érzi magát elég erősnek a nagy munka megoldására. A kongresszus egybehívása szempontjából lépünk összeköttetésbe a rokon munkakörű társaságokkal, különösen pedig az illetékes állami közegekkel, mert nagyon lényeges, hogy ez az ügy, az állam hatalom közreműködésével induljon meg.

Paulay Béla dr. fogalmazó, a székesfőváros tanügyi osztályának kiküldöttje, azt óhajtja, hogy a kongresszus munkájába vonassék bele a székesfőváros is, az állam és az egész társadalom, mindenekelőtt azonban megállapítandók, tisztázandók a feladatok. Kellő óvatosság kívánatos, azok részeseüljenek támogatásban, akik arra tényleg rá is szorulnak.

Hegedűs Lajos a nyomorék gyermekek iskolájának igazgatója azt hangsúlyozza, hogy az állam a társadalommal karöltve hajtsa végre a munkát, az irányzás és ellenőrzés jogát az állam tartsa fenn magának.

Nagy László megállapítja ezek után, hogy a dolog lényegében nincs eltérés, valamennyi felszólalót ugyanaz az eszme lelkesíti és ezért a Gyermektanulmányi Társaság keretében egybegyűlt egyesületek nevében is kijelenti, hogy az értekezlet egy oly országos kongresszus egybehívását tartja szükségesnek, mely felölelje az egész gyermekvédelmi ügyet. A kongresszus munkájába belé vonandók mindazon állami és társadalmi szervezetek, melyek a kérdéssel foglalkoznak, vagy ez iránt érdeklődnek.

A választmányi ülésen a következő egyesületek voltak képviselve: Lipótvárosi Társaskör, Főv. Gyermekkert-Egylet, Kisdiednevelők Orsz. Egyesület, Szkf. Közoktatási Ügyosztály, Nyomorékgyermekek Orsz. Otthona, Szegény-gyermekkert Egyesület, Feministák Egyesülete, A budai szegény-gyermekeket felruházó Egyesület.

Fodor Márkus, jegyző.

A hadi árvák nevelése. A *Lipótvárosi Társas Kör* folyó évi májusban tartott ülésén *Porzso*l Kálmán tartott előadást a hadi özvegyek gyámolítása és hadi árvák nevelése ügyében.

Ismeretes, hogy a miniszterelnök úr nemes célzatú felhívására az ország különböző részeiből tömegesen jelentkeztek különböző részvénytársaságok, gyárak, ipartelepek, jómódú magánosok, kik kisebb-nagyobb számú hadi árváknak felnevelését vállalták azzal a kimondott céllal, hogy azoknak megfelelő korban, saját vállalatukban munkateret nyujtsanak és ezáltal egyrészt megélhetésüket, másrészt az illető ipar avagy kereskedelmi ág fejlődését előmozdítsák.

A megoldás e módja, bármennyire is nemes érzésből fakadt legyen, sok veszedelmet rejthet magában és éppen ezekre mutatott rá e kiváló pedagógiai érzékkel is bíró neves publicistánk:

A gyermeket mindenek előtt, ha csak lehet, az anyjával együtt kell megmentenünk, nem szabad, ha csak kényszerűségből nem, természetes nevelőjétől megfosztani, az özvegyen maradt édes anyjától elvenni, kinek gyakran siralmas helyzetében egyedüli vigasza és reménye. E végett elsősorban a hadi özvegyeknek helyzetén kell segítenünk, kik uruk elvesztésében legtöbbször mindenüket, a szerető, gondozó apát, férjet, anyagi és erkölcsi támaszukat veszítették. Az ő szívet facsaró kalváriájuknak kell véget vetnünk hatalmas társadalmi akció révén, mert az államtól ezt most, nagy megterheltsége miatt nem várhatjuk. Azoknál a gyermekeknél pedig, akik az anya oltalmazó keze alól elvétetnek és ilyen vállalat gyámsága alá helyeztetnek, gondoskodni kell arról, hogy ezek ne sablonosan, csupán a jövőbeli munkakör kizárólagos szem előtt tartása mellett neveltessenek, hanem *egyéni hajlamaiknak megfelelően képeztesse*nek tovább, amelyek arra alkalmasak, részesüljenek a legmagasabb fokú kiképzésben is és csak a többiekből válják becsületes, ugyancsak hajlamaiknak megfelelő mesterember, avagy munkás, de semmikép se legyen mérvadó a gyár vagy ipartelep levegője, amelyben a gyerekek felnőnek.

A gyermekvédelemnek e vázolt módja az egyéni hajlamoknak ily erőteljes hangsúlyozása az életpálya választásánál, tudjuk, régi munkaprogramja Társaságunknak, melynek ime nyilvános propagálásáról annál nagyobb örömmel veszünk tudomást, mert ez, ily előnyösen ismert publicistánk ajkáról, ily előkelő közönség előtt hangzott el és bizunk benne, mikép az előadó is, hogy az eszme az erre kiválóan alkalmas Társaskör égisze alatt nemcsak meggyőződéssé fog válni, hanem testet is fog ölteni társadalmunkban

Fodor Márkus.

Hadi foglyok látogatása. A hadi foglyokat gyámolító hivatal *Teleki* Sándor gróf elnökünk útján fölkérte a Magyar Gyermektanulmányi Társaságok oly bizottság alakítására, amelynek feladata a hazaérkezett rokkant hadi foglyok látogatása s az Oroszországban levő magyar hadi foklyok neveinek s személyi adatainak felkutatásán s ez adatokról az ő hozzátartozóinak értesítése. E bizottságban való közreműködésre eddig a következők vállalkoztak: *Krécsy* Béla főrealisk. tanár és neje, *Fodor* Márkus dr. polg. isk. tanár, *Vértes* O. József dr., *Nemes* Lipót polg. isk., *Adamecz* Mária postakezelő, *Szoby* Aranka és *Gizella*, *Gál* Ella, *Nyiri* Margit, *Sugár* Janka tanítónők. A bizottság *Lyka* István, a hadi foklyokat gyámolító bizottság szakosztályi igazgatójának vezetése alatt működik.

Az Új Iskola vizsgája. Az Új Iskola június 19-én tartotta első nyilvános vizsgáját érdeklődő szülők s pedagógusok jelenlétében. A vizsgálaton maga *Mosdósy* Imre kir. tanfelügyelő elnökölt, a Gyermektanulmányi Társaságot *Nagy* László ügyvezető alelnök képviselte, a kultuszminiszterium pedagógiai osztálya részéről *Quint* József áll. tanítóképző tanár volt jelen. Az egyes tanítónők úgy vezették a vizsgálatot, hogy az lehető áttekintést nyújtott a módszerről, az anyagról, a gyermekek általános és egyéni késztségéről. Az I. és II. osztály vizsgáján kérdezett *Káldorné* Ferenc Ella tanítónő, a III., IV. és VI. osztályok természetmegfigyelési és földrajzi anyagát *Domokos* Lászlóné igazgató, ugyanez osztályok magyar nyelvi anyagát *Blaskovich* Edit tanítónő, számtani anyagát *Mandelló* Erzsébet tanítónő helyett, betegsége miatt, *Schichtanz* Ilona polg. isk. tanítónő, a VI. osztály történelmi anyagát *Gröber* Vilma polg. isk. tanítónő, a természettudományokat *Bandhauer* Irén polg. isk. tanítónő kérdezte. Feltűnt a gyermekek illedelmes, de elfogulatlan magatartása, mind szóbeli, mind írásbeli és rajzi kifejezésük, agyagmintázásuk fejlettsége. Különös érdeklődés tárgya volt a szakemberek és a hallgatóság részéről a természeti megfigyelések és a földrajz vizsgája, amelyekből meglepő eredményt, világos, összefüggő és alapos tudást mutattak fel a gyermekek. A vizsgálat után *Mosdósy* kir. tanfelügyelő meglegedését és azon reményét fejezte ki, hogy sikerülni fog az Új Iskolának reformterveit megvalósítania. A közönség megtekintette a gyermekek önművelte kertecskéit az ő kalauzolásuk mellett. A gyermekek büszkén mutogatták a termelt zöltségeket, virágokat.

Az esztergomi iskolák együttes háborús gyermektanulmányi és pedagógiai kiállítását f. é. június hó 1-én nyitották meg az esztergomi előkelőség, nagyközönség és pedagógusok nagyszámú részvételével. Többek között jelen voltak *Kohl* Medárd és *Bogisich* Mihály püspökök, a főkapitán számos tagja, az ott állomásozó katonaság kiküldöttei s valamennyi tanintézet tantestülete. Budapestről jelent voltak *Badics* Mihály dr. tankerületi főigazgató, *Nagy* László vezetésével társaságunk tisztikara és több választmányi tagja, mintegy 15-en.

