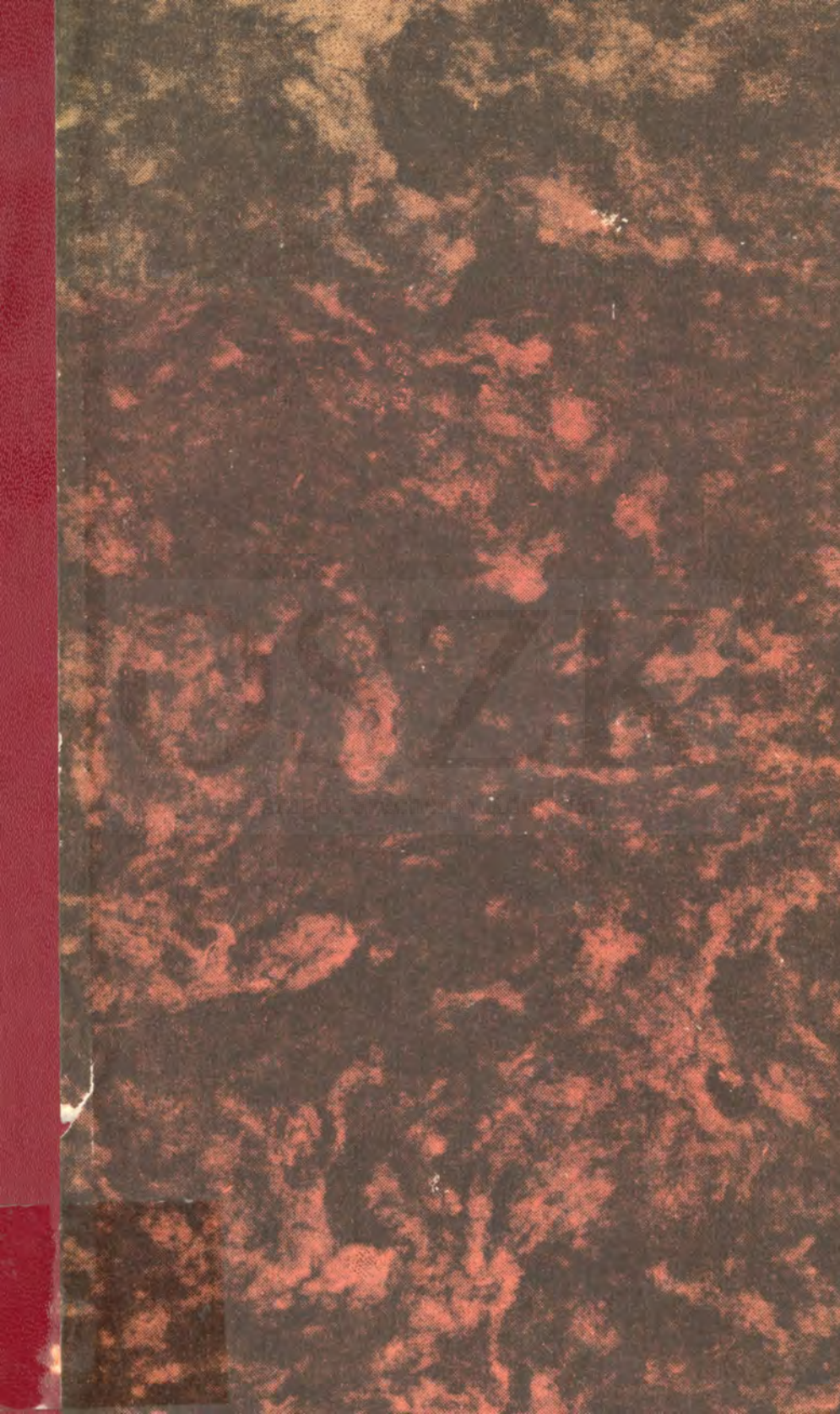




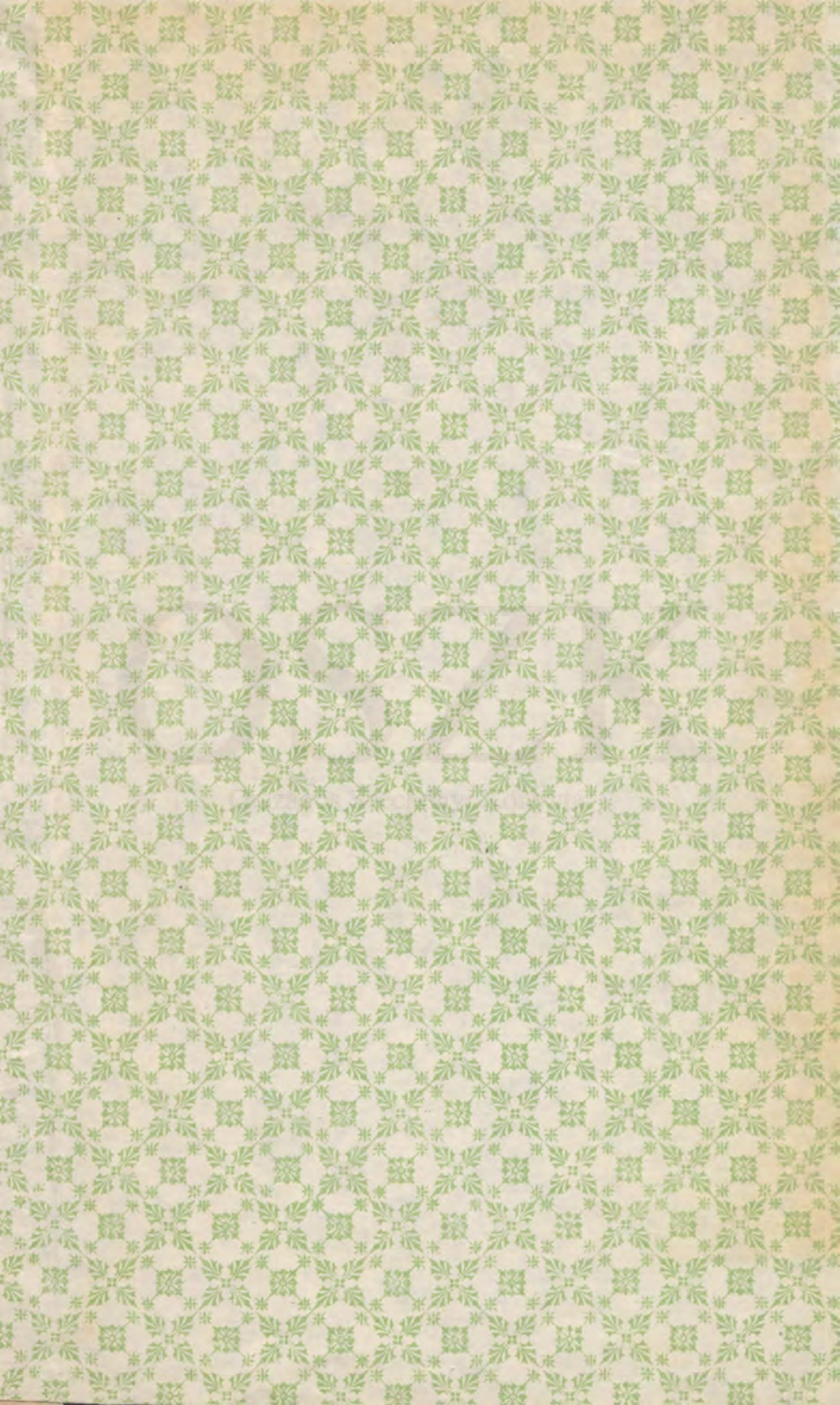
KÁRMÁN!;

Emlékkönyv

/4/

37.16





*Az Orsz. Tanár egyesületi Könyv-
tár. Szerkesztésének
bizottsága
a kiadás*

EMLÉKKÖNYV

KÁRMÁN MÓR

HUSZONÖTÉVES TANÁRI MUNKÁSSÁGÁNAK ÜNNEPÉRE.



SZERKESZTETTÉK

VOLF GYÖRGY ÉS WALDAPFEL JÁNOS.



BUDAPEST, 1897.

EGGENBERGER-FÉLE KÖNYVKERESKEDÉS.

(HOFFMANN ALFRÉD.)

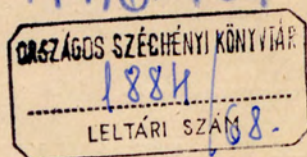
OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

4

M 46.767

(R
2)



Budapest. Az Athenaeum r. társ. könyvnyomdája.





TARTALOMJEGYZÉK.

ELSŐ RÉSZ.

Kármán élete és munkássága.

Vázlatok és visszaemlékezések.

	Oldal.
<i>Csengeri János</i> (Kolozsvár)*: Ünnepi költemény	5
<i>Geréb József</i> : Kármán élete	8
<i>Wlassics Gyula</i> : Emléksorok	17
<i>Klamarik János</i> : Kármán érdemei a középiskolai törvény végrehajtása körül ...	18
<i>Vécsey Tamás</i> : A magyar tanügy és a jogi oktatás reformjai	21
<i>Sebestyén Gyula</i> : Kármán és az Országos Közoktatási Tanács	23
<i>Simonyi Zsigmond</i> : Kármán Mór s a magyar nyelvtan	27
<i>Goldziher Ignác</i> : Keleti séták	29
<i>Jónás János</i> (Pozsony): A lipesei időből	31
<i>Csengeri János</i> (Kolozsvár): Kármán Mór irodalmi munkássága	33
<i>Fináczy Ernő</i> : Gymnasiumi tantervünk	45
<i>Lederer (Lőrincz) Béla</i> : Egyetemen	47
<i>Szuppan Vilmos</i> : Kármán munkássága a tanítóképzés körül	53
<i>Radó Vilmos</i> : Kármán Mór hatása a népiskolára	57
<i>Bartal Antal</i> (Haraszi): Emléksorok	62
<i>Radó Antal</i> : Emléksorok	62
<i>Volf György</i> : Kármán és a tanárképző-intézeti gyakorló-iskola	63
<i>Staub Móricz</i> : Naplóból	67
<i>Kardos Albert</i> (Debreczen): Kármán és a tankönyvirodalom	71
<i>Csathó Imre</i> : A gyakorlóévek emlékeiből	75
<i>Simonyi Jenő</i> : Gymnasia korából	80
<i>Kőrösi Henrik</i> (Pécs): A nemzeti elem a gyakorló-főgymnasiumi theoreticumokban	85
<i>Héber Bernát</i> : A »kis osztály«-ban	87
<i>Lenkei Henrik</i> : A mester szózata (Költemény)	91
<i>Waldapfel János</i> : Kármán philosophiai és pedagógiai elmékedéseinek alapvonásai	96
Kármán hatása a külföldre	102

* Könyvünk vidéki és külföldi munkatársainak neve mellé lakóhelyüket is jegyeztük. Azon írók, kiknek neve mellett sem a tartalomjegyzékben, sem a szövegben lakóhelyük megjelölése nem található, budapestiek.

MÁSODIK RÉSZ.

Tanulmányok.

	Oldal.
<i>Beöthy Zsolt</i> : Költő és tanító	107
<i>Rein Vilmos</i> (Jena): Iskolai oktatás és népnevelés	110
<i>Bánóczy József</i> : Toldi a ponyván	116
<i>Stein Lajos</i> (Bern): A socialis kérdés és a művészet	126
<i>Marczali Henrik</i> : A történelem systematikájának alapja	129
<i>Beyer O. W.</i> (Lipcse): Az iskolai kirándulások ügye Magyarországon	131
<i>Alexander Bernát</i> : Kell-e a philosophia a középiskolában?	136
<i>Ševič Milán</i> (Belgrád): A classicus tanulmányok a fiatal népeknél	139
<i>Péterfy Jenő</i> : Iskolai fegyelem	144
<i>Kőrösi József</i> : Adalékok a két nem értelmi tehetségének jellemzéséhez	150
<i>Riedl Frigyes</i> : Arany egyik költeményéről	160
<i>Rombauer Emil</i> (Brassó): A középiskola feladata	162
<i>Márki Sándor</i> (Kolozsvár): Priskos Rhetor az iskolában	170
<i>Szilassi Móricz</i> : A Kármán-módszer a latin alaktanban	175
<i>Apáthy István</i> (Kolozsvár): A természetrajz rendeltetése a középiskolában és a biologia helye a műveltségben	182
<i>Petz Gedeon</i> : Német irodalmi olvasmányunk	192
<i>Zlinszky Aladár</i> : A történeti fokozatok az irodalmi oktatásban	196
<i>Balassa József</i> : A beszédrészek osztályozása	212
<i>Gyomlay Gyula</i> : Az olvasmányon alapuló görög alaktani tanítás rendszeresített anyaga a gyakorló-főgymnasium V. és VI. osztályában	215
<i>Kőrösi Sándor</i> (Fiume): Nehéz-e a magyar nyelv?	219
<i>Négyesy László</i> : A poetikai tanítás kerete	222
<i>Bauer Simon</i> (Lőcse): A philosophia a középiskolában	230
<i>Albert József</i> (Pozsony): A magyar stílus tanítása	239
<i>Mika Sándor</i> : Előkelő erdélyi szász ifjak neveltetése a mult században	243
<i>Weszely Ödön</i> : A paedagogia helye a tudományok sorában	248
<i>Hahn Adolf</i> (Székesfehérvár): Schiller Telljéről	253
<i>Wagner Alajos</i> : A physika a matematikai oktatásban	262
<i>Kelemen (Wolff) Béla</i> (Székesfehérvár): Költészet és tudomány	268
<i>Málnai Mihály</i> : A formális fokok és a Steinthal-féle apperceptio-elmélet	272
<i>Angyal Dávid</i> : Kereszturi Pálról	282
<i>Beke Manó</i> : A tárgyi körök a középiskola matematikai oktatásában	283
<i>Heller Bernát</i> : Goethe Iphigeniájának ethicuma	292
<i>Demek Győző</i> (Nagyvárad): Pestalozzi és Herbart az iskolai kezűgyességről	302
<i>Sebestyén Károly</i> : A magyar közvélemény és a művelődés kérdései	306





ESOROK, melyeket a következő lapok elé irunk, nem kívánunk nekik előszóul szolgálni. Nem szorult e könyv előszóra, sem olyanra, mely létrejöttét megokolná, sem olyanra, mely tartalmát megmagyarázná. A férfiú neve, kinek e könyvet szenteljük, magában is elegendő megokolás, elegendő magyarázat hozzá. Csak keletkezésének külső történetéhez kívánunk adalékot nyújtani, midőn e helyt azon felszólítás főbb pontjait közöljük, melyet az előkészítő bizottság a mult év december havában intézett az ünnepelt férfiú tanítványaihoz és egyéb tisztelőihez. A szerkesztőktől aláírt felszólítás lényegesebb részeiben így hangzott:

»Igen tisztelt Uram! Többek nevében fordulunk ezennel Önhöz, hogy a tanítványi hála, kartársi tisztelet és baráti ragaszkodás egy tényében hozzánk csatlakozni sziveskedjék.

Egy férfiú iránt kívánjuk a közös hála és tisztelet adóját nyilvánosan leróni, a ki egy negyedszázad óta nagy hatással van közoktatásügyünk, tudományosságunk és egész nemzeti közművelődésünk ügyére, a ki a legtöbbnek közülünk mestere és irányadója volt szellemi egyéniségük kifejtésében, másoknak meleg érzésű és rokon szellemű barátja, mindnyájunk előtt az igazi tudós önzetlen, lelkes tevékenységének nemes mintaképe.

E férfiú: *Kármán Mór.*

Kármán Mórt kívánjuk a jövő év folyamán ünnepelni, iránta akarjuk egy hozzá méltó ténynyel mély tiszteletünket kifejezni. Alkalmat ad erre sokágu tevékenysége középpontjának, tudós lelke igazi tüzhelyének, a tanárképző intézet gyakorló főgymnasiumának jubilauma, melyet ez intézet az 1897. évi május 16-dikán, megalapítása 25 éves fordulójának napján meg fog ülni.

A tisztelet ez ünnepi tényének legkiválóbb része gyanánt egy Kármán tisztelőiből és tanítványaiból álló bizottság *emlékkönyvet* szándékozik kiadni.

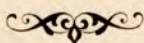
E bizottság az alulirottakat bizta meg az emlékkönyvre vonatkozó szerkesztői munkálatokkal és így csak e bizottság nevében járunk el, midőn az emlékkönyvhöz Önnek is szíves hozzájárulását kérjük. Természetesen csak szellemi hozzájárulást kérünk, azaz az Ön tudományos vagy iskolaügyi, esetleg Kármán személyét illető, érdeklődésének körébe vágó irodalmi dolgozatot.

Hogy az emlékkönyv az egyes hozzájárulók teljes szabadságának megtartása mellett is bizonyos egységet és az ünnepelt tudós egyéniségével minél bensőbb kapcsolatot mutasson, az emlékkönyv megjelenését előkészítő bizottság abban állapodott meg, hogy a munka két részből álljon. Az egyik legyen egy személyes rész, azaz vázolja Kármán életét, tudós voltát, hatását a hazai tudományosság és tanügy különböző ágaira; a másik rész pedig adjon egyes, az illető hozzájárulóktól tetszés szerint választható tudományos czikkek mellett különösen a philosophia, a paedagogiai elmélet és gyakorlat körébe vágó oly tanulmányokat, melyekre nézve Kármán irodalmi dolgozatai mellett egyetemi, tanárképző intézeti és egyéb szóbeli előadásai adnak impulsust. Amaz első rész adja tehát, hogy úgy szóljunk, közvetlenül Kármán egyéniségének képét, a mint az sokoldalú működésének egyes szemléltői előtt megjelenik; a második rész pedig közvetve egészíti ki e képet azoknak az impulsusoknak feltüntetésével, melyeket a kitünő férfiú gazdag szelleme annyi-felé nyújtott.«

* * *

A hála, tisztelet és szeretet talaján termett e könyv. Az ünnepelt férfiú öröme legyen első gyümölcse. De eredménye legyen nemzedékek okulása, a nemzeti közműveltség gyarapodása is.

Budapesten, a gyakorló-főgymnasium huszonötödik születése napján.



ELSŐ RÉSZ.

*

KÁRMÁN MÓR ÉLETE ÉS MUNKÁSSÁGA.

*

VÁZLATOK ÉS VISSZAEMLEKEZÉSEK.



Ünnepi költemény.

Irta CSENGERI JÁNOS (Kolozsvár).

Oh állj meg egy perczre, létünk oczeánján
Tova siető hab: elfutó idő!
Fölülemelkedve érdekek tusáján
Hadd merengjen vissza múltba a hívő.
Szép ünnepét ülve egy negyedszázadnak
Méltó: kegyelettel rá tekintenünk,
Hogy számba vehessük, mit az évek adtak,
S a hála oltárán felszítsuk tűzünk.

Huszonöt év! mi az? oly hamar elröppen,
Az idők nagy árján nincs egy pillanat;
De milyen munkában telt és mennyi körben
S hazánk ez időn át mekkorát haladt!
Messze hinti fényét dicső ezredévünk
Eltakarva sok bút, kétség árnyait . . .
De e negyedszázad szötte újjá éltünk,
Mely *inkább* melegít, habár nem vakít.

Hol volt tudományunk csak negyedszázadja
S a tudás zászlaját hordó iskola?
Idegen szellem volt, a mely áthatotta,
Édes anyja helyén ült a mostoha.
Az ifju lelkekhez, ismerni áhítván,
Nem szállt le a mester föllengző szava:
Nem ismerék egymást tanító s tanítvány
S nem ismert fiára az édes haza.