A kiállítást *Antóny* Béla dr., polgármester nyitotta meg a kiállítást

méltató szavakkal, mely után Nagy László tartott előadást az *iskolák típusairól*, a jászberényi-, a ceglédi állami, a békési református és a győri bencés főgimnáziumban gyűjtött háborús adatgyűjtések alapján. Az előadás után *Parcsami* Henrik, bencés tanár, a kiállítás ügyvivő alelnöke gyűjtő hatással s meleg közvetlenséggel beszélt az iskola nemzeti feladatairól az elkövetkező időkben. Ezután a kiállítás főrendezője, *Obermüller* Ferenc, főreáliskolai tanár magyarázataival a lelkes hangulatban lévő közönség hosszasan szemlélte a kiállítást.

A kiállítással kapcsolatosan az esztergomi iskolák 5 nagy hangversenyt tartottak, amelyeknek jövedelmét (1000 koronán felül) hadi jótékony-ságra áldozták. A kiállítás ismertetését a jövő számunkban közölni fogjuk. Ez alkalomból is jóleső melegséggel állapíthatjuk meg a kiállítás tartalmasságát, sikerét és eredményes voltát.

Értesítés. Sajnálattal közöljük a t. tagjainkkal és olvasóinkkal, hogy a nagy anyag miatt több fontos közleményünk kiszorult a „Mozgalmak“-ból. Így a közgyűlésen elfogadott *új alapszabályok ismertetése*, az *új tagok névsora* és végül a befizetett *tagsági díjak nyugtázása*. Ezeket a legközelebbi számban, mely f. é. október hó végén jelenik meg, fogjuk közölni.



Most jelent meg

Nagy László: A háború és a gyermek lelke.

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



ÜBERSICHT DER LETZTEN NUMMER.

Jahrg. X. No. 3—4.

Beiträge zur genetischen Prüfung des Ähnlichkeitsurteils.

Von **Julius Cenner**, Budapest.

Bei den Versuchen, die der Verfasser in hauptstädtischen Kinderbewahranstalten veranstaltete, schwebte ihm die Frage vor: was für ein Urteil ist das Ähnlichkeitsurteil und welchen Entwicklungsprozeß hat es durchzumachen?

Zunächst stellte Verf. eine genetische Prüfung des Ähnlichkeitsurteils bezüglich der Farben an. Hierbei bediente er sich eines kreisförmigen farbigen Papiers mit einem Durchmesser von 1 cm. Das Experiment selbst zerfällt in zwei Gruppen; der Ähnlichkeit nach waren zu ordnen:

1. Variationen einer Farbe.
2. Die vier Hauptfarben. (Rot, Gelb, Grün, Blau).

Versuche mit der Farbenvariation. Zwei Farben wählte Verf. um dem Farbenkomplex, u. z. die Variation des Rot und Blau, mit denen er in 3 Teilen zu a) 5, b) 10, c) 20 Einheiten experimentierte. Die Versuche absolvierte er mit denselben Kindern in einem Zeitabschnitt von je einer Woche.

Die erste Gruppe der Farbenversuche, nämlich das Ordnen einer Variation absolvierte Verf. nach einer Direktive und ohne eine solche mit 79 Kindern, unter denen waren 14 (10 Knaben, 4 Mädchen) $3\frac{1}{2}$ —4-jährige; 29 (15 Knaben und 14 Mädchen) von $4\frac{1}{2}$ —5 Jahren; 36 (25 Knaben, 11 Mädchen) $5\frac{1}{2}$ —6-jährige.

Den Kindern wurde je eine Farbenvariation vorgelegt, zuerst mit 5, dann 10 und endlich 20 Einheiten, welche sie der Ähnlichkeit nach ordnen mußten.

Experimente mit den vier Hauptfarben. Den Teil dieser Versuche veranstaltete Verf. im „Psychologischen Laboratorium“ des Budapester Pädagogischen Seminars, laut Anweisung des Dozenten Dr. Géza Révész

Das Experiment bestand aus zwei Teilen:

a) Die vier Hauptfarben (Rot, Gelb, Grün und Blau) legte Verf. den Kindern in einer verdunkelnden Serie solchergestalt vor, daß Rot am hellsten und Blau am dunkelsten ist.

b) Die vier Grundfarben legte er mit gleichförmiger Helligkeit und reiner Farbenqualität zusammengestellt den Kindern vor. Beide Versuche veranstaltete er mit denselben Kindern in einem Zeitraum von 2—3 Wochen.

Die zweite Gruppe, beide Reihen der vier Hauptfarben, vermochten auf Direktive nur 71 Kinder zu ordnen, 8 mußten aus den Kindergärten wegen Krankheit ausbleiben. Unter 71 Kindern waren 14 (10 Knaben und 4 Mädchen) $3\frac{1}{2}$ —4-jährige; 27 (13 Knaben, 14 Mädchen) $4\frac{1}{2}$ —5-jährige; 30 (20 Knaben, 10 Mädchen) $5\frac{1}{2}$ —6-jährige; ohne direktive waren nur 70, da ein Knäblein der Gruppe von $3\frac{1}{2}$ - 4 Jahren entfiel.

a) Bei der dunklen Farbenreihe, die den Kindern vorgelegt wurde, befolgte Verf. dasselbe Verfahren, wie bei dem Experiment der Farbenvariation, die er gleichfalls der Ähnlichkeit ordnen ließ.

b) Die vier Hauptfarben gelangten in gleicher Helligkeit vor die Kinder und wurden laut Ähnlichkeit zusammengebracht.

Genetische Prüfungen des Ähnlichkeitsurteils bezüglich der planimetrischen Figuren. Die Versuche mit planimetrischen Figuren absolvierte Verf. an 54 Kindern beider Gruppen; unter denen waren: 10 (6 Knaben, 4 Mädchen) 4— $4\frac{1}{2}$ -jährige; 20 (10 Knaben, 10 Mädchen) 5— $5\frac{1}{2}$ Jahre alt; 20 (13 Knaben, 7 Mädchen) 6— $6\frac{1}{2}$ Jahre alt; 2 Knaben 7-jährige und 2 Kinder (1 Knabe und 1 Mädchen) 8-jährige.

Die Versuche bilden hier zwei Abteilungen. Zur ersten Versuchsserie dienten gleichförmige geometrische Figuren derselben Grösse; u. z. *Quadrat, Parallelogramm, Rombus, Trapez, gleichseitiges Dreieck, rechtwinkeliges Dreieck, regelrechtes Sech- und Achteck, Kreis*, insgesamt 8. Von jedem waren je vier schwarz.

Alle diese Figuren kamen vor die Kinder und sollten durch sie gruppiert werden. Zur zweiten Serie nahm Verf. noch je 4 Figuren, u. z. roten Kreis, rotes gleichseitiges Dreieck, Rombus, Trapez roter Farbe und blaues regelrechtes Sechseck, exponierte je eine Figur und ließ von den Kindern die zu einander ähnlichen heraussuchen.

Indem aber die Figuren dieser zwei Versuchsserien die Aufmerksamkeit der Kinder nicht so stark fesselten, wie bei dem Farbenexperiment die Farben, begann Vf. seine Versuche nur mit den vierjährigen. Als er also lediglich die schwarzen Figuren den Kindern vorsetzte und dieselben der Ähnlichkeit nach gruppieren ließ, erhielt er folgendes Ergebnis:

70% der 4— $4\frac{1}{2}$ -jährigen Kinder bildete nachstehende Gruppen:

1. Quadrat und Parallelogramm.
2. Zweierlei Dreieck, Rombus und Trapez.
3. Sechseck, Achteck und Kreis.

20% bildete schon vier Gruppen:

1. Quadrat und Parallelogramm.
2. Zweierlei Dreieck.
3. Rombus und Trapez.
4. Sechseck, Achteck und Kreis

10% legte alles in Sondergruppen zurecht, bloß das Achteck, Sechseck und der Kreis bildeten eine gemischte Gruppe.

46% der 5—5 $\frac{1}{2}$ -jährigen ordnete in eine Gruppe das Sechseck, Achteck und den Kreis, die übrigen Figuren jedoch haben sie gänzlich von einander geschieden; 36% ordnete nur das Sechseck und Achteck in eine Gruppe, die sonderten auch schon den Kreis ab; 18% trennte aufs richtigste sämtliche Figuren von einander. 63% der 6—6 $\frac{1}{2}$ -jährigen legte noch in eine Gruppe das Sechseck und Achteck; aber 37% bildete gänzlich richtig und fehlerfrei die Gruppen. Die 7—7 $\frac{1}{2}$ und 8-jährigen gruppieren alle ohne Ausnahme vollkommen die Figuren.

Das Ergebnis der zweiten Versuchsserie erhielt Verf. so, daß er unter den dreifarbigem Figuren mehreres exponierte, wonach das Kind die Ähnlichkeit herausfinden mußte.

Hiebei konnte er folgendes erfahren: bevor das Kind zu den übrigen griff, um unter ihnen das Ähnliche herauszusuchen, legte es unter den exponierten die ähnlichen zusammen und begann die ähnlichen aus der einen Gruppe herauszufinden.

Das Kind mußte immer alle Figuren gruppieren, es kam dabei vor, daß 18% der Kinder aufmerksam gemacht wurden, auch die anderfarbigen zu klassifizieren, 9% davon stellten Fragen, aber die übrigen brachten alles allein in Ordnung.

Bei der *Zusammenfassung* der mit Farben und geometrischen Figuren angestellten Versuchen, konnte Verf. bezüglich des Ähnlichkeitsurteils feststellen, daß die Fähigkeit, vermöge derer wir letzteres begründen, wohl eine angeborene ist, dennoch aber mit dem Alter sich weiter entfaltet.

Gleichzeitig läßt sich feststellen, daß jedwede andersgeartete Ähnlichkeits-Urteilsbildung in einem andern Alter das Maximum der Entwicklung erreicht. Während die Ähnlichkeitsurteilsbildung bezüglich der planimetrischen Figuren bereits im 7. Jahre ganz reif erscheint, stellt sich der Grad der Fähigkeit, kraft derer wir immer betreffs der Farben ein richtiges Urteil bilden, erst im 15. Jahre ein.

Die Entfaltung der Bildung eines Urteils läßt sich auch nach Geschlechtern unterscheiden, so auch bei den planimetrischen Figuren, wo die Knaben rascher zur Entwicklungsstufe gelangen als die Mädchen. Die Farben betreffend geht bei beiden Geschlechtern gleichartig die Entfaltung der Urteilsbildung von statten.

Auch die Geschwindigkeit der Entwicklung verändert sich laut des vergleichenden Materials. Bei den planimetrischen Figuren geschieht die Geschwindigkeit der Entfaltung rascher, denn am langsamsten erscheint sie zwischen dem 4.—5 $\frac{1}{2}$. Jahre, von dann ab rollt sie immer schneller und ist am raschesten bei den über 6-jährigen. Dem gegenüber verlangsamt sich bei den Farben die Entfaltung des Ähnlichkeitsurteils, denn am raschesten zeigt sie sich zwischen den Jahren 3—4, von da ab geht sie immer stufenweise langsamer, bis sie endlich nach dem 6. Jahre bis zum Maximum der Entwicklung am langsamsten fortschreitet. Die Geschwindigkeit der Entwicklung veranschaulicht die mitgeteilte Abzeichnung. (S. das Graphikon,



A Gyermek — Das Kind, 3—4. Heft, 1916. 125.) Es ist interessant, daß die Entwicklungsgeschwindigkeit der auf einerlei Dinge sich beziehenden Ähnlichkeitsurteile, — wengleich die gegebenen Ähnlichkeitsreihen mannigliche Abweichung zeigen — nach einer gewissen Entfaltungsstufe hinaus fast parallel schreitet; aus der in der 3—4. Nummer veröffentlichten Abzeichnung können wir es bezüglich der gleich intensiven und verschieden intensiven Farben deutlich wahrnehmen.

Aus der Vergleichung der Endresultate dieser beiden Versuche läßt sich mit Recht folgern, daß die Präzision der eine reale Vergleichungsgrundlage entbehrenden Ähnlichkeitsurteile langsamer von dannen geht und ihre Entfaltung mehr Zeit erheischt, als die Entwicklung derjenigen Ähnlichkeitsurteile, die eine reale Basis innehaben. Es ist somit vorauszusetzen, daß die Altersgrenze der Entwicklung des auf Töne sich beziehenden Ähnlichkeitsurteils noch grösser als die der Farben sei. Diese Altersgrenze kann aber durch Übung verringert werden, woraus sich wieder schließen läßt, daß Ähnlichkeitsurteile unter normalen Umständen durch eine unwillkürliche Übung sich entwickeln und vervollkommen.

Sittliche Erziehung der Jugend auf Grund der Lehren des Krieges.

Vortrag, gehalten in der Sitzung der Landesbibliothek und des pädagogischen Lehrmittelmuseums, von **Ladislaus Nagy**, Seminardirektor Budapest.

Vortragender wünscht, die Aufmerksamkeit der Pädagogen möge in gesteigertem Masse auf die sittlichen Leitziele der Erziehung hingelenkt werden. Nicht etwa von irgend einem neuen Ideale der Pädagogik ist hier die Rede, zumal die Sittlichkeit als Endziel mehr oder weniger klar vor den Augen jeglichen Pädagogen geschwebt habe. Der Unterschied zwischen der Pädagogik der Vergangenheit und Gegenwart sei, daß der Grundgedanke der sittlichen Charakterbildung nicht bloß eine theoretische Erfindung oder irgend welche systemenhafte philosophische Idee innehave, vielmehr eine *alle pädagogischen Arbeiten durchdringende Energie, die Triebfeder des realen Lebens verkörpere*. Nämlich die Epoche der theoretischen sittlichen Erziehung solle von einer Periode der praktischen Sittlichkeitserziehung abgelöst werden.

Vortragender widmet der Auseinandersetzung des sittlichen Ziels, bezw. der ethischen Ideen einige Beiträge, glaubt auf Grund der aus denen abgeleiteten Tatsachen festzustellen, daß das *Nationalgefühl* nicht nur die Seele der *Jünglinge*, sondern vom 10—11. Lebensjahre angefangen auch die Seele der *Kinder* am kraftvollsten und wertvollsten gefangen nehme. Demgemäß laute die Parole unseres Programms in der sittlichen Erziehung, wie folgt: *die sittliche Erziehung umfasse sämtliche sittlichen Gefühle, gestalte*

harmonisch die Ausbildung solchergestalt, dass sie zwecks Ausgestaltung des einheitlichen sittlichen Selbstbewusstseins zum Mittelpunkt der sittlichen Erziehung das Nationalgefühl mache.

Vorab sei die alle andern Gefühle beherrschende, das Denken und Handeln lenkende, begeisterungsvolle *Vaterlandsliebe* auszugestalten? Erziehen wir das heranwachsende Geschlecht für das Empfinden des nationalen Berufes und des Hinanstrebens für grosse Taten. Das auf ein Rassenselbstbewußtsein gestützte kraftvolle Nationalgefühl bedeute aber nicht etwa das Verachten anderer Nationen und das Vernichten der Nationalitäten. Das starke Nationalgefühl müssen wir mit Großmut, die Vaterlandsliebe mit Wahrheitsliebe, die unverwundbare Ausübung der nationalen Rechte mit der Wertschätzung der Rechte der anderen Nationalitäten zu verbinden suchen.

Es seien die *individuellen Kräfte*, der Wille und das Streben für persönliches Fortkommen auszugestalten, doch trachten wir jeden Ungar, das ganze Volk bis zu einem solchen Grade *des starken sozialen Selbstbewusstseins* auszubilden, wonach in der ungarischen Gesellschaft die soziale Idee über die individuelle herrsche und das Rassengefühl die individuelle Empfindung übertreffe. Wir sollen daher in den Individuen das *bürgerliche Selbstbewusstsein* entfalten. Das Prinzip der individuellen Erziehung möchten wir so formulieren: *erziehen wir nicht Individuen, sondern Bürger*. Das wird eine der wichtigsten Aufgaben unserer künftigen Volkserziehung sein.

Die sittliche Erziehung durchbricht in einem Punkte die Schranken des Nationalgefühls, nämlich in der *Nächstenliebe*. Erwecken wir in den Jünglingen die allgemeine Menschenliebe, doch führen wir sie zur Einsicht, daß sie zumeist im Rahmen des nationalen Lebens Gelegenheit finden, dieses sittliche Gefühl auszuüben. Sie sollen sich dessen bewußt werden, daß die Ausübung der allgemeinen Menschenliebe nicht im Gegensatz zum Nationalgefühl steht, sondern eben daß das patriotische Gefühl, das nationale Selbstbewußtsein und die Ehre es sind, die andern Nationen gegenüber den Humanismus erheischen.

Führen wir die Jünglinge ferner zur Erkenntnis, daß das *religiöse Gefühl* ergänzt und befestigt das Nationalgefühl; sie sollen empfinden, daß gerade in der Zeit unserer grossen Kämpfe der Glaube an Gott Beruhigung und Vertrauen und Kraft verleiht.

Was den *Kampfmuth* betrifft, wird die Erziehung desselben einseitig aufgefaßt. Das Wesen des Kampfmuths ist eigentlich die Tapferkeit, die sich bloß unter gewissen Umständen, am Kriegssplatz zu einer Kampfempfindung umwandelt. Doch ist die Tapferkeit nicht allein eine militärische, sondern eine allgemeine bürgerliche Tugend. Entfalten wir im Jüngling den physischen Mut den Gefahren gegenüber und die sittliche Tapferkeit in Ausübung bürgerlicher Aufgaben und im Dienste des Allgemeinwohls, dann haben wir unsere Jünglinge zu guten Bürgern, gleichzeitig aber auch zu guten Soldaten erzo-gen.