Egy új Sokratesre volt szükség e honba',
 A ki a tudással nevelni tanít,
 Az ifju elméknek békóit leoldva
 Kutatásra kelti keblük vágyait:
 Őseink munkáját hogy becsülni tudják,
 Azon építsék fel új pantheonunk;
 De a szépet és jót örömmel fogadják,
 Bármerről érinti sugára honunk.

És a Gondviselés megadá e férfit,
 Hogy lenne vezérünk, lelkes oktatónk,
 S bár kaján irigység rá zuditja vészit,
 Révpartra vezesse törékeny hajónk.
 Ki ne tudná, mennyit küzdött lankadatlan
 Rosszakarat ádáz hullámaival?
 Jelleme mint kőszirt állt meg a bős habban,
 Habár a szíven át éles bú nyilal.

E férfiú álma van itt megteremtve,
 Eszméinek üljük győzelmét ma itt;
 Mert e falakat az ő keze emelte,
 Tanítva, nevelve a hon fiait.
 S példát ad e csarnok széles e hazába',
 Sőt messze határin túl szárnyal hire:
 A nemzeti szellem igaz melegágya . . .
 E'g áldása szálljon veteményire!

Kizöldül az ó hant, fölébred a bajnok,
 Múltak hegedőse hallatja dalát . . .
 A koronás király im államot alkot,
 Sirból kikelt szent hős veri a tatárt.
 Szép magyar vitézek, aranyos levették
 Szürke por ködébül kitündöklének . . .
 Hős apród kalandját látja ritka vendég . . .
 Gyöngye szüzi karról piros vér csepeg . . .

És mi a jutalmad, oh nagyszivű Mester!
 Hogy az iskolának ideált adál?

Hogy erős lélekkel, olykor gyöngé testtel
 Hirdetni elveid el nem fáradál?
 A boldog öntudat, hogy mind teljesítéd,
 Mit a Gondviselés elődbe szabott,
 És nem hangozott el a pusztában ígéd,
 Mert az ellenséged is — meghallgatott.

De ím tekints körül: a *híveket* látod
 Ez áldomás napján itt seregleni.
 Ez a te nagyobbik, szint' oly hű családod,
 Mely, mint az igazi, tud örvendeni
 És hálát ad érte az egek Urának,
 Hogy benned nyert élte útain vezért,
 S hozzá esd, tartson meg a magyar hazának,
 Hogy munkádnak teljes sikerét elérj.





Kármán élete.

Irta GERÉB JÓZSEF.

Önzetlen és önfeláldozó munkásság szerény elismerése kíván lenni e könyv; be akarja mutatni egy igazi paedagogusnak nemes munkáját, egy mély gondolkodónak őszinte, lelkes küzdelmét, egy a szó legszebb értelmében *jó* embernek hatását emberekre, s velök együtt intézményekre, egész köz-miveltségünkre.

Egyes fejezetek, a mint e könyvben egymás után következnek, különböző oldalról világítják meg Kármánnak honi culturánk fejlesztésében kivívott érdemeit; egyöntetű képet a férfiről, e sokoldalú szellemről csak a jövőben fog egy arra hivatott író alkotni azokból az adatokból, melyek e könyvben egybegyűjtve, csak alkalmasszerűen és nem is egész teljességében taglalják egy igazi tudósnek egyszerűsége mellett gazdag szellemi életét.

Mindazonáltal ez első fejezet végig akarja kísérni Kármánt eddigi élete folyamán. Vázolni kívánja a kört, a honnan eredt, jelezni az embereket, kik életére és lelkére nagy hatással voltak, a küzdelmeket, melyeket meg kellett vívnia, hogy hivatásának legalább részben megfelelő álláshoz juthasson, s jellemezni akarja röviden a magánembert, a családapát, az ifjú tehetségek mentorát, mikép él otthonában, hogyan valósítja meg családi körében a nemesen eltöltött élet ideálját.

I.

Kármán Mór született Szegeden 1843 deczember 25-én, s mint a paedagogusok emberszeretetének egyáltalán, úgy az ő mély kedélyének is egyszerű, de benső családi kör volt melegágya. Atyjának, Kleinmann Jakabnak, és anyjának, Kramer Reginának, ő volt legidősb gyermeke; kivülről később még három gyermek fölnevelése adott gondot a kereskedelemmel foglalkozó családfőnek. De az élet gondjait bőven kárpótolta az a meleg együttérzés, mely egyrészt a szűkebb család tagjait a szerény otthonban összefűzte, másrészt főleg a nőágbeli nagyszámú rokonságot a nagypapa, Kramer Mihály házában majdnem naponként egybegyűjtötte.

Ebben a szerető, gondozó körben teltek el a gondtalan gyermekévek. A játék korszakának emlékei közt csak halvány képe maradhatott meg a szülőváros nemes szereplésének, majd szenvedésének a szabadságharcok alatt; annál mélyebb gyökeret kellett vernie az iskolába lépő fiú lelkében a nemzeti elkeseredésnek, mely az ötvenes években a németesítő irány ellenében a legszívósabb ellenállást fejtette ki. Ifjú lelkekben aligha tudták mások jobban fölkelteni a lángoló hazafias érzést, mint a szegedi gymnasium piarista tanárai, a kiknek Kármán 1854-ben tanítványuk lett. Az apa 1857-ben sorsa javítása végett a fővárosba költözött családjával, úgy hogy Kármán a IV. és V. osztályt Pesten, szintén a piarista gymnasiumban végezte; mindazonáltal az új környezet, ha nagyvárosiabb volt is, nem tett rá jó hatást, és szívesen követte 1859-ben a reményében csalódott apát vissza Szegedre, hogy a régi, kedves otthonban folytassa és befejezze középiskolai tanulmányait.

Ezen utolsó három iskolaév az ifjú fejlődésére nemcsak áldásos, de döntő hatású is volt. Mint kitünő tanulót, némely tanára segítő társává avatta nehéz munkájában; mert 1860-ban, a magyar világ beköszöntésekor, a bánáti svábok csapatostul tódultak a szegedi gymnasiumba a magyar szó elsajátítása végett, s elképzelhető, mily bajos volt boldogulni ezekkel a németajkúakkal pl. a philosophia tanárának, ki az akkori tanterv szerint a három felső osztályban adta elő e tárgyat. Úgy segített magán is, meg a fiukon is, hogy Kármánnal lefordította az egyes pensumokat németre, a ki azután délutánonként tollba mondta a sváb csemetéknek, s jutalma az volt, hogy a philosophiából — soha sem kellett felelnie.

Volt azonban gymnasiumi tanárain kívül egy mestere, a kitől sokkal többet tanult, mint az iskolában: Szeged hírneves rabbija vala ez, a nagytudományú *Löw Lipót*. Kármán együtt járt fiaival a gymnasiumba, s különösen Tóbiášhoz, ki később mint főügyészhelyettes élete virágában hunyt el, meleg barátság kötelékei fűzték. E révén ismerte föl a tudós pap az ifjú rendkívüli tudományszomját, csakhamar tanítványává fogadta; s midőn Kármán csodálatosan rövid idő alatt elsajátította vezetése alatt a biblia nyelvét, mintha egykorú barátja volna: vele együtt tanult, s az általa kiadott »Ben-Chania« című folyóirat munkatársává avatta.

De az ifjú nemcsak theologiai ismereteket szerzett Löw Lipót vezetése alatt; a mesternek egyetemes szelleme, hatalmas könyvtára tág kaput nyitott a lánglelkű tanulónak az összes gymnasialis tudományok terén; s e korbéli lázas munkásságának gyümölcse vala az a könyv, melyet mint a gymnasium VIII. osztályának növendéke *Kislaki Mór* név alatt bocsátott közzé: »A római irodalom történetének vázlata. Gymnasiumi segédkönyv. Dr. Kopp s egyéb kútfők után (Szeged, 1862. Burger Zsigmond).« Jellemző az ifjú komoly munkásságára nézve, hogy ezen »egyéb kútfők« között a hegelianus Bernhardy nagyszabású római irodalomtörténete is forrásul szolgált.

A tudós rabbi kétségtelenül azt remélte, hogy ifjú barátja theologus

lesz, s hogy a lelkében élő magas erkölcsiség a hazai zsidóság vallásos életének fejlesztésére lesz hivatva. Talán nem is idegenkedett e gondolatától az ifjú, habár az érettségi vizsgálat letétele után nem volt más vágya, mint tanulni; tanulni nem azért, hogy egy határozottan kitűzött életpályára szerezzen kenyérszerző ismereteket, hanem lelki szükségből, azzal a hő vágygyal, hogy majdan tudományát a felbuzdult nemzeti élet fejlesztésében, esetleg a vallás szolgájaként értékesítse. A szülők gyönyörrel hallgatták lelkes fiuk szavait, nem irányították eszét gyakorlatiasabb felfogásra, sőt vele együtt ábrándoztak jövő boldogságáról. A legnagyobb örömmel fogadta el tehát a 18 éves ifjú egy, Szegedről Bécsbe költözött családfő ajánlatát, ki gyermekei mellé nevelőül hívta. Már középiskolai éveiben is kedvvel foglalkozott magántanítással; hihette tehát, hogy anyagi gondoktól menten, tanulva és tanítva, a legszebb auspiciumok között kezdődik önálló élete.

II.

Ilyen körülmények között lett a szegedi diákból a bécsi egyetem philosophiai karának hallgatója; s nagyon természetes, hogy ideálokért rajongó lelkülete és eddigi tanulmányai a humaniorák körébe vonták. Főleg philologiai és philosophiai előadásokat hallgatott, melyek abban az időben méltók voltak az egyetem nagy híréhez. *Bonitz*, a nagy philosophiai műveltségű és a paedagogia iránt elevenen érdeklődő hellenista, valamint *Vahlen*, az elegans philologus, a specialis collegiumok classicus mestere, nagy szempontok szerint berendezett tanulmányokra lelkesítették hallgatóikat; ezek vezetése alatt hatolt be Kármán az ókori classicus népek világába. A philosophusok közül *Zimmermann Róbert* előadásait hallgatta; s e herbartista gondolkodó irányította figyelmét ama nagy szellem rendszerére és műveire, ki nemes erkölcsi alapon mély psychologiai belátással regenerálta a modern tudományos paedagogiát. Kétségtelenül igen nagy hatással voltak Herbart iratai Kármán szellemi fejlődésére; talán ezek keltették öntudatra nevelő hivatását s adtak később határozott irányt élete munkájának.

De ezek az egyetemi évek (1862—1865), a gazdag szellemi gyarapodás mellett, nagyon kemény munkát róttak az ifjú vállaira. A család, melynek körében élt, hat gyermekkel vala megáldva; ezek mindannyian rajongva szerették az eleven szellemű és mély kedélyű ifjút, ki nappal minden szabad idejét, valamint az estéket is az ő oktatásukra és szórakoztatásukra fordította. Csak mikor a többiek aludni tértek, gyűjthatta meg a maga dolgozó-lámpáját; az éjjel előtti és utáni órákat fordíthatta csupán a maga céljaira, ez a napszak volt az ő munkaideje, s ezt annyira megszokta, hogy azóta éjjelelőtti álmot sohasem látott életében, — bizonyára csak egészsége rovására.

Még terhesebbé tette az élet küzdelmét az apának 1864 februárius havában bekövetkezett hirtelen halála. A csak húsz éves ifjú özvegy anyjára

nak és testvéreinek legfőbb támasza lett; enyhítette azonban a csapást mindannyiuk rendületlen hite az isteni gondviselésben, az élet örömeiről való kész lemondás, a panasz nélkül tűrő lélek ereje, mely Kármánnak és hugainak, főleg pedig az anyának vala egyik legtisztéletreméltóbb jellemvonása. Huszonhét évig ette e tisztas nő az özvegyesség nem egyszer keserű kenyerét; sujtották csapások, melyek női lelket sokszor végleg összetörnek; de ép mert komolyan fogta fel élethivatását, árasztotta el környezetét lelke derűjének varázsával. S mily szép viszony fűzte a szerető fiút e nemes anyához! Míg a legönzetlenebb szeretet titkos büszkeséggel figyelte meg az ifjú fejlődését férfivá, s tudta méltányolni céljait és küzdelmeit: addig a fiú a legnemesebb módját mutatta meg, mikép kell követni és értelmezni az isten ötödik parancsolatát.

Három évet töltött el Kármán a bécsi egyetemen; azután vizsátért Szegedre, hol újra nevelői állást vállalt s folytatta tanulmányait Löw Lipót társaságában. Philosophia, philologia és theologia mellett mélyebben elmerült a többi tudományokba is, s ez képesítette arra, hogy 1866-ban a budapesti bölcsészeti facultáson a magisteri és doctori fok elnyeréseért jelentkezék. Akkor ugyanis nem három tárgyból tettek vizsgálatot nálunk a doctor-jelöltek, hanem mindama tudományokból, melyeket »artes liberales« név alatt ismer a culturtörténelem. Ép ezért ritka holló volt abban az időben bölcsészethallgató, ki nálunk a doctori címért folyamodott; még inkább csodálkozott a jó Toldy Ferencz, a bölcsészeti dékán, hogy egy zsidó vallású fiatal ember jelentkezett a szigorlatokra. Mi a célja? Mi a reménye? Kérdezősködött tőle jóakaró aggodalommal. Hisz akkor egyetemi és gymnasiumi kathedra egyaránt felekezetiiséghez vala kötve! S érdekes megemlíteni, hogy a kiállott vizsgálat után Jedlik Ányosban, a physika censorában, nem voltak ilyen scrupulusok, s fényes feleleteiért biztatta az új doctort, hogy legyen — physikus.

Ámde a pályaválasztás nehéz kérdését már nem lehetett sokáig elodázní. Löw Lipót nem szűnt meg buzdítani fiatal barátját, hogy a templomi szószéken hirdesse az erkölcs ígeit: szaktudása, egyetemes műveltsége, szónoki heve, tiszta lelkülete mind azt bizonyítják, hogy papi pályára teremtette az isten. De azt hiszem, nagy lelki küzdelmek tartották vissza Kármánt, hogy végleg döntsön sorsa fölött; már akkor érezhette lelkében, hogy az iskola s nem a templom az ő igazi dominiuma; azonkívül családja sem tudott megbarátkozni azzal a gondolattal, hogy az egyház szolgája legyen büszkeségük, szemük fénye. Meg akarták óvni azoktól a folytonos bosszantásoktól, melyek abban az időben nagyon megkeserítették még a legtekinélyesebb rabbiknak életét is a szűkkörű felekezeti élet kebelében. E töprengések közben ritka alkalom kínálkozott a jelzett ellentétek — habár csak ideiglenes — összeegyeztetésére: a pesti izraelita hitközség 1868-ban középiskolai hit-tanári állást szervezett, s Löw Lipót ajánlatára Kármánt bizta meg a vallás-oktatással.

Nem megrovásképp emlitem, hogy alkotmányos életünk kezdetén a zsidó hittanítás még a fővárosban is a legkezdetlegesebb stadiumban volt; honnan vették volna az erre kiképzett embereket? A tanulók a vallástani órákat sokszor dévaj szórakozásra szolgáló alkalomnak tekintették; mennyire módosult azonban felfogásuk, mikor az új vallástanár kezdte előttük fejtegetni az ó-testamentum erkölcsét! A kik ezelőtt nevetségesnek tartották e tantárgyat, most élvezettel lesték az őszinte meggyőződés lelkes hangját új tanáruk ajkairól; s e régi tanítványok még ma is kegyelettel emlékeznek vissza 1868—69-iki vallástani óráikra.

De a tanáregyesületben is csakhamar feltűnést keltett a tudományos paedagogiának képviselője; tanügyi s egyéb tudományos vitákban általános elismerést szerzett a fiatal tanár gazdag ismereteivel, úgy hogy több oldalról ajánlották Eötvös báró közoktatásügyi minister figyelmébe. A nemesszívű, mély gondolkodó nem is késett meghallgatni eszméit, kikérdezni vágyairól; felszólította, hogy fejtse ki memorandumban a Herbart-Ziller-Stoy-féle iskola elveit, s ennek alapján 1869 őszén kiküldte Lipcsébe a gyakorlati tanárképzés tanulmányozása végett.

S ezzel Kármán sorsa végleg eldőlt. Hosszu levélben fejtette ki Löwnnek, miért mond le végkép a papi pályáról; s csak sajnálni tudom, hogy e levelet fáradságos utánjárással sem tudtam megszerezni. Érdekes lett volna a leghitelesebb forrásból idézni tiszteletet parancsoló, meggyőző okait. A ki jól ismeri Kármánt, személyes szempontból bizonyára szerencsének tartja, hogy nem lett theologus. Kétségtelenül büszkesége lett volna egyházának; de az ő őszinte lelke kitört volna a régi formák közül, korunk pedig nem látszik alkalmasnak prófétai reformokra. Fájo szívvel vált meg az öreg Löw tanítványától, s szokatlanul ünnepélyessé tette búcsúját szülővárosától. Nagy gyülekezet jelenlétében fölvezette a templomi szószékre, hogy legalább egyszer hallhassák hivei a tiszta erkölcsű fiatal tudós fenkölt lelkének szózatát, s azután áldólag bocsátotta útjára.

Azzal a nagy tudománnyal, a minőt az alig huszonhat éves fiatal ember kivitt magával Lipcsébe, mások már önálló munkássághoz látnak; Kármán azonban az égető tudásszomj lelkességével járult az ismeretek nagyhirű forrásához, s egyetemes műveltségének megfelelőleg alig volt tudomány, a melylyel lipcei tartózkodása alatt ne foglalkozott volna. Sohasem volt még módja oly zavartalanul és kizárólag a maga lelke gyönyörűségére dolgozni, mint most; s azt hiszem, ritkán keltett külföldi egyetemen magyar ember olyan feltűnést, mint ő. *Ziller Tuiskonnak*, a paedagogia nagynevű tanárának, mindjárt kezdetben meghitt embere lett; seminariumába szokatlan élénk életet varázsolt; az egyetemi gyakorló elemi iskola presbyteriumának elnöki tiszttel kitüntetve, oly mintaszerű rendet tartott fenn és olyan ügyes reformokat vitt be az iskolai életbe, hogy Ziller ez intézmény új szerveztének és tanulmányi rendjének elkészítését bizta reá.*

* L. Vademecum für die Praktikanten des Paedagogischen Seminars zu Leipzig. Herausgegeben von mehreren älteren Praktikanten. 1870. Verlag für erziehenden Unterricht.

De nemcsak egyetemi élete, hanem élénk társas szelleme is nagy kört teremtett személye körül. Lakása a fiatal tudós ideális otthona lett; naponként valának vendégei, kik komolyan foglalkoztak tudományukkal, s közöttük Kármán volt a legmagasabb eszmék lelkes szóvivője. Ezért kitüntetésnek tartotta minden komolyabb fiatal ember, köztük pl. Rein Vilmos, a kiváló jénai professor, Goldziher Ignác, a nagy orientalista, hogy ehhez a körhöz tartozhatott, mely az élénk vitákat a társas élet legkellemesebb és legfinomabb szórakozásaival tudta egyesíteni. Kármánt és néhány barátját ugyanis lipcei előkelő polgári családok a legszívesebben fogadták vendégük gyanánt; s ki hinné ma el? — Kármán, mint ügyes zongorázó, elegáns tánczos és szellemes társalgó, itt is vezető szerepet játszott.