Vortr. betrachtet als bestimmendes Wesen der *Methode der sittlichen*

Erziehung, ähnlich anderen methodischen Problemen, den Entwicklungsgang des Kindes. Ohne dieses Bestimmungszeichen bleibt jedes Prinzip der Sittlichkeitserziehung, mithin auch das Prinzip der *freien* und *gebundenen* Erziehung, nur eine leere Phrase.

Nach Festsetzung der Stufen in der sittlichen Entwicklung und in Anpassung an dieselben, können wir folgende Hauptprinzipien der sittlichen Erziehung dar tun.

1. Im *ersten Kindesalter* (3—8 Jahren) besteht das gewöhnlich gutgeheissene Verfahren darin, daß wir das sittliche Empfinden des Kindes mittels mechanischer Übungen, Vorschriften, Schicklichkeiten und religiösen Vorkehrungen vertreten, richtiger die *Gewöhnung* zum Hauptverfahren der sittlichen Erziehung machen. Wiewohl dies gewissermassen berechtigt erscheint, ist es dennoch nicht genügend. Am zweckdienlichsten soll in diesem subjektiven Alter die *Liebe* zum Angelpunkt der sittlichen Erziehung erhoben werden. Es sei die Entfaltung dieses letzteren Gefühls allen Personen gegenüber anzustreben, die irgend welchen moralischen Standpunkt vertreten, so die Eltern, Lehrer, Seelsorger, Handwerker, Soldat, Kaufmann, bei kleineren Kindern auch für Tiere, weil mit denen auch gewisse dunkle sittliche Empfindungen in die Seele des Kindes vordrängen.

2. Im *zweiten Kindesalter* (9—14 Jahre) gelte als natürlicher Grundsatz der sittlichen Erziehung, daß das Kind im Rahmen der *Aktivität* verbleibe, welche immerdar von einem sittlichen Schwung begleitet werde. Da müssen wir im Kinde den *Mut zu selbständigen Handlungen*, das Selbstvertrauen, die schnelle Entschliessung, Geistesgegenwart und Erfindungsgabe erspriesen lassen. Trachten wir dahin, daß das Kind seine in diesem Alter sich lebhaft offenbarende *Geselligkeitslust* befriedige. Wir sollten sogar dieselbe um so eher fördern, als wir dadurch ihrem Hang, geheime Gesellschaften zu gründen, vorgreifen. Zur Ableitung des Geselligkeitstribs des Kindes eignet sich sehr vorteilhaft das *Pfadfindertum*, welches einerseits vollends die Tätigkeitssucht des Kindes der Natur wie den gleichaltrigen Kameraden gegenüber stillt, andererseits kann dadurch, daß es unter Aufsicht steht, sein sittliches Aufführen zuverlässiger beobachtet werden.

Diese Vorgänge freilich nehmen blos die formale Seite der sittlichen Erziehung in Betracht. Deshalb soll unsere wichtigste Aufgabe sein, der wirklichen Tätigkeit sowohl als auch der gedanklichen der Kinder einen *sittlichen Gehalt* unterzulegen. Stärken wir in ihnen das aus grundlagernden, primären sittlichen Empfindungen zusammengesetzte Gewissen, ihre sittliche Intuition, ihre persönliche sittliche Welt. Dazu genügt aber nicht allein eine Anweisung der Aussentätigkeiten und Geselligkeiten der Kinder, sondern es tut einer Heranziehung des Unterrichts besonders der *Geschichte* in den Rahmen der sittlichen Erziehung not.

3. Im *Jünglingsalter* steht die sittliche Erziehung vor einer zweifachen Aufgabe: a) *gewährleistet werde die Selbständigkeit eines moralischen Charakters*, b) *befestigt werde die Vorherrschaft der sekundären sitt-*

lichen Gefühle über die primären. Eine Selbständigkeit des Charakters können wir durch eine zielbewußte Ausgestaltung des geselligen Lebens der Jünglinge annähernd erreichen, die Liebe für sittliche Ideale wiederum vermittelt einer eigenartigen Einrichtung des Unterrichts wachrufen. Ersteres trachtet der Jüngling auf dem Wege einer Selbstbesinnung und Selbstbeurteilung allein zu erlangen. Es wäre am richtigsten, die sittliche Erziehung der Jünglinge vom 15. Jahre an auf den Grundsatz einer *autonomen Gerichtsbarkeit* zu erbauen. Die Institution des Jugendgerichts hätte natürlich mit den Vorschriftenrechten der Lehrpersonen nichts gemein.

Die Grundlage der Unterrichtseinrichtung sei die Natur des Seelenlebens der Jugendlichen. Berücksichtigt werde, daß während das 9—14-jährige Kind der Gegenwart lebt, der Jüngling indes in die Zukunft blickt. Vor seinen seelischen Augen schweben schon ständig die zukünftigen Aufgaben, Probleme und Einführungen des Lebens. Demnach solle der Lehrstoff hauptsächlich für die Zukunft zugeschnitten sein. Sowohl die realen, wie die humanen Lehrpunkte müssen dem Zwecke dienen, vor den Augen der Jünglinge bei jeder Gelegenheit irgend ein kulturelles, volkswirtschaftliches, soziales oder sittliches Problem aufgehen zu lassen. Die 18—19-jährigen Jünglinge müssen die Schule im reinem Bewußtsein der bürgerlichen Aufgaben, Rechte und Pflichten verlassen.

Pädologische und pädagogische Kriegsausstellung der Budapester Kommunalen Schulen.

(Vom 26. Dezember 1915 bis 1. Febr. 1916).

Mitgeteilt von **Daniel Répay**, Budapest.

Der Magistrat der Haupt- und Residenzstadt Budapest beschloß auf Unterbreitung des Leiters des Kommunalen Schulwesens, gegenwärtigen Vizebürgermeisters, Dr. Franz *Déri* die wertvollen historischen Andenken zu sammeln und vereint mit der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung eine „*pädologische und pädagogische Kriegsausstellung*“ zu veranstalten. Es wurde die Organisations bzw. Arrangierungskommission (teils aus der Mitte der Kommunallehrer, teils aus Mitgliedern der Gesellschaft für Kinderforschung) gewählt und mit der endgültigen Feststellung des Ausstellungsplanes betraut.

Das Arrangierungskomitee begann im Monat September 1915 mit der Bearbeitung und Sortierung des aufgebrachten Materials, welches in folgende Gruppen verteilt worden ist:

Gruppe I.: *Schulwesen der Haupt- und Residenzstadt Budapest in der Kriegszeit*. (Statistische Tabellen über die zu Kriegszwecken verwendeten Schulgebäude, die Schülerzahl im Kriegsjahr, deren Unterstützung,

die eingerückten Lehrer, sowie Ausweise über den Ersatz der fehlenden Lehrer).

Gruppe II.: *Der Krieg im Spiegel der kindlichen Seele*. (Abteilung für Kinderforschung). Hieher gehörten: die auf den Krieg Bezug habenden Antworten der Schüler und Graphikons über die Lehren dieser Angaben. Kriegszeichnungen, instinktiv gefertigte Handarbeiten und Spielzeug der Kinder.

Gruppe III.: *Offenbarung der Einwirkungen des Krieges in der Erziehung und im Unterricht der Schulen und Kindergärten*. (Pädagogische Abteilung). Hierbei waren: Schriftliche Kriegsarbeiten, Kriegszeichnungen der Schüler verschiedener Schulen, sowie Landkarten über den Kriegsschauplatz; ferner Photographien jener Schülergruppen, die sich mit Feldarbeiten beschäftigten, Maulbeeren sammelten und Kleidungsstücke verfertigten für die Soldaten; Abbildungen über Schulschauspielvorstellungen kriegerischen Inhalts und den Schulunterricht betreffs des Krieges. Hieher wurden auch die auf den Feldzug sich beziehenden literarischen Arbeiten der Budapester Lehrer und Professoren, sowie Photographien der Kriegskinderbeschäftigungen der hauptstädtischen Kindergärten eingegliedert.

Gruppe IV.: *Fürsorgetätigkeit der Schülerinnen*. Da waren zu sehen: statistische Ausweise der durch Mädchen für Soldaten verfertigten und überreichten Kleidungsstücke und sonstiger Gebrauchsgegenstände, Photographien der für Soldaten arbeitenden Schülerinnen und Lehrerinnengruppen, Originalmodelle der verschiedenen Gebrauchsdinge und Liebesgaben.

Gruppe V.: *Leben der Pfadfinder und ihre Kriegshilfsarbeit*. Hieher gehörten: Pfadfindergesetze und Lebensverordnungen. Bilder und Zeichnungen über die Pfadfinder und ihre Übungen im Felde und Militärdienst und Ausflüge, Originalmodelle ihrer Rüstungen, Photographien und statistische Tabellen ihrer Hilfsarbeiten im Kriege und im allgemeinen Sachen, die die Tätigkeit der Pfadfinder vollends darlegen.

Mit einer Begrüßungsansprache des Bürgermeisters Dr. Stephan *Bárczy* und der Einleitung des Präsidenten Dr. Franz *Déri* wurde die pädagogische und pädagogische Kriegsausstellung der hauptstädtischen Kommunal Schulen am 26. Dez. 1915 fürs Publikum eröffnet und am 1. Febr. 1916, während welcher Zeit sie mehr als 16.000 besichtigten, geschlossen. An Sonn- und Feiertagen hielten folgende Referenten Vorträge über die Lehren der Ausstellung:

Dozent, Oberstudiendirektor Dr. Edmund *Weszely* über „**Den Krieg und das künftige Geschlecht**“. Seiner Meinung gemäß lassen sich aus dem gewonnenen Material der Ausstellung zweierlei Lehren ableiten. Durch die eine gelangen wir zu einer gründlichen und richtigeren Erkenntnis. Die andere weist uns für unsere Handlungen zuverlässigere Leitsätze an. Vorerst müssen wir mit dem Wesen und der Natur der Dinge bekannt werden, denn dann erst vermögen wir zu ihnen Stellung zu nehmen und unsere Absichten danach einzurichten. Es ist geradezu zu verwundern, wie vieles wider diese einfache und anschauliche Wahrheit verbrochen wird und wie

viel auch jetzt noch die Pädagogik dagegen sündigt. Wie gar zu oft ist sie gewillt, ohne eigentliche Erkenntnis des Kindes, bloß auf Grund von Voraussetzungen, sich durchzusetzen. Wie häufig stellt sie eine Richtschnur auf, um sogar jedweder genauen Prüfung und wissenschaftlichen Überzeugung der Tatsächlichkeiten hinwegzögeln zu können.

Wir müssen also vorweg die auf die Gesinnungen der Jugendlichen, sowie die Schule verübten Einwirkungen rechtlich erkennen, ehe wir uns gestützt auf dieselben zu Handlungen entschliessen möchten.

Nun, welche Schlüsse lassen sich aus all dem ziehen? Dürfte mancher fragen. Sowohl aus dem, wie auch den andern gewonnenen Ergebnissen könne man *ein Bild der geistigen Entwicklung* entwerfen. Dies Bild ist aber bei weitem nicht so ganz einfach, wie es sich jemand, der sich derartigen Studien nicht weihte, lediglich laut Voraussetzungen, fertig gestellt habe. Wer die Natur der intellektuellen Entfaltung nicht kennt, der vermag überhaupt nicht zweckdienlich und zielbewußt in diese Entwicklung einzugreifen. Das erziehlche Einschreiten in die intellektuelle Entfaltung müsse aber wohl derselbe Leitstern sein. Lenken kann man freilich nur dann, wofern man jede einzelne Phase der natürlichen Entwicklung innehat. All dies gilt sonder Zweifel als eine der wertvollsten Lehren, und ist es nicht nur vom Standpunkt der Psychologie, sondern auch der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik ein weitaus wichtiges Resultat.

Vortragender erachtet es für unumgänglich, dem Verständnis der Schuljugend näher zu bringen: die grossen Zeiten, den Krieg samt den Ursachen und Umständen, die Mittel des Kampfes, die eindringlichen wissenschaftlichen und technischen Arbeiten, die verwertet werden, dasjenige Ziel, wofür wir ringen, den Platz unserer Nation in der Reihe der Nationen und unsere Sendung unter den Völkern der ganzen Welt.

Die pädagogischen Lehren der Kriegszeiten für die Zukunft faßt Votr. folgendermassen zusammen:

„Die eine Lehre erhärtet, daß Frauen ohne jeglichen Nachteil in Bürgerschulen, also auf höheren Stufen der Elementarschule, Knaben unterrichten. Die Frauen bewähren sich hier so wie die Männer.

Die andere Lehre heißt, *man müsse die Aktualität in den Arbeitsrahmen der Schule einfügen*, zumal diese Aktualität das Interesse für die schulische Beschäftigung, aber auch deren Beschaffenheit und Ergebnisse besonders steigert. Der Krieg als größtes und gewaltigstes Ereignis unseres Lebens, wartete nicht darauf, bis man ihm die Tore der Lehranstalten öffnete; er zog ein, brach durch, nahm seinen Platz ein und füllte den ganzen Lehrsaal aus. Es zog die Gegenwart in ihrer vollen Grösse und Bedeutung in die Schule ein, verdrängte die Vergangenheit, die bislang daselbst sozusagen eine ausschließliche Selbstherrschaft geführt hatte.

Diese Lehren verdienen für die Zukunft bis nach dem Feldzug aufbewahrt zu werden. Zu diesen gesellt sich noch eine dritte Lehre, die damit in engem Zusammenhang steht, namentlich *die Steigerung des In-*

teresses für das Leben der Gemeinsamkeit. In der Friedenszeit glimmte diese Empfindung nur bläßlich, sie schlummerte. Der Krieg erweckte sie und bewies ihre Tragweite. Das soziale Denken begann nunmehr in heller Großartigkeit vor uns zu leuchten.

Die gewichtigste pädagogische Lehre des Krieges wurzelt darin, daß es nun an der Zeit sei, *den Anforderungen der modernen Pädagogik gerecht zu werden.* Das Leben poltert am Tore der Schule und verlangt Einlaß. Nicht der Vergangenheit, sondern vielmehr für die Zukunft wollen wir unser Erziehungswerk ausüben, um so ein starkes, selbstbewußtes, freies und glückliches Geschlecht, ein wahres neues Ungarn ins Leben zu rufen.

II. Sittliche Anschauung der Kinder über den Krieg. Ladislaus Nagy beleuchtete auf Grund der in der pädagogischen Gruppe der Ausstellung vorgelegten Schülerangaben die weitaus fesselndere psychologische und pädagogische Frage, welche sittlichen Gefühle in den ungarischen Kindern unter dem Einflusse des Krieges aufgetaucht sind? Dieser Frage kommt umso mehr Wichtigkeit zu, als es sich hierbei um eine pädagogische Grundfrage handelt.

Die Ungarische Gesellschaft für Kinderforschung versendete im November des Jahres 1914 Fragebogen an die Schulen des Landes, die diesbezüglichen Daten zu sammeln; einen Teil derselben (vorläufig den der Knaben) verarbeitete Votr., wobei er als Ergebnisse der sittlichen Wirkung des Krieges folgendes festgestellt hat.

Die 1105 Antworten, welche die Kinder auf die Frage: „*Was gefiel am besten von den Kriegereignissen? Warum?*“ abgegeben haben, sprechen sehr deutlich für die Tiefe, Stärke und Vielseitigkeit der sittlichen Wirkung des Krieges. Unter den Antworten konnte man Urteile sittlicher Natur, oder Gefühle folgendermassen wahrnehmen:

bei 8-jährigen	52%	bei 14-jährigen	96·9%
„ 9	80%	„ 15	98·8%
„ 10	90·8%	„ 16	100%
„ 11	92·1%	„ 17	98·6%
„ 12	96·8%	„ 18	100%
„ 13	95·3%	„ 19	91·9%

Im Durchschnitt zeigen 91·9% der Angaben sittlichen Inhalt. Diese Daten bezeugen, daß:

a) der Krieg aus der Mehrheit der Kinder sittliche Gefühle und Urteile auslöste;

b) die sittliche Wirkung des Krieges mit dem Alter zunimmt und daß dieselbe auf die Seele des heranwachsenden Kindes und des Jünglings eine weitaus stärkere und tiefere ist als in den Lebensabschnitten von 9—14 Jahren.

Interessant war ferner die Erforschung dessen: worin bestand die

sittliche Wirkung des Krieges? Ob er nämlich *erhebend* oder *niederdrückend* wirkte auf das Gemüt des Kindes? Die Ergebnisse der Prüfung tun dar, daß der Krieg im Durchschnitt auf 90·5% der Kinder erhebend, auf 9·2% niederdrückend wirkte. Am meisten erhebt der Krieg die 11—13-jährigen Kinder, deren 100% sich für den Krieg begeistern. Diese Erscheinung erklärt sich dadurch, daß in diesem Alter die Liebe zum Kampf und Ringen am größten, die Empfänglichkeit für Kummer, Leiden und altruistische Gefühle aber am schwächsten ist.

Die bedeutungsvollste Frage der sittlichen Einwirkung lautet so: sittliche Gefühle welcher Art löste der Krieg in der Seele der Kinder aus? Folgende Gefühle waren es: 1. Freude über den Sieg, oder das Ruhmgefühl; 2. Kampfgefühl; 3. Eigentum- und Rechtsgefühl; 4. Ehrgefühl; 5. Religiösität; 6. Patriotisches Gefühl; 7. Altruistische Gefühle.