Két évi lipcei tartózkodása alatt csak egy szomorúság érte, hogy az a nagy szív, az a mély elme, mely számára a tudományos paedagogiai pályát egyengetni készült, Eötvös József, 58 éves korában (1871 február 3-án) meghalt. De erejében és eszméi igazságában bízva, tette és küzdelemre készen tért meg Kármán 1871 őszén Budapestre. Hiába hívta vissza Ziller Németországba, biztosítva, hogy tehetségéhez illő álláshoz juttatja; ő a hazában a hazáért kívánt élni és dolgozni; pár hónap múlva a paedagogia s alaptudományai (az ethika és psychologia) magántanára gyanánt habilitáltatta magát az egyetemen; szóval és írásban izgatott az újabb tudományos paedagogiai irány középiskolai alkalmazása mellett, megelőzve e tekintetben a paedagogus Németországot is; szervezeti javaslatot dolgozott ki az egyetem bölcsészetkara mellett felállítandó tanárképző intézet és gyakorló iskola ügyében. Az új közoktatásügyi minister, Pauler Tivadar, jóakaró méltánylással hallgatta meg a lelkes tudóst; s elfogadván az általa készített szabályzatot, az ige testet öltött: 1872 május 16-án a gyakorló főgymnasium megalakult; Kármánt pedig ugyanezen év augusztus havában kinevezték a tanárképző intézethez a philosophia és paedagogia tanárává, egyszersmind a gyakorló főgymnasium paedagogiai vezetőjévé. Jogos önérzettel mondhatja, hogy ezt az állást maga teremtette magának.

III.

Alkotmányos korszakunk beálltával a nemzeti munka minden téren megindult; a gazdasági élettel párhuzamosan a tudományos és paedagogiai renaissance kora is felvirradt a hetvenes évek elején, s főleg a nyelvtudományi és középiskolai kérdésekben izent hadat a régi, megszokott, de elavult fel fogásnak. A harcziás szellemmel az alkotás vágya is egyesült, s míg a grammatikusok között Szarvas Gábor köre foglalta el a csatát, a paedagogusok táborában Kármán volt a reformok zászlóvivője, kürtöse, dobosa, vezére, úgy szólva mindene. A két mozgalom között szerves kapcsolat létesült; egy időben indult meg a Magyar Nyelvőr és a Magyar Tanügy, mely utóbbinak szerkesztője, az élénk szellemű és agilis Heinrich Gusztáv,

csakhamar szerkesztőtársává fogadta Kármánt, 1873 óta az országos közoktatási tanács titkárát. Úgy a nyelvészeknek, mint az új paedagogiai körnek megvolt a maga rendes találkozó helye; az előbbiek a Hungaria-fogadóban üttök tanyát, viszont a cultúrpolitikusok a Steingassner-kávéházban gyűltek össze bizonyos napokon. Természetesen sokan jártak mind a két helyre, így Kármán is, ki a nyelvészek között gondolatokat keltve, a Tanügy munkatársai között gondolatokat szórva lett a nagyérdemű társaság egyik középontja. Míg legényéletet élt, a híres »Kávéforrás« publicista és költő tagjai is szívesen látták körükben, honnan élénk politikai és aesthetikai viták után késő este tért haza dolgozó-asztala mellé, s csak a kora hajnal hajtotta pihenésre.

Sokoldalú működését (az egyetemi katedrán, a közoktatási tanácsban, közéletünk egyéb ágaiban) más fejezetek fogják e könyvben érdeme szerint méltatni, s az egyes vonások együtt véve ráutalnak ugyan a fenkölt eszmére, magyar közmíveltségünknek európai színvonalra való emelésére, melynek szolgálatában összpontosul Kármán egész élete; — mindazonáltal ki kell emelnem azt az egyet, mely leginkább lelkéhez forrt, s a hol leginkább nyilatkozott Kármán, az *ember*: gyakorló iskolai működését. Csak mellékesen akarom megemlíteni, hogy az első decenniumban időt, tüdőt nem kímélve, majdnem *minden* tárgyat tanított, hogy példát adva és methodikus kísérleteken okulva, megalkothassa a magyar középiskolai oktatás-ügy egyik főbüszkeségét, a gymnasiumi tantervhez írt Utasításokat; legáldásosabban hatott azonban a gyakorló tanárjelöltekre, kik az egyetemről kikerülve, csak oldala mellett kezdték sejteni, mit tesz az: tanítani; hogy az oktatás súlypontja, ha igazán oktatás akar lenni, nem a tankönyv száraz betűje, hanem a tanárnak lelkes szava; hogy csak tudományos elmélyedés vezet biztos methodushoz, csak önzetlen munkásság igaz boldogsághoz. Nemes példaadása, elméleti fejtegetései, buzdító, dicsérő, intő, sőt korholó szavai is körébe vonták a fiatal candidátusokat, kik között mint egy modern magyar Sokrates hintette szét tanításait az előforduló kérdésekről. Csak végig kell nézni a gyakorló iskolában működött tanárjelöltek névsorán; mennyien lettek közülök koryphaeusai tudományos és iskolai életünknek! S hálával vallja be a legtöbb, hogy nagyon sokat köszönhet annak az időnek, melyet Kármán körében töltött. Mert a buzgóbbakat nemcsak az iskolában oktatta, hanem lakásán is dolgozott velük; fejtegette a tudományok legmagasabb kérdéseit, ismertette módszerüket, s hatalmas könyvtárát is a legliberálisabban bocsátotta az ifjú tudósok rendelkezésére.

De a világ már úgy van megalkotva, hogy ezt az önzetlen, lelkes és nemzeti életünkre oly gyümölcsöző munkásságot is félreértsék vagy ne akarják elismerni. Nem hiába a hagyományok letéteményese az iskola: darázs-fészekbe nyúl, ki a hagyományok közlésében a régítől elütő methodust hirdet, hát még akkor, ha igazának tudatában a réginek hibáit néha a legszenvedélyesebb próféta módjára ostromozza! A mily őszinte híveket talált Kármán a

maga körében, ép oly mértékben támadtak elkeseredett ellenségei egyebükt, kik közül néhányan hiúságukban megsértődve vagy érdeküket féltve, kiméletlenül megtámadták, olykor a legképtelenebb rágalmakkal is illették. Különösen az Utasítások hivatalos sanctiója után zúdult ellene a támadások árja; de valamint ma a paedagogusok közvéleménye féltett kincs gyanánt őrzi ezeknek az Utasításoknak alapelveit, ép úgy némult el lassanként az ádáz gyűlölet szava. Bizonyára hamarabb szűnt volna meg a harag, ha Kármán nem az a határozott egyéniség, mely fontos dolgokban nem tűr compromissumot. A modern opportunismustól és pajtáskodástól irtózik őszinte, egyenes lelke; a maga és más személyisége nála mindig másodrendű dolog a haza, az emberiség, a művelődés nagy kérdéseivel szemben. Szívesen juttat mindenkinek rengeteg tudásából; támogatja mindenkép, a ki szükségét érzi, hogy hozzá folyamodjék; de rögtön elfordul, ha csak önző érdeket lát. A mily tiszteltetelmélők e vonások, annyira nem alkalmasak arra, hogy szélesebb körben népszerűséget szerezzenek; innen magyarázható, bár szinte érthetetlen, hogy huszonöt évi önfeláldozó működés után is csak a tanárképző-intézet vezető paedagogusa maradt. De ép azért bámulatos az ő munkakedve: az a jó, tiszta érzés, mely nem kérdezi: van-e a munkában köszönet, hanem magában a tevékenységben leli örömet. Volt lelki ereje hozzászokni, hogy megnyugodjék abban, ha maga megteszi kötelességét és teljesíti feladatát; emberszeretete a sok csálódás után is bízik abban, hogy nem hiába fáradozik.

Ámde legszebben nyilvánul Kármán nemessége családi életében. 1875 junius havában nőül vette Kohn Pálnak Ilka nevű leányát, kit ideális életfelfogása szemmelláthatólag arra teremtett, hogy Kármánnak hitvese legyen; csak át kellett hoznia azokat a szép és finom családi vonásokat, melyeket a szülői háztól örökölt. A házastársakat, kiket öt-gyermekkel áldott meg az ég, sohasem lehet látni ott, hol mások szórakozást keresnek; hozzátartozóik és bensőbb barátaik meg a nagy szellemek társasága alkotják világukat. S mily odaadással nevelték és nevelik gyermekeiket! Az anya féltő gondja versenyez itt az apa igazi paedagogus kedélyével. A ki látta, miként foglalkozik Kármán a kis deákokkal, sejtheti csak, hogy mily meleg közvetlenséggel érintkezik gyermekeivel a szerető apa. A csecsemőt beczéztette, dajkálta; a kicsinyen eljátszogatott, a nagyobbacsának mesélt, a serdülőnek olvasókönyvet készített vagy készíttetett; s ifjúsági irodalmunk ismerői jól tudják, hogy azóta vannak csak nemzeti szellemű könyveink fiúk és leányok számára, mióta Kármán gyermekei olvasni tudnak. S így talán nem túlzok, ha azt mondom, hogy széles e hazában alig van család, mely nagyobb gonddal és áldozatokkal, melegebb kedélyvel, nemesebb erkölcsökkel nevelné gyermekeit. Meg is látszik rajtuk az Isten áldása! Nem képzelhető szebb családi kép, mint mikor mindnyájan együtt vannak, például étkezésnél, s a négy fiú fölváltva tanulmányairól vagy tapasztalatairól beszél. A legidősebb már végzett jurista és jogi meg történelmi tanulmányokkal foglalkozik, a második physikai és

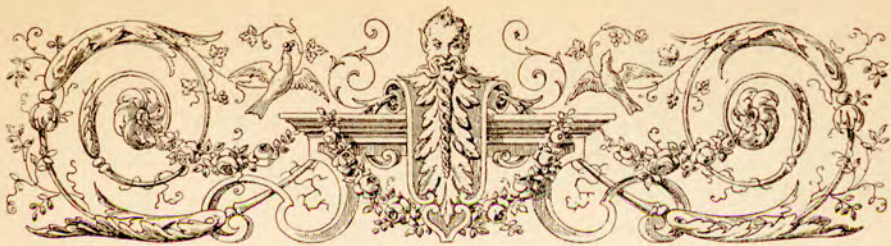
mathematikai collegiumokat hallgat szorgalmasan az egyetemen, a két ifjabbik a gyakorló főgymnasiumnak kitűnő tanulója. Egymással társalogva vagy az apa szavára figyelve, a tudós és erkölcsös család ideálját valószínűsítják meg, melynek üde színt kölcsönöz az anya meleg szíve és a legkisebbnek, a fejledező kis leánynak, folyton mosolygó, bájos arca.

Van azonban e szép családi életnek komor vonása is: a szülők betegsége. Az anya erejét ideges fájdalmak emésztik, az apát pedig éghajlatunk szeszélyes időjárása iránt végtelenül érzékeny hemikrania teszi gyakran napokon át beteggő. Alig mulik el hét, hogy ne kellene egy vagy két napig fekvődni; s bár a kiállott fájdalmak után jó kedvvel folytatja tanító munkáját, mégis bántja, hogy egyrészt oly sok időt veszít, másrészt teste a folytonos kínok hatása alatt megöregszik, kifárad. Hanyatló testi erejével, csalódásaival szemben lelki erejét azzal őrzi meg, hogy naponként tanul valamit; így minden nap meghozza a maga gyümölcsét, s ez kibékíti öregséggel, testi bajjal. Más embernél ezek az ideges főfájások az ötvenedik év után ritkulnak s lassanként elmúlnak, nála a baj csökönyösnek mutatkozik. Mintha azt akarná jelezni, hogy teste vénülhet ugyan, feje azonban fiatal marad.

Ez a fő nem tud megöregedni; gyógyuljon meg, de ne vénüljön soha!

Országos Széchényi Könyvtár





Az iskoláztatásnak csak úgy van igazi értéke, ha abban a tanítás a neveléssel frigyre lép.

A gyakorlatban sokan tévesztik szem elől ezt az igazságot, pedig kétségtelen, hogy nevelés nélkül a tanítás üdvös eredményt nem mutathat fel.

Nagy elismerés illeti tehát azokat, kik a nevelés valódi jelentőségét felismerve oktatják az ifjúságot.

Kármán Mór évtizedeken át ezen iránynak volt nemcsak állandó hirdetője, de kitünő művelője is. Ezért örömmel rovom le irányában e szókkal is a bőven megérdemlett tisztelet adóját.

WLASSICS GYULA.





Kármán érdemei a középiskolai törvény végrehajtása körül.

Irta KLAMARIK JÁNOS.

A gyakorló-gymnasium mindjárt keletkezésekor nagy figyelmet keltett a szakférfiak körében. Az érdeklődők többsége mosolyogva nézte az új iskolának, mint mondták, mesterkéltségek erőlködéseit; egy tekintélyes számú töredék pedig folyton gáncsolta a tanítás új irányát, s csak kevesen voltak azok, kik méltányolták a természetes alapokra fektetett iskolai munkálkodás e fáradozásait. Én e legutóbbiakhoz szegődtem.

Akkor, mint beszterezébányai igazgató s későbbben mint főigazgató, valahányszor — akár hivatalosan, akár magánügyben — Budapestre jöttem, mindannyiszor meglátogattam ez iskola tanítási óráit s értekezleteit; nagyon vonzott a kétségbevonhatatlanul buzgó és nagyérdékű törekvés. Azt beszéltek, hogy én vagyok az egyetlen naív ember, ki önként elmegy a gyakorló gymnasiumba tanulni. Valóban érdekes iskola volt ez akkor is, sok tekintetben talán még érdekesebb, mint ma. Minta-iskola volt sok nyomorúsággal. Tanuja voltam itt remek tanításoknak, melyek különösen a nyelveknél előtérbe helyezik a tartalmat s csak ennek alapján vésik be a formákat is az ifjú elméjébe; soha szebb latin pensum-corrigálást nem láttam, mint itt: minden egyes tanuló hibája szóba került, szóba kerülhetett is, mert nem volt sok a hiba, mivel jól praeparálták a feladatot és előbb megtanították az ifjút arra, hogyan kell a pensumot megcsinálni. A gyakorló-gymnasiumban láttam, hogy a tanár minden tanítványával foglalkozott s kétségbevonhatatlanul meggyőződtem, hogy a tanár előre való készülése megelőzte a tanítást. De voltam oly német nyelvi tanításon is, hol az olvasmányt a leggyönyörűbben dolgozták fel, de egy szót sem hallottam németül. Egy november borús reggelén 9 órakor a III. osztályba léptem be, mily fenséges látványt nyújtott az akkori különben is sötét helyiség. Rorátét tartottak. Minden gyerek kivett a zsebéből egy-egy gyertyamaradékot, könyve mellé a padra ragasztotta s nagy vidámsággal illuminálta az iskolát, melynek nem volt gázvezetéke, sem pénze petróleum-lámpákra. Az iskola akkori elhelyezése és felszerelése valóban nyomorúságos volt. Mivé lett azóta ez iskola,

mily tekintélyre emelkedett, mily hatása volt országosan tanügyünkre, azt ez alkalommal mások bizonyára elég behatóan fogják kimutatni.

Ez iskolában ismerkedtem meg Kármánnal.

Ismeretségünk erősödött a »Magyar Tanügy« körében, melynek (érdemnek tekintem) én irtam az első cikkét. Kármán volt e folyóirat lelke és későbbben szerkesztője is, és e lap propagálta aztán a gyakorló-gymnasium irányát.

Kármán lelkébe én bővebben és mélyebben akkor tekintettem bele, mikor 1879-ben az új gymnasiumi tanterv és 1880-ban a reá vonatkozó Utasítások megjelentek, melyeket egy munkának kell tekintenünk. E munkában rejlik Kármánnak legnagyobb érdeme. Nevezetes mű ez, érdekes mind tartalmánál, mind keletkezésénél, mind sorsánál fogva. Megnyilatkozása volt a gyakorló gymnasium szellemének. A legkisebb porczikájáig tudományos alapra fektetett mű, melynek fő jellemvonásai ezek: az oktatás középpontjává a magyar nyelvet és irodalmat teszi s a magyar irodalom legszebb kincseit lefoglalja az iskola örök vagyonává; fokozatosan és folytonosan építi fel a rendszert; a tananyag tartalmán neveli fel az ifjú lelkét és sajátíttatja el vele a formákat; a tárgyi körökkel megkönnyíti a nehéz munkát s ezzel a melléktudományokat szépen beleszővi szerkezetébe. Az itt kifejtett tulajdonságoknál fogva nagy hatással voltak az Utasítások tankönyvirodalmunkra is. Van e műnek azonban nagy hibája is. Óriási anyagot ölel fel s messze megy a részletekben. Kármán tisztán theoretikus; mi praktikusok megmondjuk neki, hogy oly ideálisan és oly magasra concipálta meg művét, hogy csakis az ő alapképzettségének szolgálhatna tantervül. Használt művéhez munkatársakat is, kik az ő instructiói szerint dolgoztak, s ha eltértek intentiójától, átdolgozta munkálatukat. Könnyű szerrel vitte Kármán keresztül tantervét és utasításait az akkori közoktatási tanácsban. Kármán annyira dominált elméleti ismereteivel a tanácsban, hogy tagjainak egy részét teljesen megnyerte ügyének, a kik pedig nem értettek vele egyet, nem bírtak vele megküzdeni. Így jutottak aztán a tanterv s az utasítások a ministeriumba.

A központi administratio kinyomatta a közoktatási tanács benyújtotta Utasításokat változatlanul s megküldötte a gymnasiumoknak irányadóul.

A tantervet s az Utasításokat a gyakorlatban alkalmazni kezdték. Kitért a háború Kármán ellen. Sokan mereven akarták végrehajtani az Utasításokat, nem tekintve azt ideálnak, melyet minden tanárnak a fennforgó körülmények szerint kell a valóságba átültetnie. Sok helyt nem csekély chaos jött létre azzal is, hogy összezavarták az új módszert a régivel. Az elégedetlenség nagymérvű és nyilvánvaló lett. A mit elődöm meg nem tett, később nekem kellett megtennem, nagy munkával leszállíttatni a tananyagot s tetemesen megszorítani a részleteket s egyszerűsíteni az eljárást. Sokat kellett ekkor Kármánnal érintkezni és dolgozni. Megismertem a kiváló theoretikust és idealistát, ki mint ilyen, fényesen oldotta meg felada-

tát, de kinek nem egyszer kellett szemébe mondanom, maradjon ő nagy theoretikus, állítsa fel ideálját, s ideáljának a gyakorlat számára való kimérését, megformálását bizza másokra.