Die Frage, auf welche unter den Tugenden der Krieg in der Seele des Jünglings nachhaltiger oder schwächer wirkte, zeitigte laut Prüfungen folgende Antwort:

Die Wirkung des Krieges ragt im Kindes- und Jünglingsalter nach dreierlei Richtungen hervor. Die drei wichtigsten sittlichen Gefühle, die am lebhaftesten sich entäußern, sind: der *Kampfmuth* mit 46·8%, die *sittliche Bewertung des Sieges* 38·5%, das *Gefühl der Vaterlandsliebe* 37·5%. In den verschiedenen Lebensaltern jedoch wirkt der Krieg dennoch verschieden auf die sittliche Anschauung des Kindes.

Eine ebenfalls bedeutende Frage ist es, ob der Krieg die sittliche Welt der Jugend *günstig* oder *ungünstig* beeinflusste? Dieweil die Beleuchtung dieser Frage unsere nationale Zukunft abbildet.

Das Resultat der Prüfung legte klar, daß *der günstige sittliche Einfluss des Krieges die Jünglinge der Quantität und dem Werte nach weit mehr überflügelte als der ungünstige*. Es ist wohl wahr, daß im jüngern Alter, insbesondere von 10—13 Jahren die Empfindungen des Hasses, Unbändigkeiten, ja selbst Grausamkeiten nicht selten vorkommen; doch diese Übertreibungen nehmen im Alter von 15—18 Jahren von selbst ab, verändern und läutern sich und gewähren einer kraftvolleren sittlichen Anschauung Raum.

Bürgerschuldirektor Adolf *Keleti* besprach die **schriftlichen Aufgaben der Schüler**, woraus erhellt, daß sie alle Hauptmomente des Krieges mit Aufmerksamkeit verfolgen und ihrem diesbezüglichen Interesse dann gerne Ausdruck verleihen.

Über „**die Kenntnisse der Kinder vom Kriege**“ hielt Dr. Ladislaus *Nógrády* einen Vortrag.

Unter den Fragen, welche die Gesellschaft für Kinderforschung stellte und die hauptstädtischen Schulen bearbeiteten, behandelte Vortragender folgende vier:

1. Wer sind unsere Verbündeten? Weshalb? 2. Wer sind unsere Feinde? Weshalb? 3. Was ist ein Schützengraben und eine Deckung? Wozu dienen sie? 4. Was für Kriegsschiffe gibt es? Wozu dienen sie?

Bei Beurteilung der Kenntnisse stellte Votr. vier Grade auf: *gut*, *mangelhaft*, *unrichtig* und *wertlos*. Bei der Begründung beachtete er auch den Gesichtspunkt: die *mangelhaften Kenntnisse subjektiver Natur* (d. h. solche, in denen ein Gefühlsmotiv ersichtlich war).

Gesondert verarbeitete Votr. die Antworten der Knaben und die der Mädchen. Er erbrachte die Angaben von 5 Volksschulen, 3 Bürgerschulen, 1 Realschule, 6 Mädchen-Volksschulen, 2 Mädchen-Bürgerschulen, 2 Handelsschule für Mädchen und 1 höhere Töchterschule, ferner Daten von Mädchen der Fortbildungsschulen, insgesamt von ungefähr 1000 Schülern. Das Alter der Kinder fällt zwischen 9—15 Jahre. Der Stoff der Fragen wurde gesondert verarbeitet.

Vortragender faßte die Kriegskennntnisse der Kinder wie folgt zusammen:

1. Das Kind kennt am besten die Fragen der Verbündeten, am wenigsten weiß es von Kriegsschiffen.

2. Das Kind legt bessere Kenntnisse an den Tag, sofern es den Gegenstand des Temas berühren muß, als wenn es Zweck oder Ursache der Kriegsmittel zu bezeichnen hat. Während der Prozentsatz der „guten“ Kenntnisse bei der Frage betreffs des Sachkreises des Temas 41 ausmacht, ist er bei Benennung des Zweckes oder der Ursache nur 15, der Prozentsatz der „mangelhaften“ Kenntnisse ist im ersten Falle 43, im zweiten 40, der der „unrichtigen“ in einem 2, im andern 5, die „wertlosen“ zeigen bald 13, dann 33%. Der Wissenskreis ist am besten bei der Frage der Verbündeten, bei Bezeichnung des Zweckes wiederum ist er dort am besten, wo sie die Beantwortung des Schützengrabens und der Deckung geben.

3. Die Kenntnisse der Knaben sind besser als die der Mädchen: im guten Herzählen des Temas mit 12%, in der Bezeichnung des Zweckes hingegen mit 5%. Im mangelhaften Wissenskreis übertreffen die Mädchen die Knaben bei Bezeichnung des Zweckes und der Ursache des Stoffes mit 18, bei demselben die wertlosen Kenntnisse mit 9%.

4. Laut der Angaben der Kinder kann die Frage: wie sind die Kriegskennntnisse der Kinder im *allgemeinen*, mit folgendem Prozentsatz beantwortet werden: Prozentsatz der guten Kenntnisse (sämtliche Fragen vergleichend) ist 41, der mangelhaften 43, der unrichtigen 2, der wertlosen 13% im Herzählen des Gegenstandes des Temas; dagegen im Bezeichnen des Zweckes, bzw. der Ursache des Temas zeigt der Prozentsatz der guten Kenntnisse 15, der mangelhaften 40, der unrichtigen 5 und der wertlosen 32%. Wiewohl das Resultat befriedigt, bestätigt es dennoch die Ansicht, daß das Kind der Leitung des obrigen Intellekts nicht zu entbehren vermag.

5. Nunmehr bespricht Votr. die Form der Ausdrucksweise, das Konzept, der überreichten Antworten. Er findet das Ergebnis seiner früheren Prüfungen auch diesmal bekräftigt, wonach nämlich die Typen der geistigen

Entfaltung die beobachtenden und nachsinnenden wären, und daß die Typus-Krisis der Entwicklung in die Altersgrenze der Jahre 13—15 fällt. Der Geist des Kindes schnell in diesem Alter sprunghaft hinan. Von da ab vermindert sich fortwährend der satzlose Ausdruck des Gedankens durch einfache Namen, aber weniger werden auch die einfachen Sätze und immer mehr die zusammengesetzten. Das Kind versucht sogar schon Sätze aneinander zu reihen und bringt bereits ganze Gedankengefüge zum Ausdruck. Verglichen alle Fragen, findet Votr., daß der herzählende Typus 69%, der beschreibende 12, der erklärende 18% zeigt, also bloß 30% fällt auf den Typus höherer geistiger Intelligenz. Aus diesen Daten läßt sich folgern, daß der Intellekt der Mädchen früher zur Entfaltung gerät als der der Knaben, zumal die Antworten des herzählenden Intelligenztypus der Knaben mit 54% mehr sind als die der Mädchen, und daß bei den Mädchen die Ausdrucksweise des Intelligenztypus entwickelter, der beschreibende um 15%, der erklärende aber um 38% mehr ist als der der Knaben.

Vortragender begründet folgende *Lehren*:

1. Das an der Altersgrenze von 9—15 Jahren stehende Kind ist sehr stark dem Einfluß seiner Gefühle unterworfen; die Gefühle lenken das Wissen und Erlebnis, sondern umgekehrt: seine Gefühle leiten sein Interesse, mithin auch seine Erfahrungen und Erwerbung der Kenntnisse. Dieser Gefühlseinfluß beginnt die 12. Altersgrenze abzuschwächen.

2. An dieser Altersgrenze sucht das Wissen des Kindes zu Motiven irgend einer Handlung oder stärkeren Handlung Anschluß.

3. Bei der Führung des Interesses kommt dem Geschlechtstrieb eine große Rolle zu.

4. Sie lieben ihre Kenntnisse in einen konkreten Begriff aufgehen zu lassen*

5. Insonderheit die Aktivität nimmt ihr Interesse gefangen.

6. Ihre Kenntnisse hatten mehr dem Äusserlichen an, was eher die vom Gefühl angeregte Phantasie als die sachliche Vernunft beeinflusst. Es geschieht dies so stark, daß sie auch die suggestive Beeinflussung der Massenansicht überwinden und selbständig ihre Meinung bilden.

7. Das Kind von 9—15 Jahren führt ein ganz individuelles Leben, verschmilzt nicht in die um ihn herum wimmelnde Welt, deren grosse Probleme regen es nicht auf.

8. In die unabhängige Welt des 9—15-jährigen Kindes spielt die Welt der Erwachsenen in eigenartiger Veränderung hinein, was ihm in biologischer Hinsicht eine ungestörte Entfaltung sichert.

9. Das Ungetüm des Krieges wühlte also das Seelenleben nicht auf, weil es dessen Schauer und Trauer in voller Tiefe nicht zu erfassen und durchzufühlen vermag. Vortragender betont mit Nachdruck die Bedeutung dieser biologischen Beobachtung vom Gesichtspunkt der künftigen Generation.

Kriegserzeugnisse und Zeichnungen der Kinder. Vom pädologischen Standpunkt aus befaßt sich Frau Ella Káldor *Ferenc* mit dieser Sammlung der Ausstellung. Es sind das sprechende Beweist dafür, daß der blutige Feldzug nicht im Stande war, die Frische und den Liebreiz der Kinder zu zerstören. Das Kind durchlebt in seinen Kriegsspielen, am Felde, der Strasse, im Zimmer mit Ton, Sand, mit einer Schilfkeule, einer Holzfinde und Papierdüte spielend den Krieg, das schützt es gleichzeitig davor, daß dessen Schwere seine Seele erdrücke. Keinesfalls ist die *Vorsicht* weise, welche das Kind hintanhalt will, um nicht den Krieg je mehrseitiger und tätig auszuleben. Seine Mittel dazu sind: Spiel, Zeichnen, Formieren aus Ton, Papier und Kolbenhirse.

Die Entwicklungsperioden des Kindes sind laut seiner Handerzeugnisse: I. Das Kind von 0—2—3 Jahren pflegt entsprechend seinem Sinnesinteresse mit dem Stoffe bloß zu *spielen*; dabei kommen zerschierte Linien und formlose Lehm Massen heraus. II. Die Erzeugnisse des 3—7-jährigen Kindes sind wegen seines subjektiven Interesses von der Wirklichkeit noch weit entfernt. Das ist die Zeit des *schematischen Zeichnens*. Da unterscheiden wir zwei Abschnitte: 1. Die Erzeugnisse hängen höchstens *gedanklich zusammen*, zum Ausdruck gelangt noch nichts. So z. B. zeichnete ein vierjähriges Kind abwechselnd rote und blaue Figuren, wobei es sagte: „Das ist der Ungar, das der Russe“, und als es damit fertig war, sprach es: „Das ist der Krieg“. Was das Kind in diesem Zeitalter hervorbringt, ist spröde, skizzenhaft und verschwommen. 2. Ein reiferes Stadium dieses Alters kündigt sich darin an, daß das Kind *Bewegung hineinträgt* in seine Erzeugnisse und damit die *einzelnen Figuren verbindet*. Da bekriegen sich schon der Ungar und Russe und greifen einander an. Der Krieg gilt ihm nicht mehr als Zweikampf, sondern ganze Soldatengruppen wirft es schon in die Schlacht. III. Ungefähr mit dem 8. Jahre tritt das Kind ins Alter des *sachlichen Interesses*. In seinen Ausdrucksweisen hebt die *naturgemässe Stufe* an. Ganz scharf beobachtet es die Bewegungen des Pferdes, merkt sich die vielerlei Uniformen, Fahnen, Geschütze, und bestrebt sich auch, über alles genau zu berichten. Gleichsam reproduktiv erscheint sein Schaffen. IV. Die höchste Stufe, die der Perspektive, erklimmt gemeinhin das künstlerisch begabte Kind mit seinen selbständigen Schöpfungen. Bis zum 12. Jahre ist das Zeichnen Sprache. Da beginnt die Periode des Heranwachsens, jetzt nimmt das Kind den innern Gehalt seines Materials wahr und sucht von allem den Inhalt, die Seele, so daß es seine Assoziationen in der treuen Reproduktion stören.

Diese Ergebnisse erhielt Votr. vermittlems 3800 Kinderzeichnungen und anderer Erzeugnisse. In den hauptstädtischen Schulen geschah die Sammlung auf Grund des Fragebogens der Ung. Gesellschaft für Kinderforschung. Die letzte Frage des Fragebogens lautete: „Zeichnet den Krieg!“

Die Zeichnungen wurden nach Tema, Alter, Geschlecht und Entwicklung gruppiert. Haupttemen waren: Kampf, Seeschlacht, Flugkampf,

Festungsbelagerung, Soldatenleben (Friedliche Szenen), Militärgräber, Pflege, Ausrüstung, Soldatentypen, symbolische Bilder, Porträts, Spottschriften und Kriegspläne.

Die Temenwahl deutet nicht auf die Individualität und das Geschlecht. Alle Thesen können wir in zwei Gruppen zusammenziehen 1. solche, die *Kämpfe darstellen* und 2 *friedliche Dinge*. Zu den ersteren gehören 4 Schlachtenbilder, zu letzteren alles übrige.

Sowohl bei den Mädchen wie auch den Knaben überwiegt das *kriegerische Tema*. Es steigt bis zum 11. Jahre. Hauptgrund davon ist: die Tätigkeit und die Vorliebe fürs Kämpfen, die Vorherrschaft primärer Kriegsempfindungen. Das Zurückgehen im 12. Jahre erfolgt deshalb, zumal da das Zeichnen nicht mehr Sprache ist. Bei den 13—14-jährigen hebt sich wieder die Zahl der kriegerischen Temen. Die Ursache dürfte das mit der Pubertät entstehende Gähren sein.

Der Unterschied zwischen den Knaben und Mädchen gibt sich darin kund, daß während bei ersteren die Zahl der kriegerischen Thesen die friedlichen Szenen weit überflügelt, bei letzteren ein solch grosser Unterschied nicht vorkommt. Auch sie lieben den kriegerischen Stoff, doch erwähnen sie oft der Pflege. Bei den *Mädchen sind die geschlechtlichen Variationen stärker*, da begegnen wir *weiblichen und männlichen Typen*.

Symbolische Bilder zeichnen besonders heranwachsende Kinder, die schon der innere Gehalt der Dinge interessiert.

In den Produktionen der Kinder offenbaren sich deutlich zwei Typen der schaffenden Phantasie: der *ästhetische* und *Bewegungstypus*. Den ersten kennzeichnet, daß er Schönheit, Farbe, Rhythmus und Verzierung anstrebt. Auf primitiverem Grade desselben gewahren wir eine *rhythmisierende subjektive Verzierung*, wo alles symmetrisch angebracht ist. Auf reiferer Stufe begegnen wir der *sachlichen, bildlichen* und *gedanklichen* Verzierung.

In Ausdruck des Bewegungstypus wirken dynamische Kräfte mit. Schon den Stoff wählt das Kind danach, ob es Bewegung in die Gestaltung hineinbringen könne.

Der Hauptunterschied der Ausdrucksweise bei Knaben und Mädchen besteht darin, daß letztere überwiegend zum ästhetischen, erstere aber zum Bewegungstypus gehören.

Magistratsrat Dr. Géza *Demjén* spricht über die **Pfadfindergruppe** der Ausstellung, vornehmlich über ihre Hilfeleistung während des Krieges. Zunächst übernahmen sie, Wegweiser der aus der Provinz in die Hauptstadt gekommenen Landstürmer zu sein. Gleich hernach beteiligten sie sich an den Arbeiten des Roten Kreuzes und der Freiwilligen-Rettungsgesellschaft Die inspektionierenden Abteilungen lösten einander an den Bahnhöfen ab und zeigten sich recht behilflich in der Pflege und dem Transport der verwundeten und kranken Soldaten. Kaum daß die verschiedenen gesellschaftlichen, Wohltätigkeits- und Hilfsaktionen bemerkten, wie sprungbereit zu

alle die jungen Pfadfinder sind, verlangten sie samt und sonders ihre Unterstützung, später bereits in einer solchen Masse, daß es nicht mehr möglich gewesen, ihnen nachzukommen.

Ständigen Dienst verrichteten die Pfadfinder in 38 Spitälern, in vielen Kanzleien der Ministerien, im Asyl der Obdachlosen, im Kinderfreund-Verein und an verschiedenen anderen Orten, insgesamt in mehr als 130 Unternehmungen und mehr als 7000 Fällen. Nebst dem betätigten sie sich fast bei allen Aktionen der Kriegshilfskommissionen, besonders an den Sammlungen der Metalle und Liebesgaben. Sie notierten Kriegsanleihen, erbrachten Weißwäsche und Kleidungsstücke, sowie ansonstige notwendige Sachen für die Verwundeten und Rekonvaleszenten.

Die Zukunft unserer künstlerischen Erziehung.

Von **Béla Gonda** jun., Budapest.

In seinem am 4. März d. J. in der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung gehaltenen Vortrag will er dartun, auf welche Weise die zukünftige *künstlerische Erziehung* in den Arbeitsplan der Erziehung und des Unterrichts einzugliedern wäre. Zwei Wege hält er dazu für sehr geeignet, die sich überhaupt ergänzen: die *Heimkunst* und die auf *nationalem Boden erspriessende Kultur*.

Die Kenntnisse der Heimkunst erziehen zum *Geschmack* und im Besitz eines solchergestalt erworbenen, kultivierteren Geschmacks verstehen wir die *Berechtigung* der nationalen Bestrebungen einer ungarischen gewerblichen Volkskunst, nicht minder aber begreifen wir zugleich diejenigen sich nie verleugnenden Eigenheiten, welche sich an die ewigen Gesetze anschmiegen und gestatten, neben dem ungarischen Charakter auch künstlerisch sein zu können.