Bizonyára fel fog tűnni az olvasónak, hogy már elég sokat beszélek, de még mindig nem jutottam a cím témájához. Az elmondottak mint szükséges előzmények azonnal nyerik majd megvilágításukat. Én mint gyakorlati administrator, nagy tisztelője vagyok a theoriának is. A középiskolai törvény végrehajtásánál mindig szükségesnek találtam, hogy az intézkedések, még a leggyakorlatiabbak is, megkapják elméleti alapjokat, s az adminisztrációnak minden ténye egységes theoretikus alapon nyugodjék. Másodszor munkálkodásom ellenőrzéséül mindenkor szemem előtt tartottam a külföldi institutiók és rendelkezések összehasonlításának szükségességét. Ha tanulmányaimhoz és munkálataimhoz bővebb és határozott theoretikus alapot kerestem, Kármán volt a legbiztosabb és legkészségesebb forrás; ha valamely, nagyon is a részletekbe vágó s elrejtett külföldi adatra volt szükségem, senki sem tudta azt oly gyorsan kikeresni mint Kármán, mert ő a paedagogiai ismereteknek élő tárháza. A középiskolai törvény végrehajtásánál előállott nehéz munkámnál sok segítségre volt szükségem, s a számos készséges férfiú közt, kik munkámban támogattak, Kármán a legelsőik közé tartozott. Kármán nekem végtelen sok szivességet tett, én neki csak egyetlen egyszer viszonzozhattam készségét. Elpanaszolta, hogy a gyakorló gymnasiumnak, mely azon időben nem tartozott osztályomba, nincs illő könyvtára. Elmentünk Trefort miniszterrel megtekinteni a gyakorló gymnasiumot; a könyvtárban megmutattam a szegénységet s kértem a ministert 2000 forint azonnal való utalványozására. Trefort jó kedvében volt s azt kérdezte: van-e pénz, én minden meggondolás nélkül feleltem: van. A minister nyomban engedélyezte a 2000 frtot s nekem aztán ki kellett szorítanom az összeget, mi, tudva azt, hogy a közoktatásügyi ministeriumnak soha sincs elegendő pénze, nem volt a legkisebb dolog.

Örülök, hogy Kármánnak az ő sok szivességét legalább most, ez alkalommal megköszönhetem.





A »Magyar Tanügy« és a jogi oktatás reformjai.

Irta VÉCSEY TAMÁS.

Kármán Mór, 20—25 év előtt, sokoldalú tudományos működése mellett, mint az akkor oly tekintélyes Magyar Tanügy egyik szerkesztője, napirendre tűzött számos egyetemi kérdést.* Első sorban a létező bajokra kívánta irányozni a szakkörök figyelmét.

A *nemzeti* irány érdekében követeltük a magyar jogi tantárgyak előtérbe állítását. Ennek következtében szigorlati tárgygyá tette Trefort a magyar közjogot. A magyar alkotmány és jogtörténetnek külön önálló tanszéket állított gróf Csáky. Megróttuk 1872-ben azt a gyakorlatot, a mely az egyetemen ignorálta a magyar állam hivatalos nyelvét. Ez után kezdték az egyetemen teljes tiszteletben tartani a magyar nyelv jogát. Magyar lett a leczkekönyv, a szigorlati jegyzőkönyv, a dekán és a rector közti hivatalos levelezés, a végbizonyítvány. Rámutattunk a *katalogus*-olvasásnak, eme haszontalan s ámtításra és kijátszásra ingerlő kényszereszköznek fonáksgaira, melyek az újabb tanárok előtt is ismeretesek — de csak adomákból. A *magántanárság* érdekében javasoltuk, hogy a magántanárok képviselői az illető kar tanácskozásaiban ülessel, sőt szavazással is birjanak oly kérdésekben, a melyeknek minél több oldalu megbirálása kívánatos, ilyenek pl. a pályázók felőli véleményezés, a pályaművek megítélése, a szorgalom ellenőrzése. Magántanáraink azóta a jogi karban hivatalból tagjai az alap- illetve az államvizsgálati bizottságnak.

A Magyar Tanügy hozta szóba, hogy a »kötelező« tantárgyak sokasága következtében csorbát szenved a jogi karban a tanszabadság. Hibáz-tatta a rendszabályt, mely megteremté a »fő-collegiumok« kizárólagosságát, megnehezítve a special-collegiumok, practicumok, exegeticumok s seminariumi

* Pl. Magyar Tanügy. I. évf. 6. sz. 1872. jun. 15. füzet, továbbá VI. évf. 1877. május-juniusi füzet.

gyakorlatok tartását és hallgatását. Szóba hozta a M. T., hogy legyen az *államvizsgálati bizottság*: állandó egyöntetű következetes elnökség vezetése alatt. A szakszerűség és munka-megosztás érdekében sürgette, hogy legyen külön jogi és külön államtudományi doctoratus. Ez a *bifurcatio* megtörtént még Trefort alatt. Sikerrel támadta meg a M. T. azt, hogy a jogi *szigorlat előfeltétele* legyen a politikai államvizsga és megfordítva.

A Magyar Tanügy szerkesztősége ezekben és számos egyéb kérdésekben eredményeket vívott ki. Mindig függetlenül s meggyőződésből szolgálta a jogi kar didaktikus érdekeit. Hála érte.



Országos Széchényi Könyvtár



Kármán és az Országos Közoktatási Tanács.

Irta SEBESTYÉN GYULA.

Kármán 1873-tól 1883-ig a tanács jegyzői tisztét viselte; 1883-tól 1890-ig állandó, majd 1890-től 1895-ig váltakozó tagja volt a Tanácsnak; 1896-tól máig mint előadó tanácsos az állandó bizottságban foglal helyet.

Az első évet leszámítva, része volt tehát a Tanács negyedszázados munkásságának minden ágában és minden phasisában s voltak idők, ami kor a munkából az oroszlánrész épen ő reá esett. Van is magva annak a régibb keletű mondásnak, hogy a Tanácsot Kármán nélkül, Kármánt a Tanács nélkül el sem lehet képzelni. A Tanácsot Kármán nélkül: mert annak legfontosabb alkotása, a gymnasiumi tanterv és utasítások, ha nem is kizárólag Kármán műve, mégis az ő egyéniségének bélyegét hordják magukon; — Kármánt a Tanács nélkül: mert Kármán egyénisége a Tanácsban fejlődött ki teljesen s jutott országos jelentőségre. Kármán hatása az egyetemi katedrán, a tanárképző-intézetben és ennek gyakorló-gymnasiumában, meg az irodalomban bizonyára közvetlenebb; de nevének hallatára, az első pillanatban, nem a tanár, nem is az író jut eszünkbe, hanem a paedagogiai nagy ideálok embere, a ki szívvel-lélekkel, minden tudását és egész erejét annak szenteli, hogy ezeket az ideálokat az életbe oltsa és közoktatásunk szervezetében megvalósítva láthassa.

Kármán korán, fiatalon jutott a Tanács jegyzői tisztébe. Alig tért haza hosszabb külföldi tartózkodásából tanulmánynyal, tanítói tapasztalattal és egy magas fejlettségű kulturai élet impressióival gazdagon: menten alkalma nyílt rá, hogy közoktatásunk legfontosabb kérdéseinek megvitatásában és eldöntésében részt vehessen . . . talán korán volt. Erősebben hitt eszméiben, jobban bizott képességeiben, mint a mennyire az életet és embereket ismerte. Hajtotta a tettrevágyás és magával ragadta a munka szenvedélye: hisz olyan sok volt a tenni való s oly kevés a munkára hivatott kéz! Az akadályok sem meg nem félemlítették, sem kedvét nem szegték: csak annál inkább izgatták akarátát s fokozták, edzették erejét . . . fiatal volt.

A Tanácsra ép akkor nagy feladatok vártak s hogy ezeket teljesíthesse,

mindenek előtt meg kellett szabadulnia első, elhibázott szervezetének nyitól. Az új szervezet körvonalainak meghatározásához már Kármán is hozzájárult: azon a terjedelmes emlékiraton, a melyben Horváth Mihály, a Tanács nagyemlékü első elnöke, kifejtette a Tanács reformjának szükségességét és módjait, Kármán kezenyoma világosan felismerhető. S az emlékirat javaslatai értelmében megalkotott és 1875-ben életbeléptetett szervezet megállta az idők próbáját. A tanárvizsgálati szabályzat és a tanárképző-intézet szervezete foglalkoztatta mindenek előtt az újonnan megalakított Tanácsot, s Kármán munkálata, melyet ez utóbbi ügyről készített, évek múltán ma sem veszítette el sem fontosságát, sem actualitását.

Majd minden más kérdést háttérbe szorított a gymnasiumi tanterv és utasítások elkészítése. Az elkészítés nagy munkába, a dülöre juttatás hosszú, sokszor heves küzdelembe került. Ezt a küzdelmet a középiskolák terrénján vívták ugyan meg, de mélyen járó hatása annak határain túl messze érezhető volt s korszakos jelentőségüvé vált egész paedagogiai fejlődésünkre. Nem egy paedagogiai vagy iskolaszervezeti probléma forgott itt koczán: a modern, tudományos szellemű s ezt a szellemet a nemzeti aspirációkkal összeforrasztani törekvő paedagogia küzdelme volt ez a forradalom utáni idők gyakorlatinak nevezett, sivár, opportunistá paedagogiájával. Ez a küzdelem két kornak határmesgyéjét jelöli meg, a melyen az új eszmék diadalának emlékköve gyanánt áll az új gymnasiumi tanterv és utasítás. Erre az emlékköve pedig kitörölhetetlen betűkkel van felvésve Kármán neve. Nem a tantervet és az utasítást magasztaljuk; csak azt a munkát és küzdelmet méltatjuk, a melynek ez a kettős alkotás a gyümölcse. Megtűrük, sőt megkövetelik a kritikát; de midőn e jogunkkal élünk, akkor is annak a szellemnek hódolunk, a mely őket létrehozta s nekünk e jogot kivívta.

Kármánnak ezalatt a Tanács dolgait adminisztrálnia is kellett — s milyen körülmények között! A Tanácsnak nem volt állandó helyisége; még csak szekrényei sem voltak a fölszaporodó ügyiratok megőrzésére. Segítség híján egymaga nem győzhette meg azt a mindennapi munkát, a mely rászakadt. A módszertani értekezletek jegyzőkönyvei, a főigazgatói jelentések s egyéb folyóügyek elintézetlenül halmozódtak egymásra; a tankönyvbírálatok, a melyek egyre több gondot adtak a Tanácsnak, megkésttek, elmaradoztak, vagy nem intéztettek el azzal a figyelemmel, a melyre az érdekelt felek számot tartottak volna. Elégedetlenség támadt, elkedvetlenedés járt a nyomában s panaszok hangzottak, melyek közé gyanúsítások és támadások vegyültek. Kármán kitért az útból s az állandó tagok közé neveztetvén ki, az úgynevezett Kis-Tanácsban foglalt helyet.

A dülő csaták után csöndes évek következtek. Nagyobb jelentőségű szervezeti kérdések, a reáliskolai tantervet és utasításokat kivéve, nem igen foglalkoztatták a Tanácsot; ez sem okozott erősebb emótiókat vagy nagyobb nehézséget. Megalkották, Kármán különösebb részvétele nélkül is, a gymnasiumi példa után, habár ennek tanulságait és intéseit — akarva, nem akarva

— mellőzgették. Sietni kellett! Az iskolai administratio körébe tartozó dolgok kezdtek előzönlenni a Tanácsot, s a tankönyvbírálatok csaknem minden egyéb dolgot háttérbe szorítottak. A Tanács jobban győzte is a munkát; a titkári hivatalt újra szervezték, a Tanács állandó helyiségekhez jutott, költségvetését följebb emelték: a Tanács vitorláit nem a nagy elvek és eszmék áramlata, hanem a bureaук szele kezdte dagasztani. Ezek az évek voltak Kármánnak is legcsöndesebb évei a Tanácsban.

A nyolczvanas évek közepén túl a népoktatási intézetek és szakiskolák ügyei mind nagyobb mértékben és nyomatékkal foglalják le a Tanács tevékenységét s utóbb elkerülhetetlenné teszik a Tanács szervezetének módosítását is, a mi 1890-ben történt meg. A hogy a középiskolai törvény megalkotása után az első nyolczéves cyclus letelt, felszínre kerülnek a középiskolai kérdések is: a görög nyelv kérdése, az egységes középiskola kérdése, a középiskolai tantervek revisiójának kérdése. Felpezsdül az élet a Tanácsban: a két új szakosztály, a népiskolai és középiskolai, alig győzi a munkát.

A mi a középiskolai szakosztályt foglalkoztatta, mindabban Kármánnak nem sok öröme telt. Lehet, hogy közoktatásunk vezetői előtt jól megfontolt új alkotások képe lebegett; de az új alkotásokat meg kellett előznie fennálló középiskolai rendszerünk rombadöntésének. A kiket az újság ingere és a jövő reménye elkapott, sokszor ok, alkalom és igazság nélkül fölszabadítva érezték magukat a fennálló rendszernek nem bírálatára csupán, a mely mindenkor jogosult, hanem elítélésére is. S míg a szervezetet ostromolták, nem kimélték magát a tantervet és az utasításokat sem, pedig ezek tartalma és értéke amattól független. Érthető, hogy az e kérdések körül támadt vitákban Kármán ismét a küzdő felek első sorába állt; hiszen a mi koczkán forgott, ahhoz lelkét kötötte, azzal egész egyénisége egybeforrott. Mennyire más ez a küzdelem, mint a hetvenes éveké! A támadó, hódító, alkotó hevülettel szemben az óvatos védelem és a kivívottak megtartásának gondja áll. A küzdelem ma sem dőlt még el s az 1896-ban megalakult legújabb Tanácsnak első feladatául a középiskolai tantervek revisiója és az új középiskolai szervezet megalkotása jutott. A mythos örök igazságot fejez ki: Kronos felfalja gyermekeit.

Míg a középiskolai szakosztályt a kilenczvenes években a jövő eme problémái s ezek kedvéért a fennálló rendszer destructiv bírálata foglalkoztatták, addig a másik szakosztály főbb, elvi jelentőségű szervezeti alkotást készített elő vagy juttatott befejezésre. Legfontosabb ezek közül a tanítóképző-intézetek új tanterve. Egyszersmind az egyetlen oly munka a Tanácsban, a melyből Kármán az utóbbi évek alatt közvetlenül is kivette a maga részét. Nem fog eszébe jutni senkinek, hogy ezt a tantervet összemérje a gymnasiumival, az epigonok munkáját az úttörőkével; de a szellem közössége mégis kapcsolatot teremt köztük, ha nem is az eredményekben, legalább a törekvésekben, s a tanítóképző-intézeti tanterv, ha életbelép, népiskolai intézeteink történetében is meg fogja örökíteni Kármán nevét.

Az utolsó tiz év alatt számos alkalmam volt rá, hogy Kármánnal együtt vehessek részt a Tanács munkásságában: a szakosztályok tanácskozásaiiban és az ezekből kiküldött bizottságok munkálataiban egyaránt. Ez időtől fogva a történelmi tények elbeszélésébe személyes tapasztalataimat és egyéni impressióimat is belevegyíthetem. S ez a körülmény megkönnyíti számomra Kármán jellemzését a nélkül, hogy részrehajlóvá tenne s az igazságtól eltántorítana. Szemkörének nagy kiterjedése, felfogásának emelkedettsége, ítéletének biztossága, az élő szó feletti hatalma: oly tulajdonságai Kármánnak, a melyek őt minden tanácskozó testületnek díszévé tennék. Nem csekélylem e tulajdonságok értékét; de csillogásuk hidegen hagy s magával nem ragad. Az egyéniséget más tulajdonságok alkotják: a jellem erkölcsi alapon épül fel. Mindig tiszteletet keltett bennem az a lelkes hév, a mely Kármán minden szavából kisugárzik, — az érzület ama nemessége, a mely az egyéni érdekeken felül emelkedve, a tárgyba mélyed és az eszmét keresi, — az az erkölcsi komolyság, a mely nem csak nagy dolgokban, hanem a legapróbbakban is a lelkiismeret szava után indul s annak ellenére semmit sem tesz. Kármán szeret beszélni; nem veti meg a beszédre kínálkozó alkalmat; de soha sem hallottam ajkáról egy triviális szót, vagy könnyelmű megjegyzést. Van egyéniségében valami prófétai vonás — másoknak és a lelkével egybeforrott ügynek javára, a maga martýriumára. Az eszmék és meggyőződések, nem a pillanatnyi sikerek embere; amazokért kész áldozatot áldozatra halmozni, ezek helyett beéri a hozzá hajlandó szívek elismerésével és hálájával. Példájával állít emléket magának . . . A mai örömnapien legjobb kívánságom, hogy ez az emlékjel soha meg ne fogyatkozzék ragyogásában.





Kármán Mór s a magyar nyelvtan.

Irta SIMONYI ZSIGMOND.

Sajnálom, hogy csak rövid visszaemlékezést írhatok, de ha többet s gondosabban írhatnék is, érzem, képtelen volnék kifejezni azt a hálát, melyel Kármán Mórnak tartozom, s leírni azt a hatást, melyet nemcsak én, de mindnyájan éreztünk, a kik tőle tanultunk. Ha sohasem lett volna szó a magyar nyelvben arra, a mit a német tudósok *anregendnek* mondanak: már csak azért is kellett volna e fogalomra szót alkotnunk, hogy a mi Kármánunk egyik fő jellemvonását kifejezhessük. Ébresztő, ösztönző, buzdító az ő egész valója, de legjobban az a tősgyökeres népies szó fejezi ki, melyet — ha nem csalódom — Brassai honosított meg irodalmunkban (kire szintén nagyon ráillik): *elmemozdító*.*

Ott voltam huszonöt évvel ezelőtt a gyakorló gymnasium első magyar és latin óráin. Felejthetetlen az a benyomás, melyet Kármán tanítása tett reám. Egy gyermekes, de a helyzetet jellemző érzés uralkodott rajtam: sajnáltam, hogy nem lehetek újra iskolás fiú s nem tanulhatom végig a gymnasiumot Kármán alatt.

Abban az egész évben hospitáltam s csak a második évben tanítottam, folyvást Kármán fölügyelete alatt s jóakaró kritikájától támogatva. Első gondja az volt, hogy a nyelvtanítást észszerűbbé, logikusabbá, mintegy a logika előiskolájává tegyék. Emlékszem, hogy tanulmányozta Brassai mondattani értekezéseit, s fő gondja arra irányult, hogy a mondattant rendszeresebbé tegye s hogy mondattani alapon építse föl az egész nyelvtant. Mindjárt kezdetben nagyobb rendszerességet hozott be a határozók tanításába, és Brassai nyomán elejtette a »vonzatokat« s a »kiegészítőt.« A módhatározó mellé beállította az *állapothatározót*, s külön csoportul megállapította az *eredelhatározót* s a *végthatározót*. Mint minden logikus fő, szerette a schemákat, s nagyon örült, mikor a Magyar Tanügyben bebizo-

* Egy alföldi borsdabban olvassuk: »Bor ám ennek a neve, ... ez elmemozdító, ... ma vígasztaló, holnap szomorító« (Arany-Gyulai, Népk. Gy. II. 210.)

nyitottam e három határozónak a háromféle helyhatározóval való párhuzamosságát.

A második nevezetes újítás az volt, hogy nemcsak az alaktant, hanem még a beszédrészek fölosztását és definitióját is mondattani alapon tanította. (Erről Balassa társunk ír ez emlékkönyvben.)

Kármán Mór buzdítására 1873/4 telén kidolgoztam az etymologikus csoportokban rendezett Latin szókönyvet, hogy megkönnyítsük a latin szókincs elsajátítását s egyuttal fölhasználjuk a latin nyelvérzék fejlesztésére.

Ugyanakkor készült Kis magyar nyelvtanom első kidolgozásában, és Kármán hetenként egy-egy egész estét rászánt, hogy az elkészült részletet velem átolvassa, megbírálja, megbeszélje. Hogy én ez estéken mennyit tanultam, azt elképzelheti mindenki, akinek szerencséje volt Kármán környezetében élni. De neki magának is láthatólag örömet okozott, mikor eszméit így megtestesülni látta.