Die Zukunft der ungarischen Kunsterziehung will Votr. mittels der Heimkunst begründet wissen, zumal durch das Verständnis und Innehaben derselben die Ausgestaltung des *Geschmacks* am sichersten gefördert wird.

Zuvörderst müssen wir genau die Grundbedingungen des Geschmacks betreffs der Wohnung und der Hauseinrichtungsgegenstände kennen lernen und somit zu einer weiteren, selbständigen und kritischen Entwicklungsmöglichkeit des derart bereitgelegten Geschmacks beitragen.

Ein solch entwickelter Geschmack befähigt dann, die höher gestellten Offenbarungen der ewiglichen Gesetze der Kunst, der künstlerischen Dreihelligkeit von Farbe, Form und Komposition auch an den Schöpfungen der grand art: der Baukunst, Bildhauerei und Malerei zu erkennen und zu bewerten!

Nunmehr taucht die Frage auf, wie soll zum *Geschmack* erzogen werden.

Wann heißt ein Gegenstand *geschmackvoll*? Hierbei sind vier gleichzeitig bestehende Bedingungen nötig:

1. Wenn er aus gutem Material und stoffgemäß hergestellt ist.
2. Wenn er anständig verfertigt ist.
3. Wenn die Form künstlerisch ist und der Konstruktion entspricht.
4. Wenn der Gegenstand als Ding an sich seinem Zwecke und seiner Bestimmung genüge leistet.

Insofern auch nur eine dieser Bedingungen vermißt wird oder im Widerspruch zu einander steht, dann hat schon der Geschmack Einbusse erlitten.

Demgemäß nennt man einen Gegenstand *geschmacklos*:

1. Wenn er der Farbe, Form und dem Stoffe wohl nachkommt, doch seiner Bestimmung nicht gerecht wird. So hiesse es, ein Waldholzhäuschen als Zigarrenhalter benutzen. Das Holzhäuschen nimmt sich recht hübsch dort draussen im Walde aus, in unserer Wohnung jedoch dünkt es geschmacklos, weil es eben nicht daselbst sein sollte.

2. Wenn weder der Stoff, noch die Form, noch der Gebrauch entsprechen, z. B. eine Wassermuschel als Aschenbehälter.

3. Der Stoff ist zwar nicht der Bestimmung angemessen, doch die Form eignet sich dazu, z. B. eine Kunstblume in einem Tongefäß. Die Kunstblume ist schön wegen ihrer Farbe und Form, mit ihrem toten Material vermag sie aber nicht eine Illusion zu entfachen, nämlich die lebende Blume nicht zu ersetzen, da es ihr der lieblichen Frische ermangelt. Als Hutaufputz hinwieder ist sie ganz geschmackvoll, da sie dort nicht etwa dem „Leben“, sondern lediglich als Zierde dient.

4. Wenn die Form nicht am rechten Platze Anwendung findet, z. B. der 42-er Mörser als Zuckerwerkkarton, Hindenburgs Haupt als Zigarettenhalter.

5. Wenn der Gebrauch dem Zweck widerspricht, z. B. ein dicht verhängtes Fenster; verschiedene Bilder, Vasen, Nippsachen oder Bücher am Klavier oder Speisetisch; das *Eiserne Kreuz* als Damen-Schmuckgegenstand, Manchettenknopf oder Kravattennadel. Das *Eiserne Kreuz* gilt als *Symbol* der Heldenhaftigkeit, wird es also bloß als *Zier* von denjenigen getragen, die es nicht verdienen, so ist die Benützung im Gegensatz zu dessen Bestimmung, daher geschmacklos. Ferner zählen wir noch in die Reihe der Geschmacklosigkeiten jede ansonstige widersprechende Kombination der vorher genannten vier Grundbedingungen.

Wollen wir also das Kind zum *Geschmack* erziehen, so müssen zunächst:

1. sein Farbensinn;
2. sein Formgefühl;
3. sein Sinn für Harmonie entwickelt werden, sodann muß es kennen lernen die Bedingungen:
4. der Güte des Materials;
5. der guten Arbeit;

6. des Zweckes; namentlich zur Erkenntnis und für ein auf selbständigem Urteil fussende Verständnis dieser Anforderungen soll das Kind erzogen werden.

Kinderforschungs-Nachrichten.

Vorträge für Kinderforschung und experimentelle Psychologie am Kollegium der Seminaroberlehrer. In dem vor 3 Jahren herausgegebenen Lehrplan für Lehrerbildungsanstalten wurde die pädagogische und didaktische Ausbildung, ganz modern begründet; wobei hauptsächlich auf Geltendmachung der pädologischen Gesichtspunkte, eine experimentelle Methode der Anthropologie und Psychologie, wie auf ein induktives Verfahren der pädagogischen Ausbildung Gewicht gelegt wird. Um die tiefgründigen Neuerungen je wirksamer durchzuführen, haben die jeweiligen Unterrichtsminister drei Jahre hindurch (1910—1912) mit Heranziehung der Lehrkräfte Ladislaus Nagy, Paul Ranschburg und Géza Révész Lehrkurse eingeführt, wo den bereits wirkenden Lehrpersonen der Pädagogik Gelegenheit gegeben wurde, experimentelle Psychologie und Pädagogik sich gehörig anzueignen. Unser jetziger Unterrichtsminister Dr. Béla v. Jankovich trägt nun Sorge dafür, den künftigen Oberlehrern der Pädagogik in dieser Disziplin eine angemessene, den heutigen Anforderungen entsprechende Ausbildung angedeihen zu lassen. Er ließ eine Verordnung ergehen, wonach im Apponyi-Kollegium, als einem höheren Institut der Seminaroberlehrer, fortab für sämtliche Lehramtskandidaten systematisch Vorträge gehalten werden sollen, u. z.: „über die bisherigen Ergebnisse der auf 14—20-jährige Jünglinge, sowie auf die Volksschüler sich beziehenden psychologischen Wirkungen, damit zugleich der auf die Methodik des Volksschulunterrichts Bezug habenden Prüfungen“; wofür Vorträge die Professoren des Pädagogiums Dr. Alexander Imre und Georg Székely versehen werden. Gleichzeitig verordnete der Minister für die Hörer der pädagogischen Gruppe des Collegiums praktische Aufarbeitung des Experimentalmaterials der Psychologie der Volksschullehrerbildungsanstalten. Diese Vorträge werden im „Psychologischen Laboratorium“ des staatlichen Lehrerinnenseminars der VI. Bezirks zu Budapest gehalten und zum Professor derselben wurde der Leiter des psychologischen Laboratoriums Ladislaus Nagy ernannt.

In der Szegeder Filiale unserer Gesellschaft sprach am 19. März Béni Zsoldos über „*Kinderforschung und Rechtspflege*“. Das bisherige System des Strafverfahrens ist sehr reformbedürftig. Kinderforschung und Pädagogik sollen mit der Jurisprudenz in ein näheres Verhältnis gebracht werden, und es wäre zu wünschen, daß an den Rechts- und philosophischen Fakultäten unserer Universitäten, so auch an den Rechtsakademien die pädologische Wissenschaft vorläufig fakultativ vorgetragen, mit der Zeit aber zum ordentlichen Gegenstand systemisiert werde. Ferner erachtete er es für

notwendig, daß die Gerichte die auf die Jugendlichen sich beziehenden wichtigen Urteile der Rechtssektion der Gesellschaft für Kinderforschung mitteilen und in begründeten Fällen deren Vertreter auch zu Gerichtsverhandlungen einladen würden. Das Bestreben der Rechtsabteilung der Szegeder Filiale werde dahin zielen, alle Rechtspflege, woran ein Minderjähriger gleichviel ob als Zeuge oder Angeschuldigter beteiligt ist, mit den Resultaten des Kinderstudiums in Einklang zu bringen.

Die pädologische und pädagogische Kriegsausstellung der hauptstädtischen kommunalen Schulen regte mehrere Provinzstädte an, gleichfalls solche Ausstellungen zu veranstalten. Unter diesen setzte die Stadt *Esztergom* mit einer derartigen Vorarbeit bereits ein, wo auf Vorschlag des Lehrkörpers der dortigen Oberrealschule beschlossen wurde, eine Kriegsausstellung zu veranstalten. Die Ausstellung ist schon zu Stande gekommen. Sie wurde am 1. Juni feierlich eröffnet. Die Ausstellung enthält ein wertvolles paedologisches und paedagogisches Material. In Verbindung mit der Ausstellung wurden mehrere Konzerte und wissenschaftliche Vorträge gehalten.

Avis. Durant le reste de la guerre, le resumé français de notre Bulletin ne paraîtra plus.

La Rédaction de „l'Enfant“.



Adjuk a nép kezébe

A gyermeknevelés kis kátéját.

Ára 1 K, nagyobb (legalább 10 pl.) rendelésnél 25% engedményt ad a kiadóhivatal.