Mikor 1874-ben külföldre indultam, a Kis nyelvtan kézírata Szarvas Gábornál maradt s ott elveszett. De mikor két év múlva újra hazatértem, mindjárt megint hozzáfogtunk s nem is pihentünk, míg a Kis m. nyelvtan nyomtatásban napvilágot nem látott. 1876. deczemberében már a könyvecskének előszavát is megírhattam; hadd idézzem belőle itt a következő részletet:

»Nem mulaszthatom el, hogy ki ne fejezzem igen-igen nagy köszönetet Kármán Mór urnak, ki paedagogiai éles látásával és tapintatával s az ügy iránt való meleg érdeklődésével folyvást támogatott, kivél a módszer szempontjából az egésznek berendezését, de néha a legapróbb részletet is előre megbeszéltem, s ki utólag is, mikor már meg volt írva e nyelvtan, észrevételeivel mindig útba igazított és segített a jobbat, a czélszerűbbet, s a világosabb, érthetőbb szerkezetet eltalálni. Ő neki köszönhetem, ha e könyvben az eddigieknél jobb, czélszerűbb, könnyebben használható és gyümölcsözőbb eszközt sikerült a tanító közönség kezébe adnom.«

A nagyobbik nyelvtan kidolgozásakor s mindakét nyelvtan későbbi kiadásai alkalmával hasonló jóakaró támogatásban részesített mesterünk. Az ő eszméiből aztán — részint közvetlenül, részint az én könyveim révén — sok átment más újabb nyelvtanainkba is. Joggal mondhatjuk tehát, hogy nemcsak nyelvtanításunk, hanem nyelvtani irodalmunk is hosszú időre megérzi Kármán Mór szellemének termékenyítő hatását.





Keleti sétaték.

Írta GOLDZIHNER IGNÁCZ.

Talán nem is volna épen helytelen, ha a következő visszaemlékezést e címfelirással vezetném be: »Kármán Mór mint orientalista.« Nem azért, mert tisztelt barátunk deák éveiben a tudományok encyclopaediájának keleti fejezetét sem hagyta figyelmen kívül és mint egyetemi hallgató még szanszkrit és arab collegiumokban is részt vett: hanem, a magam szempontjából, még egy különös okból is, melynek elmondását e helyen, reménylem, senki sem fogja szerénytelenségül felróni e sorok írójának.

Valahányszor hálás lélekkel szemlét tartok tudós tanárain és kedves barátaim fölött, kik itt a hazában és a külföldön tudományos törekvésem alakítására indító hatással voltak, tudatomban mindig ott találom közöttük Kármán Mórt.

Mély érdeklődése az emberiség szellemi életének még legfélreesebb zúgai iránt is tudományos életmunkámnak is részesévé tették; céljainak és irányának megállapítására nemcsak deák időmben, midőn közelébe kerültem, hanem az érettebb munka éveiben is, mind e mai napig, több befolyása volt, mint a mennyit az ember, egy nagyon is elhasznált irodalmi szokás szerint, a közönség füle hallatára esetről-esetre meggyónhatott volna. A mit 1875-ben a »Mythos« első lapján elmondanom oly jól esett, azóta bármely dolgozatomban élén elismételhettem volna.

A mire minden »specialistá«-nak a tudomány érdekében oly égető szüksége van, azt kora ifjúságomban ő adta hozzá tudományos készülésemhez. Midőn azon veszélyben látott forogni, hogy a németországi fiatal deákot az egyoldalú specialistaság hullámai elsodorják, szüntelenül reá mutatott azokra a magasabb vonatkozásokra és általános kapcsolatokra, melyek által a keleti tanulmányok sokszor nagyon is aprólékos pontjai, mikkel bibelődtem, a népek fejlődése történetének nagy kérdéseivel összefüggnek; arra tanított, hogy a keleti emberiség culturájának jelenségeit, melyekkel — úgy a hogy — foglalkoztam, alkotó tényezőikre kell bontanunk, az eszmék forrásait és hatásait lélektani módszerrel szemlélnünk.

Vajha fogott volna rajtam azon igazságos kritika, melyet e szempontból dolgozataimra alkalmazott! De igazán, nem ő rajta mult.

Így hát Kármánt baráti érdeklődése kénytelen-kelletlen az orientalista tudomány közelében marasztotta. Bár philosophusi főre nem is lehettek mindig vonzók az én témáim, mégse unt reám soha, ha Akademos kertjéből, melynek lugasaiban legszivesebben vonul meg, az Azhar oszlopai mellé kísért, hogy philosophiája fáklyájával bevilágítsa mecsetem sejkheinek kuszált okoskodását.

Sokat voltunk együtt az ó-kor keleti népei között is. Mennyit kalauzolt engem is, másokat is, azon műveltség hagyományai között, melynek éjjeléből merült fel a görög philosophia vidám hajnalpirkadása!

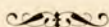
A miről azonban a keleti művelődés és irodalom körében teljes szívvel-lélekkel legörömeztőbb közölte velem mindig ébresztő eszméit, az a könyv, mely világtörténeti magas méltóságán túl, mindkettőnknek egyaránt és ugyanazon szempontból egyénileg is kedves örökségünk: a biblia.

Az ótestamentomi régiség körül Kármánnak már 1867-ben, midőn vele megismerkedvén, első beszédünk is a vele kapcsolatos kérdéseken fordult meg, önálló gondolkodáson alapuló irodalom- és vallástörténeti elméletei voltak. Az európai tudományos irodalomnak e téren a lehető legtagabb értelemben gazdája volt. Egy évtizeddel, mielőtt a bibliai tudomány legújabb, Wellhausenről nevezett iskolája az európai egyetemek katedráin akadémiai szárnypróbálgatását megkezdte, Kármán már kezembe adta azokat a munkákat, melyek az új módszer előzményeit képezték, az azóta a tudományos köztudatba behatolt szemlélet útját egyengették. Akkoriban e tanokat néhány különczködő kritikus reménytelen különvéleményének nézték a bibliai iskola legszabadabblelkű hívei is. Vatke, Reuss, Kuenen és Graf munkáit legelőször az ő könyvtárából olvastam; az utóbbi, épen érintkezésünk legelső ideje körül megjelent könyvének »Die geschichtlichen Bücher des A. T.« (Leipzig 1866.) nagy jelentőségét és hatását, száraz előadása mögött rejlő magasabb rendű következményeit az ifjú ember ékesszólásával fejtegette előttem.

Azon évezredből, melyet a bibliai irodalom körülfog, barátom egyéniségét és hajlamait állandóan a Kr. e. VI—V. századok irodalma kötötte le legelőkelőbb módon, azon korszaké, mely részint Babylonia földjén, részint az onnan visszatérők közt Palesztinában az Ótestamentum eszméinek legmagasabb kifejlődését, a Jezsásjas második felét, a Zsoltárkönyv zömét és a velük rokonérzésű irodalmat szülte. Nem hiszem, hogy három évtized óta folytatott vasárnapi sétáink valamelyikéről az ez irodalommal kapcsolatos kérdések egyikének vagy másikának megbeszélése elmaradt legyen.

E gazdag téma tárgyalásában és megvitatásában mindenkor kiapadhatatlannak mutatkozik lelkének érdeklődése és lendülete.

S, hadd valljam meg, harmincz év alatt se jutottunk még végére e kérdéseknek. Folytatjuk.





A lipcsei időből.

Irta JÓNÁS JÁNOS (Pozsony).

A történelmileg nevezetes 1870/1-dik egyetemi év tavaszán Münchenből Lipcsébe mentem, ennek a városnak hírneves Alma mater-én akarván befejezni egyetemi tanulmányaimat.

Az állami ösztöndíjjal s az őszre szóló tanári kinevezéssel zsebemben, valahára külső gond nélkül szentelhettem néhány hónapot rég táplált óhaj-tások teljesítésének.

Lipcseben egy kis csalódás ért. Mert míg Berlinben és Münchenben kedves otthont találtam az ottani magyar egyletekben, hol mi, külföldre került magyar ifjak, hasznosan is, kellemesen is töltött együttélésben erősen szítottuk egymásban a lelkesedést, mely csak az imént fogott tüzet hazánk alkotmányának és önállóságának visszaszerzésén: Lipcsében hiába kerestem a magyar egyletet. Hetenkint egyszer, ha jól emlékszem, a keddi estén, jött össze — elég rendetlenül — néhány magyar ifjú a színház vendéglőjében, közös vacsorára; ez volt az egész.

Egy ilyen közös vacsorán ismerkedtem meg *Kármánnal*. Akkor is öreg volt-e már a rengeteg tudástól, vagy most is fiatal-e még a ki nem alvó lelkesedéstől? nem tudom, de annyi bizonyos, hogy akkor is szakasztott olyan volt, a milyen most: tudásában mély, lelkesedésében magas, látókörében széles, mindenek fölött pedig kedves és az elevenebb kedélyt feltétlenül magához bilincselő. Csak ősz haja nem volt talán; hisz még nem csalódott volt olyan sokat!

Csakhamar megszerettük egymást; igen is, nem sajtóhiba: *egymást*. Hogy én megszerettem Kármánt, az természetes; de hogy Kármán is megszeretett engemet, azt dupla nyomatékkal kell állítanom, különben el nem hiszik, én pedig büszke vagyok rá mindhalálig.

Együtt hallgattuk Zillert, Strümpelt, Fechnert, Peschl-t. De rám nézve még sokkal fontosabb volt az a séta, melyet az óráközökben nap nap után megtettünk együtt a belvárost övező parkban. Szent Isten, mekkorát nőttem én e séták alkalmával! Kármán itt kezdte rajtam gyakorolni azt a mély és

maradandó hatást, melyet azóta folytonosan és több sikerrel gyakorol hazánk fiatal tanár-nemzedékeire.

A nagy közönséget csak kevésbé érdekelheti, hogy Kármán egészen új lelki világot nyitott meg nekem, midőn rávezette figyelmemet és érdeklődésemet a geniális Lotzéra, a lánglelkű Channingre, kit népszerű felolvasásaimban követni gyenge lábbal hiába igyekszem. De talán inkább érdekli a nagy közönséget is, hogy én szolgáltam, tudtommal a magyar tanárvilág között első, kísérleti objectum gyanánt Kármánnak arra, mikép kell az elmélyedni csak kevésbé tudó magyar ifjából tanárt nevelni.

Különösen emlékezetes marad előttem az a heteken át folytatott beszélgetésünk, melyben úgynevezett *középpontot* kerestünk a középfokú oktatásnak. A földrajzban véltük azt megtalálni és e tárgyból véltük az oktatás centrikus rendszerét felépíthetni. Persze nem abban a földrajzban, melylyel mint szárazon leíró és összefüggéstelen adathalmazsal még ma is gyötrik ifjainkat; hanem abban a földrajzban, melyet Humboldt, Ritter, Peschl, Reclus és mások egyetemes tudománynya magasztaltak fel. Mert akkor még embert, *egész* embert nevelni volt a paedagogia ideálja, és ez ideál elérésére szinte önként kínálkozott eszközül az a földrajz, mely az egész emberiséget teszi vizsgálódása és kutatása tárgyává a maga kosmikus és tellurikus helyzetében.

Azóta nagyot fordult a világ. A classicismus ellen való s egyre erősödő oppositio, a nemzeti eszmének már-már túlságba menő kihegyezése meg vélte találni a tanítás és nevelés középpontját a nemzeti eszmében.

A korok vezéreszméivel nem lehet vitatkozni. E vezéreszmék a hitvallás dogmái, nem pedig a tudás örök igazságai. A nagy mester megértette korát és a lábainál ült tanárjelöltek révén több nemzeti tartalommal töltötte meg a magyar ifjúságot, mint hirlapjaink és folyóirataink temérdek, nagy garú vezérczikkei. Hogy elismerik-e hatását ebben az irányban is? mit törődik ő vele! A láng világít és melegít, mert ez az ő rendeltetése.

Sok ilyen embert adj, Istenem, a magyar nemzetnek és még több olyant, a ki be is veszi fogékony lélekkel hatásukat; akkor nem kell féltelnünk a magyar iskolát!





Kármán Mór irodalmi munkássága.

Irta CSENGERI JÁNOS (Kolozsvár).

Lefolyt negyedszázadunknak, mely újabb tanügyünk történetét is magában foglalja, a tanügy terén vezérszellemé az a férfiú, a kinek irodalmi munkásságáról halvány képet kívánok rajzolni. Nem volt oly tanügyi mozgalom, mely közvetlen vagy közvetett kapcsolatban ne lett volna Kármánnal. Az ő tanácsát az intéző körök is mindig meghallgatták és figyelembe vették. Európai tudományossággal, paedagogiai éleslátással s mindig szigorú elvek alapján álló tudatossággal felkészült szellemének hatása alól még ellenségei se vonhatták ki magukat. Azonban mindez a fényes tulajdonság még nem mentette volna őt meg némely — olykor igen befolyásos — ember által rázúdított förgeteg sodrától, ha tiszta jelleme, szeplőtlen becsülete *murus athenensis*-ként nem vértette volna az elfogultság, irigység és kicsinyes önző érdekek lövedékei ellen. Igen, tudományossága és jellemessége védte meg őt minden viharban s ha külső fényt és rangot nem szerezhett is, ennek nem is annyira ellenségei ármányai, hanem az a példátlan *integritas vitae* az oka, melyből ő soha sem áldozott fel semmit, sem napi érdekekért, sem élete boldogulásáért.

A jelzett negyedszázad azonban Kármánra nézve nem lehetett a nyugodt munkásság termőkertje. Neki harczolni kellett folytonosan, küzdeni lankadatlanul a tudatlansággal és a rosszakarattal. S a korszak, a mely annyi ellentétes elem harczából szötte össze diszonans történetét, ő benne találta fel azt a férfiút, a ki philippikaival, mindig az ügyet és sohasem a személyt tekintve, mindig résen volt, ha a tanítás ügyét veszedelem fenyegette. *Fortia verbosi natus ad arma fori*. Kármán első sorban az élőszó embere. Ha e modern Sokratesnek egy méltó Plátója akadna, elmondhatnók, hogy egész könyvtár az, a mit ő élőszóval megírt. Szellemének kincseit sohasem sajátalta senkitől. Ellenfeleit is inkább meggyőzni igyekezett, mint legyőzni. Az egyetemi ifjúság mindig lelkesedve tódult előadásaira, mert érezte, hogy azt a szellemi gyarapodást, a melyet azokból merít, semmiféle könyvből meg nem szerezheti. Nagyobb ambíciója Kármánnak sohasem volt annál, hogy

jó tanár legyen. E tekintetben messze földön kellene párját keresni. Gyakorló iskolai előadásaira ép úgy készült, mint az egyetemiekre. Egy tárgyat kétszer nem adott elő egyformán a gymnasiumban sem. Vagy az anyagot módosította, vagy a szempontot változtatta, a mint azt érett megfontolás után czélravezetőbbnek találta. A főbb dolgokat kis papiros-szeletkékre jegyezte, miket aztán szántszándékkal eldobott, hogy újabb alkalommal ne támaszkodhassék rájuk, hanem újból átgondolja, újból megalkossa. Élő szóbeli munkásságának egy részét megőrizték a gyakorló iskolai úgy nev. *theoreticumok*, vagyis azok a jegyzőkönyvek, a melyeket a tanár-jelölteknek tartott előadásai, értekezletei nyomán jegyeztek le, valamint a gyakorló iskola tanári értekezleteinek *jegyzőkönyvei*. E kettőből az elméleti és gyakorlati paedagogia egész rendszerét össze lehetne állítani s ez abban különböznék minden más feldolgozástól, hogy eleven gyakorlat talajából sarjadt, mert egy iskola életének a kifejezője, úgy azonban, hogy benne egész tanügyünk képe is visszatükröződik.

Nem hagyhattam ezeket szó nélkül, mikor Kármán irodalmi működéséről akarok szólni, mert az előszónak ez alkotásai első sorban helyet kérnek akkor, ha Kármán működéséről és hatásáról szó van. Hisz ez az ő igazi tere, ez az ő otthona. S épen mert ennek élt mindig s mert szavára mindenki figyelt, nem csoda, hogy legtöbbször az előszóban keresett lelke kifejeződést és érvényesülést, s a tollat csak akkor vette kezébe, mikor annak valóban szükségét látta. Ha oly tárgyak voltak napirenden, a melyekben kíváncsi volt, hogy szavát széles e hazában mindenki meghallja; mikor egy-egy tanügyi tervezetet kellett biztosan megalkotnia és okszerűségét igazolnia vagy mikor érezte, hogy egyes elméleti kérdésekben végleges megállapodásra jutott, melyet saját megnyugtatósára s eszmekeltés végett fixiroznia kell; vagy ha végre azt tapasztalta, hogy valaki a tudomány nevével visszaél, idegen portékát a saját neve alatt árul s hazánkban a tudomány lelkiismeretének meghonosodását veszélyezteti: akkor tollat ragadott, hogy azt, a mi lelkében már teljesen meg volt alakulva s belsőleg már határozott formát is öltött, leírja s ezzel lelkét, terhétől némileg megszabadítva, újabb elmélkedések hordására tegye képessé. Belső lelki szükség nélkül Kármán sohasem írt semmit; semminemű ajánlatra munkát nem vállalt, ha csak saját lelke nem ösztönözte. Szem előtt tartva továbbá azoknak szükségletét, a kiknek írni akart, sokszor czélszerűbbnek látta, ha ezt vagy azt a kitűnő munkát lefordítja, mint ha újat ír. Még így is sokszor a névtelenség homályába burkolódzott. Tudta, hogy míg ő az ügyet nézi, addig mások a személyt tekintik, s tapasztalnia kellett nem egyszer, hogy azok, a kiknek ő valaha keserű igazságokat mondott a szemükbe, mind azt, a mi az ő nevével van kapcsolatban, perhorrescálják s a priori rossznak hirdetik. Ellenfelei e tekintetben fegyvert kovácsoltak Kármán munkáinak *stílusából*, a melyről minden rosszat elmondtak.

Nézzük hát, milyen e munkák *stílusa* általában; vajjon megérdemli-e

az ellene annyiszor hangoztatott gáncsolódást? Említettem, hogy Kármánnál mind az, a mit írásba foglalt, előbb lelkében alakult meg még kifejezések dolgában is. Kármán az írott szót mindig nagyon megkülönböztette az élő szótól. Ő maga élőszóban mindig a legközvetlenebb, legtermészetesebb, annyira, hogy beszéde telve van a pszichológiai gondolatprocessust híven feltüntető, a gondolat születését éreztető anakoluthonokkal: azonban annak, a ki őt hallja, ritkán van módja ezekre ügyelni, annyira leköti figyelmét a gondolat tartalma. Kármán beszédjében annyira megy ez a pszichológiai közvetlenség, hogy az ő beszédbeli grammatikája az elfogadott grammatika szabályainak lépten-nyomon hadat izen. Ha azonban le akarja írni gondolatait, akkor egészen másképp írja le őket, mint a hogy szóval kifejezte volna. Kármán a stílusban ellensége minden banalitásnak, minden chablon-szerűségnek, minden phrasisnak. Mikor lelkében a gondolatok leghelyesebb kifejezésének megtalálásáért küzd, nem elégszik meg a nyelv kész formáival, phrasisaival, hogy gondolatait azoknak Prokrustes-ágyába fektesse. Új fordulatot, kifejezőbb formát keres, a mely alkalmas legyen arra, hogy ne csak *azt*, hanem *úgy* fejezze ki, a mint ő elgondolta. Nyűg neki a nyelv kimértsége, megkötöttsége. Megirigyli más művelt nyelvek képességeit, különösen, a hol logikusabb formákat talál. Minden szónak meg akarja találni jellemző helyét a mondatban; merész inversiókat enged meg magának, csak hogy egyik vagy másik szót illőbb helyre tehesse. Nem fél az idegenszerűség vádjától, ha a szokott constructiót kifejezőbbel, tartalmasabbal cserélhette fel. Nagyon szereti *Széchenyit* és *Eötvöst*; stílusa is sok rokonságot mutat azokéval. Nem barátja a mozaikszerűleg összerakott stílusnak. Inkább szereti a körmondatos előadást, melyben minden a gondolatnak megfelelően van elrendezve. Meggondolja, tegyen-e jelzőt a szóhoz, vagy megelégedjék azzal, ha feltűnőbb helyre állítja. A szók értelmi és topikai viszonyaitól sokszor többet vár, mint a mennyit észrevenni az olvasó hajlandó. Mindent elvet, a mi felesleges, önként értetődő: innen van, hogy sokan homályosnak tartják előadásmódját. *Brevis esse laboro, obscurus fio*. Mert gondolatpótló szavakat nem használ, nála majd minden szónak külön gondolati háttére van. A ki már most őt és gondolkodásmódját nem ismeri, az nem mindig fogja fel helyesen az ő mondatait. Mert nála a sorok közt is kell tudni olvasni. Míg ugyanis élő szóval mindig le tud ereszkedni hallgatói, tanítványai értelmi színvonalára, addig írásban egy ideális közöniséget tart szem előtt, mely nem keres könnyű olvasmányt, mely vele együtt gondolkodik s szavainak vonatkozásait, egész tartalmát átérti vagy átértetni törekszik.

Ellenfelei erre sohasem törekedtek s természetesen nem magukban, hanem Kármán stílusában keresték a hibát. A gondolatok mélységével, tartalmasságával igen gyakran együtt jár az írásbeli kifejezés nehézkessége. Bizonyára sokan könnyebben, világosabban írnak Kármánnál, a kik tartalom és belső becs tekintetében nagyon is mögötte maradnak.

De most áttérek Kármán irodalmi munkásságának ismertetésére. A sorrend, melyben munkássága termékeivel foglalkozni kívánok, a következő rovatokat foglalja magában:

- I. Általános philosophiai és elméleti paedagogiai dolgozatok.
- II. Gyakorlati paedagogia.
- III. Szerkesztői munkásság és polemikus íratok.
- IV. Tankönyvek és gyermek-irodalom.

* * *

I. Általános philosophiai és elméleti paedagogia.

Itt kétrendbeli munkákról van szó a) idegenből fordított, és b) eredeti dolgozatokról.

a) Idegen nyelvből fordított vagy átdolgozott munkák:

1. A philosophiai tanulmányok alapvonalai:

I. *Logika és a philosophia encyclopaediája*. Lotze Hermann előadásainak dictatumai. Fordította Dr. Kármán Mór. Budapest, (Athenaeum) 1884.

II. *Psychologia* ugyanattól Budapest (Athen.) 1887.

2. *A nevelés elméletének története*. Bevezető tanulmány. Írta Oscar Browning a cambridgei egyetem tanára. Angolból. Könyvészeti és életrajzi jegyzetekkel ellátott átdolgozás. Budapest, (Athenaeum) 1885.

3. *Philosophiai propaedeutika*. Írta Joly. Budapest, 1888.

A két elsővel az egyetemi hallgatók szükségletének akart megfelelni, vezérfonalat adva kezükbe, melyen az alapvető tanokban és ismeretekben tájékozódva a philosophiai és paedagogiai előadásokat kellő előkészülettel kísérhessék s ne legyenek pusztán az először hallott szóra és a fogyatékos jegyzetekre utalva. Browning kis neveléstörténete nagy könyvekkel felérő tartalmas compendium, melyből az érdeklődő laikus is világos és megbízható tájékozást nyerhet; Lotze dictatumai magas színvonalon álló tudós összefoglalása a philosophiai problémák fejtegetésének s a különböző nézetek megrostálásának; Joly propaedeutikája középiskolák számára készült s valóban beválik arra, hogy a tanulót a philosophiai gondolkodásba bevezesse.

b) Eredeti dolgozatok:

1. Két fejezet egy általános paedagogiából.

I. *A paedagogia alapjai és felosztása*.

II. *A vezetés elvei*. Megjelent a Gyakorló főgymnasium 1889/90-iki évi értesítőjében.

2. *A testi nevelés feladatai*. Magyar Paedagogia 1892. p. 143.

3. *Az erkölcsi nevelés feladatai*. Magyar Paedagogia 1892. p. 257.

4. *A paedagogia feladata és helye a tudományok sorában*. Magyar Paedagogia 1897. p. 1.

5. *Az oktatás és tanterv elméletéhez*. A gyakorló főgym. értesítője 1890/1-ről.

6. *A tantervek elméletéhez.* Magyar Tanügy 1874. p. 97.

7. *A paedagogia alapvetése. I. Az erkölcsi feladat.* Magyar Tanügy 1877. p. 1.

8. *A paedagogia alapvetése. II. A nevelés munkája.* Magyar Tanügy 1878. p. 14.

9. *A paedagogia alapvetése. III. A történeti fejlődés útja.* Magyar Tanügy 1880. p. 14.

10. *Pro domo.* Magyar Tanügy 1881. p. 84., 196., 296. és 406.

E dolgozatok az általános paedagogiának úgy szólván teljes anyagát felölelik. Az *első dolgozatban* meghatározva a nevelés fogalmát, célját az erkölcsiségben tűzi ki, eszközök és eljárásmód dolgában a lélektanra utalja; kutatja a nevelés gyakori sikertelenségének okait s kitűzi a nevelés kettős tevékenységét az *oktatásban*, mint nevelő tanításban s a *fegyelmezésben*, valamint a tulajdonképeni nevelést előkészítő *vezetésben* (Regierung). Ezután a vezetés elveit és eljárását részletezi.

A *testi nevelés feladataiban* először a test ápolásának elveiről (diacetika) szól, aztán a test gyakorlásának elveiről (gymnastika). Irányadó ebben az a cél, hogy lelkünk a test szerveiben szolgálatra kész, alkalmas eszközöket nyerjen szándékai végrehajtására. Méltányolja e szempontból először a játékot, a versenyt, aztán az érzékek gyakorlását, a kézművesiséget, végre a tulajdonképeni testgyakorlást, mely alatt a jó kedv és szabad élénkség legyen az uralkodó. A ma divó testgyakorlásnak erős kritikája olvasható ki a sorok közt.

Az *erkölcsi nevelés feladataiban* a) a vezetés, b) a fegyelmezés elveit teszi szóvá. Abban különösen a nevelő és növendék közt való szíves viszonyt, a nevelőben nyilvánuló élő kötelességtudás példáját, a nyílt őszinteséget hangsúlyozza s a vezetés végső feladatának nyilvánítja, hogy gondosan ápolja a kapcsolatot a magasabb erkölcsi körökkel, melyeknek növendékét átadni tartozik. A fegyelmezés arra irányul, hogy a növendék ne csak lelkesüljön az érdekekért, melyek számára szívét megnyerni törekszünk, hanem állhatatos akarattal is tudja őket szolgálni. Szól a vágyak óvatos korlátozásáról, az önállóságra szoktatásról, az önbírálatra való képesítésről.

A *paedagogia feladata és helye a tudományok sorában* cz. dolgozat a II. orsz. és egyetemes tanügyi kongresszus általános és iskolai paedagogiai szakosztályában tartott előadás. Az ember nemcsak társas, hanem történeti lény is és ebben rejlik a nevelés szüksége; a folyton fejlődő emberiség munkája folytonos történeti egymásutánt követel s minden nemzedéknek gondoskodnia kell arról, hogy legyen, a ki az ő munkáját folytassa. A paedagogia az a tudomány, a mely a műveltség tényezőit, a nemzeti köztudat elemeit tanulmányozza, oly célból, hogy a már megalakult köztudat kellő alapot és irányítást nyerjen. Így a paedagogia voltaképp műveltség-tudomány, a nagy szellemek alkotásainak megőrzésére és gyümölcsöztetésére irányuló törekvés.

Az oktatás és tanterv elméletéhez cz. dolgozat szoros összefüggésben van az előbbivel. Itt a műveltségnek azt a tartalmát állapítja meg, a melyet az oktatásnak kell közvetítenie. Három érdekkörben találja fel ezt 1. *a nyelvi és irodalmi tanulmányban*, melynek az a feladata, hogy a tanuló értelmes együttérzéssel merüljön el a gondolat és érzület világába, melyben őseinek eszmei hagyománya kifejezésre jut; 2. *a műszaki és természeti tanulmányokban*, melyek arra képesítik, hogy okos körültekintéssel ismerje meg a javak bőségét, melyet a mult felhalmozott számára s melylyel jövőjében is kínálkozik minden munkáskéznek a természet dús ereje; 3. *a történelmi és erkölcsi tanulmányokban*, melyek nyomán a tanuló kötelességtudó lelkesedettséggel fogja fel, minő kapcsok fűzik nemzete közösségéhez és minő hivatás vár abban reá. Őva int a műveltség és művelődés egyoldalúsága ellen. A tárgyalás meglehetősen elvont, de a fontos kérdéseket magas eszmei szempontból fejtegető.

Kármán régebbi tantervelméleti felfogását adja a fentebb 6. sz. a. említett, a Magyar Tanügy 1874. évfolyamában megjelent tanulmány. Ez a történelmet és a földrajzot jelöli meg az oktatás két főcsoportjának. A fentebb 7., 8. és 9. alatt összeállított régebbi dolgozatok pedig, melyek annak idején szintén a Magyar Tanügyben jelentek meg, Kármán paedagogiai meggyőződésének elvi kiindulópontjairól adnak számot. Részben valóságos prolegomenái ezek egy általános paedagógiának, melyek nagy mélységgel és eredetiséggel fejtegetik a történelmi élet, a belőle folyó ethikai kategóriák és a paedagogiai munka között fennálló elvi kapcsolatokat.

Elvi magaslaton állanak a védekezés kényszerűségénél fogva polemikus élők mellett és különösen az irodalmi oktatás históriai fokozatosságának szempontját világítják meg a »Pro domo« című cikkek is, melyekben Kármán első sorban olvasókönyveinek berendezéséről szól.

II. *Gyakorlati paedagogia.*

Ide tartoznak mindenekelőtt Kármán intézmény- és iskolaszervező munkálatai. A híres német paedagogus, *Ziller*, kinek hívévé szegődött, mindjárt 1870-ben felismerte benne a biztos elvek gyakorlati megvalósítására irányuló szervező-képességet és megbizta a tanárjelöltek tanulmányi rendjének codificálásával s a gyakorló-iskola presbyteriumának elnöki tisztét bizta reá. *Ziller* megbízásának Kármán a következő munkálatban tett eleget:

Vademecum für die Praktikanten des Seminars zu Leipzig 1870, mely a lipcsei gyakorlóiskola egész belső életére nézve röviden formulázott útmutatásokat adott és annak későbbi folyamára nézve is alapvetővé vált.

Alig jött haza Németországból, *Pauler* közoktatásügyi miniszter a gyakorló iskola szervezetének elkészítését bizta reá, melyben annyival tágabb tér nyílt önálló szervező-képességének megmutatására, mert gyakorló főgymnasiummal a külföld sem dicsekedhetik. Minthogy pedig a gyakorló iskola a többi gymnasiumok rendszertelen és elvtelen tanulmányi rendjét és tananyagát nem másolhatta, az az óriási feladat állt Kármán előtt, hogy foko-

zatosan ezt is kiépítse s ez gymnasiumaink történetében forduló pontot jelez. Nem mintha Kármán mindazt elvetette volna, a mit a magyar gymnasium addig tanított; sokkal nagyobb tisztelője ő a hagyománynak, a történeti fejlődésnek. Azonban a tananyagot és tanulmányi rendet elvi alapra helyezte és paedagogiai, methodikai követelményeket állított fel. Mindenki tudja, hogy *Utasításaink*, melyek ma is érvényben vannak, mily korszakalkotók iskoláinkra és így a magyar közművelődésre nézve is. Ez *Utasítások* általános fele teljesen, részletes fele jórészt a Kármán munkája. Általános része németül is megjelent a Frick és Meier által szerkesztett Sammlung Paedagogischer Abhandlungen között. Frick e címet adta neki: »*Beispiel eines rationellen Lehrplans.*« E kis füzetről a német paedagogiai sajtó nagy elismeréssel emlékezett meg. Fényesen documentálta ezzel Kármán, hogy tantervünk és Utasításaink, melyeket többen német példák másolatának szerettek hirdetni, éppen nem másolatok, hanem — bár Herbart szellemében történt, de — önálló alkotások. Utasításaink sokkal ismertebbek, hogysen ismertetésüket szükségesnek tarthatnám. Az Utasításoknak csak két baja volt kezdettől fogva. Az egyik az, hogy nem voltunk rá kellőképp megérve, elméletileg előkészítve; a másik, hogy az eredeti conceptio egyes részletekben sajnálatos változást szenvedett; így pl. az eredeti conceptio szerint a görög nyelv tanítása a gymnasium III. osztályában kezdődött volna. Szemére is vetette tantervünknek a külföld, hogy a göröggel mostohán bánt. Nem a Kármán hibája! De baj volt az is, hogy megfelelő tankönyvek hiányában az Utasítások csak lassanként érvényesülhettek. Azonban ez természetes; minden jó dologra idő kell s Róma sem egy nap alatt épült. Szerencse, hogy ma már ott állunk, hogy Utasításainkat méltányolni tudjuk, legalább mi — tanítással foglalkozók.

A tantervünkben mostoha sorsra jutott görög nyelvi tanítást még jobban megbénította az 1890. évi XXX. törvényczikk, mely a görög helyett választható tárgyak tanfolyamát életbeléptette. Rendkívül érdekesek azok a tárgyalások, a melyek e változtatást enqueteiben, sajtóban megelőzték. A *Volf György* által szerkesztett Tanáregyesületi Közlöny volt a görög nyelv legbuzgóbb harczosa. Ebben jelent meg Kármánnak a czikkelye is *A görög nyelv kérdésétől* (1890. p. 173—180), melyben magas elvi szempontból fejti ki álláspontját, »egy új Cassandra Trója lángjain.«

A középiskola tanulmányi rendjének elvi magaslaton való megtartása és egyúttal a gyakorlati részletmunkát illető mélyítése érdekében hangzott el Kármán előadása a congressus középiskolai szakosztályában is, melyet »*A középiskola tanulmányi rendje*« czímen közöltek a Tanáregyesületi Közlöny XXX. évf. 8., 9. és 10. számai.

De nemcsak a gymnasiumi és — közvetve — a reáliskolai Utasítások erednek Kármántól; résztvett ő a lefolyt negyedszázad alatt mindennemű tantervi munkálatban, és az Utasításokon kívül leginkább foglalkoztatta a *tanár- és tanítóképzés* ügye. Mint a tanítóképző intézeti tanárok egyesü-

letének is tagja, fáradhatatlanul részt vett tanácskozásaikban, tantervi munkálataikban. Olyan volt, mint a jó hadvezér, a ki egyszerű katonai köpenyeg adta incognitóban közlegénynek is beáll, csakhogy az ügynök használjon. A ki, mint távolabb álló, elfogulatlan szemlélő látta őt e téren működni, annak bámulnia kellett Kármánnak az ügy érdekében kifejtett önmegtagadását, melylyel a polemia élesebb fegyvereit, melyeket pedig oly bravourral forgat, félretette s igazi Sokratesként iparkodott másokat meggyőzni...

Ide vágó dolgozata:

A tanítóképző intézeti tanárok képzése. (Magyar Paedagogia 1893. p. 72.).

A *tanárképzés* ügye az, melyet Kármán voltaképp kezdettől fogva szíve, lelke egész teljességével szolgált, melyet állapotaink javítása szempontjából főfontosságú feladatnak tekintett. A tanárképzés ügyének szolgált mindjárt a gyakorló iskola szervezetének megalkotásával, annak a gyakorlóiskolában kifejtett vezető, példaadó, ösztönző tevékenységével, a tanárjelölteknek tartott theoreticumaival s azzal a példátlan készségével, melylyel minden időben kész a hozzá fordulót tanácsaival, felvilágosításaival gyámolítani. A tanárképzés ügyével foglalkoznak következő dolgozatai:

A tanárképzés ügye hazánkban. Tanáregyes. Közlöny XXIV. (1891) p. 517.

A tanárképzésről. Tanáregyes. Közlöny XXV. p. 67—74. (a tanáregyesületi közgyűlésen tartott előadás).

A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány. Budapest, 1895 (Eggenberger).

Kivált a legutóbb említett nagyszabású dolgozat az, a mely alapjául szolgálhat minden e téren történendő tanulmánynak vagy intézkedésnek. Ismerteti benne — minden ízében pontos és magas színvonalú tájékozottsággal — a német philosophiai kar eljárását és működését s a tanárképzéshez való viszonyát; ismerteti a franczia *faculté des lettres et des sciences* s az angol egyetem eljárását s körvonalozza teendőinket egyetemi előadások, gyakorlatok és értekezletek, vizsgálatok dolgában. Kimondja, hogy a philosophiai kar elé nem tűzhető magasabb cél, mint a nemzet közművelődésének, oktatásügyének szolgálata s így első sorban a tanárképzés. De e feladatot nem idegen minták utánzásával, hanem önállóan kell szerveznünk. Egyetemünk bölcsészeti karának kötelessége, hogy rendszeres tanfolyamát a tanárképzés szükségéinek megfelelően szervezze. Szükség van továbbá gyakorlatokra és értekezletekre, még pedig nemcsak tudós seminariumi, hanem kezdők számára való gyakorlatokra is, melyeket maguknak az egyetemi tanároknak kell vezetniök vagy legalább is irányítaniök. Maguk a tudós tanulmányok is gyakorlatiabbakká teendők a felsőbb évfolyamokban. Mellékelve vannak e mélyreható fejtegetésekhez a budapesti tanárképző intézet szervezésére vonatkozó munkálatok és ügyiratok, úgy hogy e könyv mindazt magában foglalja, a mi a magyar tanárképzés

terén történt és a minék történnie kell, sőt magában foglalja azokat a reformokat is, a melyeket mai egyetemi rendszerünkön valóítani elodázhatatlan kötelesség.

A mint Kármán ez utóbb említett könyvével, mint már egyéb nyilatkozataival is a középiskola körén túl *felnyúlt* az egyetem tanulmányrendjének kérdései közé, úgy iskolaszervező elmélkedése természetesen nem egyszer kénytelen volt *le* is nyúlni a népiskola szervezetének és tanulmányrendjének kérdései felé.

Ezekre vonatkozó gondolatait áttekinthetően csoportosította egy, a Magyar Tanítók Kaszinójában tartott előadása, mely »*A népiskola szervezete és tanulmányi rendjéről*« czímen megjelent a Magyar Tanítók Kaszinója I. évf. 1. számának mellékletén.

A gyakorlati paedagogia körébe tartoznak Kármánnak ama dolgozatai is, a melyekben a külföld tanterveit ismerteti, ezek: *Tantervtanulmányok* (Magyar Tanügy 1873. p. 263., 401.).

Ausztria és a nagyobb német államok tantervei. (A gyakorló iskola évi értesítője 1885/6).

A francia és olasz gymnasiumok tanterve. (U. a. 1886/7).

Végül megemlíthetjük e helyt azt a nagybecsű német monographiát is, melyet Kármán legújabbán a Baumeister-féle nagy encyclopaedia (Hausbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen) számára írt Magyarország középiskolai oktatásügyének szervezetéről és a mely »*Die Organisation des höheren Unterrichts in Ungarn*« czímen különnyomatban is megjelent (München 1896).

III. Szerkesztői munkásság és a polemikus iratok.

Kármán mint szerkesztő is kivette a részét abból a munkából, a mely e téren a multak hiányainak pótlására megindult. E munkásságának egy részéről voltakép a tankönyvek sorában kellene megemlékeznünk. Így szerkesztette egy ideig a *Jeles írók iskolai tárát*, az *Ifjúsági iratok tárát* s szerkeszti az Athenaeumnál megjelenő *Történeti kézikönyvek* sorozatát. Mindezekkel tan- és segédkönyveink hiányain és fogyatkozásain, részben teljes hiányukon akart segíteni és segített is több tekintetben. Különösen a történeti kézikönyvek megbecsülhetetlen segédeszközök középiskolai, részben egyetemi oktatásunkban, mert rövid fogalmazásban a tudomány magas színvonalán állanak. Angol szerzők művei, a kik népszerűsíteni tudják a tudományt, a nélkül, hogy színvonalát leszállítanák.

Azonban Kármán szerkesztői munkásságának súlypontja a *Magyar Tanügy* cz. tanügyi folyóiratra esik, a mely 1872-ben indult meg *Heinrich Gusztáv* szerkesztésében, úgy, hogy ez évben Kármán mint tevékeny munkatárs s egyuttal a szerkesztői gondok osztályosa működött, de a következő 1873-ik évtől fogva már mint társszerkesztő szerepel. 1877-ben Heinrich Gusztáv megválván a lap szerkesztésétől, Kármán Malmosi Károly, Császár Károly és Mayer Miksa közreműködésével szerkeszti a

Tanügyet, 1878-tól pedig egymaga egészen 1883-ig, mikor Alexander Bernátnak adja át a szerkesztést.

A *Magyar Tanügy* több mint egy évtizeden át, ép abban a korban, mikor tanításunk ügye leginkább forrongott, az elvi álláspontok, paedagogiai belátás és európai széleslátás igazi organuma volt. Egyrészt eleven élet lüktet benne, melyet ügyeinkkel való beható foglalkozásában fejt ki, másrészt magas szellemi irányzat képviselője, a paedagogiai gondolkodás igazi terjesztője. Rovatai tekintettel voltak az elméletre és gyakorlatra, a hazai és külföldi tanügyre, a hazai irodalomra. Általában a következő rovatokat foglalta magában:

- I. Paedagogia.
- II. Közigazgatás.
- III. Irodalom.
- IV. Tanügyi Szemle.
 1. Hazánk.
 2. Külföld.

Nemcsak mint szerkesztő, hanem mint lapja igazi főmunkatársa, Kármán igen nagy tevékenységet fejtett ki a Tanügyben. Hisz ez volt az a nyilvános organum, a melyben eszméit kifejthette, álláspontját megvilágíthatta, a sok oldalról meg nem értett és megtámadott Utasításokat megvédhette. A szerkesztői munka azonban csak növelte élete zaklatottságát. Épen mert mindig az ügyet és nem a személyt nézte, sokszor kénytelen volt vele, hogy az ügy érdekében kiméletlen legyen a személylyel szemben. E mondást: »*Amicus Plato . . . sed magis amica veritas*« senki méltóbban nem tűzhette volna ki ő nálánál. De épen ennek lehet tulajdonítani, hogy annyi ellenségre tett szert. S itt kell szóba hoznom polemikus dolgozatait. 1875-ban Garamszeghi *Lubrich Ágost*, m. kir. egyetemi r. tanár, nem értve egyet a paedagogiának Kármán által képviselt irányával, egy munkát adott ki a következő czímen: »*Herbart bölceleti rendszerének alaptévedései és a magyar miniszterialis középiskolai tanterv*«, mely — mint a czíme is mutatja — voltakép a magyar Herbartianismus ellen irányzott támadás. Kármán erős philippikában válaszolt ez invectivára ily czímen: *Herbart és — Lubrich* (Magyar Tanügy 1875. p. 81. és különlenyomatban). Rámutat Lubrich támadásának gyöngeségeire, tévedéseire s hasábosan összeállítja több helyét Lange, Überweg, Fichte és Moller eredeti helyeivel.

Az 1877-iki évfolyamban erős bírálatot ír *Gyertyánffy és Kiss Áron* Dittes után szerkesztett népiskolai módszertanáról, kimutatva, hogy maga Dittes is csak compiler, s műve nem volt érdemes az átdolgozásra. Ebből aztán polemia lett, a mennyiben az átdolgozók hosszan válaszoltak a bírálatra (199. skk. II.), mire aztán Kármán is hosszú replikában felelt (209. skk. II.).

Legnagyobb feltűnést keltett polemikus irata Kármánnak az, a mely »*Egy tudós koryphaeus*« czímen *Plagiosippus* álnév alatt jelent meg

1892-ben s melyben *Pauer Imre* egyetemi tanár és philosophiai író két munkáját (propaedeutikai tankönyvét és az *Ethikai determinismus elmélete* című akadémiai pályamunkáját) veszi az eredetiség és önállóság szempontjából kritikai bonczoló kés alá és általában *Wundt, Zimmermann, Oettingen* és mások munkáiból készült plágiumoknak declarálja őket. Az akkori sajtóban roppant nagy port vert fel e támadás. *Pauer Imre* felelt e röpiratra *Válasz Plagiosippusnak* címen s kijelenti, hogy kis tankönyve compendiuma ugyan *Wundt* 90 íves nagy művének, de nem szolgál fordítás, hanem fáradságos munkával végzett hasznos kivonat; pályaművét pedig határozottan védi a plágium vádja ellen. Erre aztán egy új röpirattal válaszolt *Kármán*: »*A tudós koryphaeus válaszáának igazságot szolgáltat Plagiosippus*«, melyben állításait bővebben igazolja és *Pauer* írói eljárását hasábosan szembeállított idézetekkel ismerteti.

IV. Tankönyvek és gyermekirodalom.

Már gymnasista korában írt *Kármán* német források nyomán egy kis könyvet: *A római irodalom történetének vázlata*, mely *Dr. Kopp* és egyéb kútfők után nyomtatásban is megjelent Szegeden *Burgernál Kis-laki* néven. Ugyanott jelent meg később 1868-ban *A zsidó nép és irodalom története* *Cassel Dávid* után. *Gow* után dolgozta a *Görög és római állami régiségek* ügyes kis könyvét főkép a görögptló tanfolyam számára. De mindezeknél fontosabbak és tankönyvirodalmunkban, tanításügyünk történetében korszakalkotók *Magyar Olvasókönyvei* (I—IV), melyekkel a gymnasium négy alsó osztályának magyar nyelvi oktatását arra a színvonalra emelte, a melyen a nemzeti irodalom tanulmánya már az első osztálytól kezdve valósággá válik. Azokat az elveket, a melyek ez olvasókönyvek szerkesztésében vezérelték, az Utasításokon kívül legbehatóbban kifejtette a Magyar Tanügy 1881. évfolyamának már említett *Pro domo* című négy cikkelyében. Ezek az olvasókönyvek tették középiskolai oktatásunkat először nemzetivé. Azelőtt belső becs nélkül szükölködő, épületes (?), kenetes olvasmányokkal voltak tele olvasókönyveink. *Kármán* olvasókönyvei a nemzeti múlt legbecsesebb tárházai a középiskolai oktatásra nézve; bennök vannak szigorúan és igazi történeti érzékkel összeállítva műveltségünknek, költészetünknek e fokon ismertethető legbecsesebb elemei és alkotásai. Főelvük az, a mit *Kármán* elméleti paedagogiai dolgozataiban annyiszor kifejtett, hogy a paedagogia főfeladata átadni az ifjú nemzedéknek a múlt becses és továbbfejlesztésre méltó hagyományait, a múlt megismertetésével megértetni a jelent és beleállítani az ifjú nemzedéket abba a történeti folytonosságba, a melynek átértése a céltudatos művelődés főfeltétele.

Ez olvasókönyvek nélkül nem lehetne ma szó irodalmi tanításról. Mert bár egy vagy más szempontból ma már kifogásolható némelyik olvasmányuk vagy alkalmasabbal helyettesíthető; de nem szabad felednünk, hogy a legszebb elvek megvalósítása is bizonyos adott viszonyok kényszerűségéhez van kötve s hogy ez az első tudatos kiszemelés, mely rendkívüli nehéz-

ségekkel járt irodalmunkban, a mely nem minden téren kínálkozik azzal a gazdagsággal, mely más szerencsésebben fejlett irodalmak irigylendő sajátja.

Aztán kicsinyes érdekek és irodalmi hajsza csakhamar ama bizonyos »mór« példája követésére szorították ez olvasókönyveket, a ki, ha megtette kötelességét, mehet. Hatásuk azonban maradandó, s talán egy olvasókönyv kivételével, a mely a régi idők viszhangja, a többi ma mind azon a nyomon halad s azokból a körökből veszi legtöbbször tárgyban is hasonló olvasmányait, a melyekből a Kármán olvasókönyvei.

Kármán a gyermekirodalom terén is az igazi paedagogus elvszerű tapintatával működött s azoknak a könyveknek, melyeket első sorban gyermekei számára készített, az egész gyermekvilág jó hasznát veszi. Ide tartoznak:

Magyar Gyermekkönyv (Eggenberger) 1889.

Aesopus meséi, Forgó b. könyvtára. 1890.

Franczia tündérmesék Forgó b. könyvtára. 1890.

Képes ABC magyar fiuk, magyar lányok számára. (Eggenberger).

Ez utóbbi már a gyermekszobába beviszi a nemzeti gondolkodás és költészet elemeit s óhajtható volna, hogy e képeskönyv elemi iskoláink első osztályából is kiszorítaná azt a sok értéktelen ABC-s könyvet, a mely a gyermek lelkének csak megemészthetetlen vagy haszontalan táplálékot ad.

Ily sok téren, ennyiféle irányban működik Kármán mint író. Csodálatos, hogy az ő elfoglaltsága mellett ennyi mindenre ráért. Róla, mint paedagogusról, igazán nem lehet elmondani: *praeior minima non curat*. Mert a legcsekélyebbnek látszó tárgy is fontos előtte, ha nemzeti javainkról, művelődésünk érdekeiről, szellemi haladásunkról van szó.





Gymnasiumi tantervünk.

Irtta FINÁ CZY ERNŐ.

A tanterv-készítést mindig művészi feladatnak tekintetem. Nem elég hozzá az ismeretek sokoldalúsága és mélysége; az igazi sikert e téren csak a szellemnek összefoglaló képessége és divináló ereje adhatja meg. Jóllehet az, ki tanterv kidolgozására vállalkozik, készen találja az emberi művelődés elemeit, mégis ezeknek az elemeknek kapcsolatba hozatala, összefűzése, egymásra vonatkoztatása, egymásból kifejtése, oly feladat, melynek tudatos megoldása csak alakító szellemeknek adatott. Legnehezebb problémája az emberi elmének mindenkor az, mely az erkölcsi világ körébe tartozik. Oly tényezők merülnek fel itt, melyek a vizsgáló szem elől elzárkóznak, melyeknek hatása megmérhetetlen, súlya ki nem számítható. Előttünk a szaktudományok nagy tömege, melyeknek mindenike sajátos tartalommal sajátos módszert kapcsol egybe s a képzeteknek más-más sorát kelti fel; mindegyiknek köre végnélküli; mindegyikben sok az általánosan és viszonylagosan becses; sok a positivum, de még több a feltevés; mindegyikben sok a tipikus, de sok az elmosódó jellemvonás is. Az alaki és tárgyi igazságoknak, a fogalmak, képzetek és érzületek legkülönbözőbb relatióinak e kavargó sokaságából kiemelni azt, ami általánosságban formálja a fejlődő lelkeket, mily végtelenül bonyolult feladat! S alkalmazni mindezt a művelődés jelen állapotához s az életkor meghatározott éveire! S megalkotni úgy, hogy nem önkényes szeszélyből vagy ötletszerű elhatározásból, hanem örök törvényekből folyónak lássék! Valóban, eszményi követelmények magaslatára helyezkedve, majdnem azt mondhatnók, hogy a jó tanterv fölé a legremekebb mű-alkotással.

A jó tanterv távol áll minden mesterkéeltségtől. Tele van étellel és rugékonysággal. Nem gépezet, hanem organismus. Eszméinek egymásutánja új eszméket kelt, a módszerek gazdagságát fejleszti ki. Nincsenek henye fölöslegei, mert mindenre, amit tartalmaz, egy vagy más szempontból szüksége van az iskolának. De nincsen izolált része sem, aminthogy az élő szervezeteknek minden tagja is össze van kötve a másikkal. Hézagai

se lehetnek, mert a kapcsolatok hiánya egyuttal a lelki életnek szakadozott-ságát eredményezné.

Ha visszatekintünk középoktatásunk közelmúltjára, s egybevetjük e század második felének tanterveit, bizvást állíthatjuk, hogy az Entwurfot követő időkben azok, kik hivatalos tanterveinket készítették, nem ismerték fel a tanterv igazi lényegét. A népszerűség dajkáló hullámaintól vitetve, minden érdemöket abba helyezték, hogy az útszéli jelszavakat meglessék s tanterveiket a közhangulathoz szabják. Egy perczig sem haboztak, ha arról volt szó, hogy egyik osztályból a másikba kell áthelyezni a tárgyakat, s nagy lelki nyugalommal nyesegették el az organikus hajtásokat is, ha nem fértek bele az óraszámok keretébe. Bizonyítanom fölösleges volna. Megnézheti kiki e tanterveket, s ha szeme hozzá van szokva ilynemű hibák felismeréséhez, csakhamar észre fogja venni a sok ellentmondást, a meglepő szökkenéseket és csonkításokat, a túltengéseket, a fogyatékos-ságot. A multat összemérve a jelennel, úgy találom, hogy az Entwurf óta mostani gymnasiumi tantervünk az első, mely ismét elvi magaslaton áll. Senki sem állítja, hogy e tanterv tökéletes, befejezett, módosítást nem tűrő, hiba nélkül való. A lefolyt 15 év tapasztalatai után a gondos revisió ideje elérkezettnek látszik. Egyben azonban e tanterv messze kimagaslik előzői közül: abban, hogy mindenütt nyomon kísérhető vezér-gondolatai vannak, hogy elvszerűségét nem tagadja meg soha, hogy minden része választ ad a »miért« kérdésre, hogy szerves egész, melynek tagjai művészileg kulcsolódnak egybe s magasabb egységbe olvadnak össze. Tantervünknek ez az érdeme s történelme. Elégethetjük összes példányait, de a nagy igazság, melyet e tanterv megtestesített s a tanársággal élő példán megéreztetett, el nem enyészethető, ki nem törölhető, el nem pusztítható többé. Az, a ki új hivatalos tantervet fog készíteni vagy revisiót fog végezni, az elvszerűségnek e szigorú követelménye elől többé ki nem térhet. Birtokba vettük, vérünnké változtattuk.

E tantervet *Kármán Mór* fogalmazta meg.





Egyetemen.

Irta LEDERER (LŐRINCZ) BÉLA.

Hiszen ismerik Aranynek bánatos versét a jubiláló tanárról, azt, mely a *Quem dii odere*-vel kezdődik s melyben oly hirtelen robognak elő e szép pathetikus sorok:

Kit e pályára Isten átka sodrott,
Szívverit ontsa bár, mint pellikán,
Hálátalanságot növel magának.

Ez a vers az ő dallamos metrumával dobog bennem szüntelen, mióta az e fejezet czímében feladott jellemzéshez hozzáfogni készülök. De nem tartalmáért dobog bennem. Tartalmát költői licentiának tartom. Esetleg ugyan igaz lehet arról a ritka tanárról, kit tényleg átok sodort e pályára, de nem vonatkozhatik mesterünkre. Ezt el kellett mondanom, midőn e költeményből veszem mottómat:

Egy emberöltő: s érett férfieszszel
Köszönjük, a mit *ifjakért* tevél.

* * *

Nemsokára húsz éve lesz, mégis élénken, igen élénken emlékszem arra a déli órára, melyben első alkalommal láttam Kármánt az egyetemi széken. Zsúfolva volt a terem, midőn oda beléptem, s a tisztátalan levegőben akkora zsvaj, hogy csak nehezen vettem észre azokat a hadonázó gestusokat, melyekkel a padok túlsó oldaláról hívtak. Letelepедtem pajtásaim közé. Négyen voltunk ott magammal együtt, kik mint a gyakorló gymnasium első abiturientiensei ép akkor kerültünk a pálosok szürke épületébe. Egyebekben nem ugyanazokat a tanárokat hallgattuk, nagyon különbözők voltak és különbözők mai nap is hajlamaink, de a mi Kármánt illeti, ennek ethikai előadására megannyian mindjárt az első félévben beiratkoztunk, örvendő várakozással, minden megbeszélés nélkül s oly természetesen, hogy

bizonyára fel sem tűnt nekünk e találkozás. Így összeverődve, baráti csoportban vártuk a jövendőket.

A várakozásnak unalmát nemcsak a színházban, felvonásközökben vagy a pályaudvaron indulás előtt, hanem a tanteremben is felebarátai megfigyelésével űzi el az indiscret emberfia. A mi figyelmünket az a hangos beszélgetés vonta magára, melyet két előttünk ülő harmad-negyed-éves folytatott, tán nem minden kaczerködés nélkül hátrafelé. Egyiküket már láttam, mikor beiratkoztam az olvasóegyletbe, melynek buzgó tisztviselője volt, de azért a másik volt az érdekesebb alak, az a kövér, szőke, nagy aplombú petit crevé, ki vastag nyakát mereven hátraszegve, selypítve és csak úgy foghegyről beszélt, határozott és rövid mondatokban, miközben gondosan ápolt gyűrűs ujjával meg-meglazította kondor fürtökbe süttöt, olajtól fényes hajzatát. Titáni felsőbbbséggel szólt egy csomó philosophiai rendszerről. Nem csodálja, hogy collega ur ingadozik. Csak ingadozzék, az jó. Be fogja látni, hogy a philosophiát még csak ezentúl kell megcsinálni. Ő büchneri alapon csinálná, mert ez a Büchner egy csodálatos szellem. A korhadt keretek tűzbe valók. A logika nem is tudomány, az serdülő ifjaknak való játék. Szobasötétítés mécsgyújtogatásra. Veleje grammatika. A psychologia ostoba beszéd. Lélek nincs, hát lélektan sem lehet. Ennél csak az ethika ostobább. Az ethikát csak negative lehet formulázni s ezt megteszi a büntető törvény. Az ethikát tehát egy emelettel lejjebb kell tanulni. De ő a jogi karnál is lejjebb fog menni. Kármánra kíváncsi ugyan, mert a nyáron Aradon sokat gáncsolták. De ez egyszerűen többet nem jön. Hogy is lehet 12-től 1-ig előadásokat tartani, ép akkor, midőn a gyomrok korogni tartoznak? Ez időt ép eszű ember a nagy Kristóf alatt sétán avagy ebédlőben sörös korsó mellett tölti, de nem ethikai cursuson. Primum vivere barátom, deinde philosophari.

Mephistophelestől ellesett ily léha hangon doceált az én protoszomszédom, mód nélkül megbotránkoztatva respectusunkat. Rémülten kérdezők magunktól, vajjon miféle legények ezek, hogy ily rettenetes dolgokat beszélnek? Falak és padmaly mozdulatlan maradtak ugyan, szokott közönnnyel tűrve ennyi blasphemiát, de megingott a mi önbizalmunk, diák-önérzetünk, mert hisz' megvallhatom, hogy mi nemcsak tanulni, de büszkélkedni is jöttünk az előadásra. Ha pedig sok ily szájas és orczátlan ficzkó ül ez ismeretlenek seregében, a gyakorló gymnasium, az itt lemondhat a fényes sikerről örökre.

E közben oly rendetlen s gyors egymásutánban, minőt csak az ujonczok kezdetleges sortüzeléséhez hasonlíthatok, emelkedtek fel szűk padsoraikból az ifjak, s az ajtó szárnyában megjelent Kármánnak az apostolokra emlékeztető alakja.

De mi ez már megint? Egy szenvedő ember nyugodt lépésével közeledik a kathedra felé, a maga elé tartott magas kalap belsejébe tekintve. Valami gravitással, melyet nála meg nem szoktunk, veti le felöltőjét. Arcza

felénk fordul s mi nem tudjuk, útott-e, bánatos-e, gondok vetik-e rá árnyékukat, avagy csak gondolatok? Óvatosan emelkedik fel a lépcső fokain és lassan helyezkedik el a kényelmetlen széken. Nehezen köhint, többször egymásután, aztán komolyan emeli fejét s feltűnően, élesen, mintha e beható tekintetével birtokba venné az egybegyűlteket, néz körül, bennünket — oszlopos híveit — észre sem véve.

Meghökkentünk. Hová lett az a rugalmas és vidám jókedv, melylyel még pár hónap előtt iskolánkba lépett, nem is lépett, de beszökött, hol az az üdvözlő, mosolygó fejbólintgatás, melylyel a kis osztályteremben élénk, majdnem közibénk állott — mindig állott — hol az a biztató, meleg és lelkes hang, melylyel, miután kopogott, gyors mozdulattal emelve vele hozott könyvét, kérdezé, ki mondja meg, mit tanultunk az utolsó órában, vagy hol az az igaz érdeklődésből fakadó, serkentő, gondolatébresztő modor, melylyel minden egyessel külön s mégis mindnyájunkkal foglalkozott?

Most egészen másképp fog hozzá, s megzavart elmében mint kelletlen árnyék vonul el az »Armsel'ger Faust, ich kenne dich nicht mehr,« melankolikus verssora. Némi huzavonással s szinte szándékos tompasággal kezdi elmondani, hogy mily tudománykörbe lépünk, melyek ennek határai, s miként kapcsolódik ez a tudomány a rokon tudományok sorába. De a mint felgörgeti előttünk az ethika hosszú vázlatképét s elmondja, mi mindennel fogunk foglalkozni, midőn megmagyarázza, milyen lesz a módszer, melyet követni fogunk, midőn bepillantat az egymásutánba, melyben a történeti részt tárgyalni fogja, minden egyes rendszert kritikailag méltatva, a fejlődésre ügyelve, milyen lesz a befejező rész és sok egyéb, előadása megelevenedik, felmelegszik s belé vonul a régi lélek. Mi pedig kíváncsian figyeljük minden szavát, minden mozdulatát.

Előadása az önérzetes, bátor és erős egyéniség jegyét hordja magán. Szeméből, melyet nyíltan szegez a hallgatókra — soha másra nem tekint — a meggyőződés heve szikrázik. Ajkairól az öntudatos s önálló gondolkodás jól megfontolt, rendszerint szabatosan formulázott, határozott mondatokban tör elő. Nem szaval az örök szépről, jóról és igazról, — oh, mily messze vagyunk azon rhetoroktól és metaphysikusoktól, kik e témák tündöklő variálásával versenyeztek szüntelen! ő csak a jól documentált ethikai megállambölcseleti eszméket fejtegeti, ezek egyes phasisát meg egész fejlődését, majd meg azok substratumát, mely ha sokféle igazságban sokféleképp jelentkezik is, végelemzésben mégis csak az, hogy mindnyájan az emberi társadalom adósaiként születünk és adósaiként tartozunk élni. Így tárgyias alapról, tárgyias eljárással tárgyias eredményre törekszik.

Nem tipeg, nem tánczol tárgya körül, hanem egyenesen neki vág annak, a mi a kérdés veleje, akármilyen kényes az. Fejtegetései folyamán nem egy tétel merül fel, mely mélyen belevág erkölcsi vagy vallásos életünkbe. De bár kiméletes minden igaz érzés iránt, nem ismer óvatos tekin-

tetet, nem ismer megalkuvást, midőn nagy erkölcsi javakról van szó. Tisztán és világosan megmondja, a mit helyesnek vél. S a nagy tisztelet, melyben az őszinte tudományos meggyőződést s magát a tudományt tartja, ráragad hallgatóira is.

Tanári feladatát a lehető legkomolyabban veszi. Belépéstől csöngetésig egy perczre sem enged pihenőt, tárgyatól soha semmi ötlet kedvéért el nem kalandozik, magyarázatait sohasem fűszerezi a legártatlanabb élczel vagy személyes emlékezéssel. Mindig a kérdés magvával birkózik s figyelmünket állandóan egyazon magaslaton tartja.

Nem eloquens a szó egyházi vagy parlamenti értelmében s legkevésbé sem rhetor. Gondosan kerül mindent, mi pusztán szónoki hatás. Mert a mint jelleme elfordul mindentől, mi nem igaz, hamis vagy szeplős, a mint ízlése is visszautasít mindent, mi színészkedő, negédes vagy különcködő, úgy előadása, mely csak az értelemre akar hatni, kerüli az üres pathost, kerüli a kápráztató pointeket és kerüli a színekkel pompázó képeket, és nem tör csak világosságra, szabatosságra és tisztaságra. Ez a hármas-egy sajátság, s a mi ezzel együtt jár, a szabályos compositio, ez adja meg előadásának azt a férfias meg vonzó erőt, azt a különös kellemet, melynek hatása alól senki magát ki nem vonhatja. Szívünket nem indítja meg, képzeletünket nem bővíti el, de viszont értelmünket teljesen kielégíti, mert nem marad előttünk semmi homály és semmi zavar, értelmünk a tiszta verőfényben mozog.

Soha anyagiás, lapos vagy trivialis szó nem röppen el ajkairól, még szórakozottságból sem. Mindenkor előkelően beszél, philosophushoz méltó gondolkörben, folyékonyan is, de nem éppen könnyen. Kiérezzük a munkát, melyet elméje végez, kiérezzük, hogy a szólás bizonyos erőmegfeszítésébe kerül. De ez erejével nem az emlékezet lakatjait feszíti, hanem a gondolatok tolongó árját fékezi, rendezi, vagy az egyedül jellemző kifejezést keresi, űzi, míg meg nem találja.

Előbb a tételt vagy a rendszert ismerteti, aztán annak birálatára tér. Míg az ismertetésben nagy tudásával imponál, meg majdnem mindent felölelő olvasottságával, a kritikában érvényesül legsajátabb szellemi fölénye, a rendkívül tiszta összefoglalás és az eredeti meg új gondolatok duzzadó bősége. Mily változatos gazdagsága az eszméknek, melyet egy rövid órában így reánk pazarol! S elgondoljuk, mennyi könyv jelenhetett már meg s mennyi fog még ezentúl megjelenni, mely nem az ő nevét viseli ugyan, de mely az ő eszméinek bélyegét viseli homlokán. Pedig ezek is morzsák csupán megrakott asztaláról.

Ha kezdetben különös is volt előttünk az egyhuzamban tartott előadás, különös a nagyon elvont gondolkozás, különös, hogy nem ereszkedik le hozzánk, de bennünket magához felemel, most már mind gyakrabban csillámlanak fel a régebben megszokott és megkedvelt sajátságok, nagyok és aprók egyaránt. Ráismerünk a rendes gestusra, melyet taglaló gestusnak

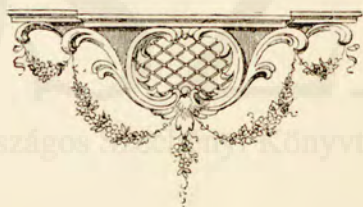
nevezhetnénk, s melyet mintha valamely családapától sajátított volna el, ki asztala köré gyűlt gyermekeinek mutat, magyaráz: illústratiót, térképet, egyebet; ráismerünk arra a másik, merészebb, lassan emelkedő karral félívet leíró mozdulatra is, mely olyankor jelenik meg, midőn az adott magyarázat látkörünkön tágítani van hivatva; ráismerünk arra a büszke, szinte imperatori módra is, melylyel fejét emelve körütekint, ha valamely fontosabb fejezettel végezett; ráismerünk arra a sajátos accentusra, mely mindig előtör, ha egy szót kiemel; és hogy ne ismernénk rá arra a sikító hangra is, mely fennen beszédének változatos csengéséből mindenkor felszökkel, ha megtalálta azt a kifejezést, mely egyedül felel meg gondolatának.

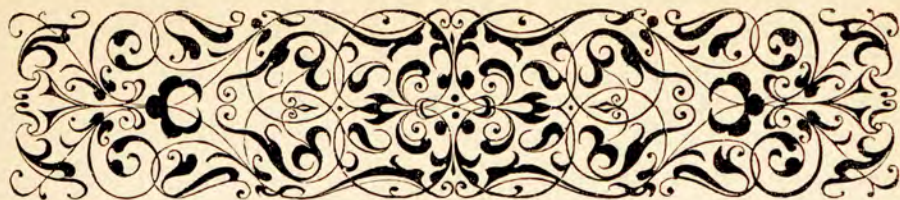
Élő szó, hanghordozás, mozdulat, mind ennek hatása alatt értelmünkben ismét kigyúlnak a mécsesek, csakúgy mint régen, s a mint fejünkben dereng, majd világos lesz minden, a megértés örömeiben felébred a régi illusio, mintha mindent magunk eszeltünk volna ki, s ezt nyomon követi az a másik, még édesebb hit, mintha most magunk erejéből vállalkozhatnánk hasonló vagy még bonyolultabb feladatokra.

A hatás a társakra még nagyobb. Azokon ugyan, kik görnyedve körmölnék, kik oly serény igyekezettel jegyeznek, mintha magukat soha utól nem érhetnék, azokon nem látszhatik, hogy lelkük reagál, tán nem is reagál. De látszik a többségen, mely nem jegyez. Ezek nem szórakoznak a rendes, de illetlen módokon. Regényük a kabát, tollkésük a mellény zsebében pihen. Képzletüket sem bilincselik a játszi képek, melyeket a padokba otromba iniálékkal faragott Júliák és Piroskák nevei ébresztenek. Hallgatnak figyelmesen, feszülten, sokszor gyönyörködéssel. Javarészüik vidéki gymnasiumokból imént felreptült gólyák, romlatlan szívű, ép eszű gyerekek, kikben a tanulás még nem sok kárt okozott. Tétéles oktatáshoz vannak szokva és adagokba osztott memorizáláshoz. Nem mindegyikük hallott még kellően résztvevő, jóakaró magyarázatot. Az egyetemen sem érzett bármely órában különösebb emótiót. — Most leköti őket a vivae vocis latens energia, mely Kármánál különösen hatásos. Hajlékony elméjüknek imponál az a célúdatosság, mely minden szigorúan methodikus előadásból kiérzik, imponál az eszméknek merész és merev architektúrája is, de legjobban a mi legjobban hat a lélekre: a lélek. S látszik, hogy im' feléled. Szunnyadó lelke tüzet fogott. Bámész tekintete megnesesül. Megnesesíti az ájtatos figyelemnek és ihletnek amaz idealizáló kifejezése, melylyel néhány modern festő oly vonzóvá tudta tenni az angyalt hallgató jámbor pásztorok együgyű ábrázatát.

De senkire az előadás oly ígésző hatást nem tett, mint arra a pök-hendi beszédű kövérré, kit felületes és tiszteletlen fráternek néztünk. Előadás közben nem láttam ugyan, nem észleltem, de a mint vége volt s mindnyájan távoztunk, láttam, hogy el van ragadtatva és nagy elégtétellel hallottuk, a mint oda szólt csendesebb barátjához: »Ördög vigyen, ha értem, miért szídtuk Aradon.«

De tán nemcsak e kómikus titoknak akart nyomára jönni, hogy nem törődve sem a déli órára bejelentett étvágyával, sem Babylas fentemlített keresztfiával, Christophorossal, az óramű szabályosságával jött elő minden előadásra pontban tizenkettőkor. Még egy órakor sem türelmetlenkedett. Óra után akárhányszor közeledett Kármánhoz, nagy tisztességtudással szólítva meg az ostoba ethikának ebédzavaró tanárát, hogy tőle egyről-másról felvilágosítást kérjen. Az egyetemen különben nem sokat érintkeztem vele, rossz volt az első benyomás. Hívalkodó symbolumát, az örökös gardeniát, sem szerettem. Évek multán azonban külföldön találkoztam e hirlapíróvá lett tanárjelölttel, többször voltunk együtt, s ekkor rájöttem, hogy nyegle külseje elvégre is elég szép értelmet és kitünő szívet takart. Sőt meg is kedveltem, legalább egy pillanatra, midőn egy ízben körülményesen magyarázva, mily mély és üdvös hatást tett reá Kármán, sorsát siratta, a miért Kármán volt utolsó s nem első vagy egyetlen tanára.





Kármán munkássága a tanítóképzés körül.

Irta SZUPPÁN VILMOS.

A tanítóképzés kiválóképen paedagogiai feladat, nem csupán abban az értelemben, hogy a paedagogiának mint tantárgynak fontos helye és szerepe van a közoktatás ezen részében, hanem azon problema szempontjából is, hogyan kell a népiskola paedagogusait feladatukra nevelni és képezni.

Hogy ezen ügyre vonatkozólag Kármánnak működése kezdetétől fogva önálló felfogása és nézetei voltak, annak nem egy ízben adta tanujelét. Már 16 évvel ezelőtt sürgette a tanítóképzők tanárainak rendszeres tudományos képeztetését s elítélte az autodidaxis útját, a mely még ma is legalkalmasabbnak tartatik a képezdei tanársághoz.

Azonban elfoglaltsága a középiskolák reformjával nem engedte meg, hogy régebben tüzetesebben foglalkozzék más iskolák ügyével. Csak legújabb időben, midőn gróf Csáky Albin ministerségének ideje alatt napirendre került a tanítóképzés reformja, kezdett közvetlenül is résztvenni ebben a munkában, sőt mint az országos közoktatási tanács által az új tanterv kidolgozása végett kiküldött bizottságnak elnöke, nagy kedvvel vezette a munkálatot és sok tekintetben irányítólag hatott.

Mint az említett bizottságnak előadója, alkalmam volt az összes tárgyalásokon jelen lenni s azokban résztvenni. Jegyzeteim és a tanítóképezdei tanárok egyesületének folyóiratában foglalt feljegyzések alapján a következőkben számot adok azon eszmékről, a melyekkel Kármán a tárgyalást gazdagította s a melyek közül a legfontosabbak kifejezésre jutottak a tanító-és tanítónőképzők új tanterveiben.

Legnagyobb hatással volt a *paedagogiai tárgyak* tantervének megállapítására. Kijelentette, hogy az a tudományos paedagogia (mely egyébként csak most van alakulóban), a mely nagy elveket állít fel és deductiv úton jut bizonyos eredményekre, a népoktatási intézetekben nem lehet a paedagogiai oktatás alapja. A tanítóképző növendékét nem a *paedagogiából* szedett ismeretekre kell megtanítani, hanem helyes oktatás, mintaszerű tanítás, jó nevelés által a *paedagogiához el kell vezetni* s csak azután kilátást

nyitni előtte a paedagogiai elméletekre. A tanítónak iskolai munkásságában sokkal nagyobb szüksége van az ilyen ismeretekre, mint a tudományos paedagogia elveire. — *Emberismeretre* kell eljuttatnunk növendékeinket először a testtan által az I. osztályban. S ezzel részletesebben kell foglalkoznunk, mint az egészségtan azon részeivel, melyek máshová is beilleszthetők. Két irány megvalósítására kell e tárgy tanítása által képessé tennünk a képző növendékeit. Hasznosítani kell azt először a *maga testi életét* illetőleg, hogy rá nézve az egyéni test- és egészségtan legyen. De figyelemmel kell lennünk a fejlődő test ismertetésére is, hogy a gyermekekkel való bánásmódjában is tanusíthassa a testi emberismeretet. Legyen a tanítás ebben is szemléltető; ne *törvényt* hanem *tényt* (folyamatot) adjon elő; ne igyekezzünk a physiologia tényeiben megismertetni egyszersmind a physika sok törvényét is, hanem inkább adjuk a tényeket magukat, melyek majd a physikának is anyagul fognak szolgálni. Az egészségtan tanítása is legyen egyéni s arra szolgáljon, hogy a növendékeket önmaguk és a gyermekek megfigyelésére szoktassuk. A lélektan (II. osztály) tanításában is körülbelül ezen szempontok legyenek irányadók. Kármán empirikus psychológiát sürget, mert a mai psychologiai tanításnak az a baja, hogy sokat beszél a lelki élet felosztásáról, törvényeiről, de a lelki élet *jelenségeiről* keveset szól. Az indulatokat, a vágyakat stb. le kellene írni, a leendő tanítót ezek felismerésére vezetni; s ezt is két czélból: hogy önmagát megfigyelhesse, s hogy a gyermek lelkét irányíthassa. Így tanítva, útmutatót kap a leendő tanító arra, hogy szerezzen emberismeretet. A III. osztály tananyaga legyen a népiskolai tanító feladatának annyira részletes ismertetése, hogy azt illetőleg minden irányban teljesen tájékozva legyen. Ide tartoznak a nevelő és tanító eljárások minden mozzanatai, melyekből semmi se maradjon ki, a mi a tanítói életben jelentős lehet. A IV. év tárgya a nevelés története és a tanítás gyakorlása. Ha a leendő néptanítónak önképzésére hatalmas impulsust már az iskolában nem kellene adni, tán a tanítói gyakorlata is elég volna az osztályban. Ámde mi nem lélektelen dressurát gyakorlunk, hanem gondolkodó embereket akarunk kibocsátani. A nevelés története arra való, hogy felébresszük növendékeinkben az érdeklődést a paedagogiai elméletek iránt. Nem a közvetlen érdek tehát, hanem a népiskolai tanítás és a tanítói képzettség előbbrevitele e tantárgy célja.

A nevelés történetének tanításáról Kármán egy más alkalommal a következőket mondta:

Minden paedagogia-történelmi visszapiillantástól elvárhatjuk, hogy az eddig felmerült kísérleteket behatóan ismertesse, hogy tájékoztasson némileg az eljárás módok lehetősége körül s óvjon meg attól, hogy oly útra ne térjen a mai gyakorlat, melynek már a múlt végére járva, átlátta sikertelen voltát. Minden történeti adat, mely nem e czélt tartja szem előtt, a módszertan tárgyalásában pusztá cziczoma. Ezért elítélendő a bőbeszédűség az igen régi multra vonatkozólag, melynek befolyását ma hiába kutatnók, — elité-

lendő a rövidség az újabbkor valóban hatásos kísérletei körül. Nem kívánom a történeti anyag felszaporítását, de igen is szükségesnek látom, hogy a mi jó, elválasztassék attól, a mi rossz, eredménytelen kísérlet.

Kármán nézetei irányadók voltak a tanító- és tanítónő-képzők új tantervének kidolgozása alkalmával a többi tárgyaknál is. Az utóbbiakra nézve sikerült neki megdönteni azt a felfogást, hogy különbséget kell tenni az általános műveltséghez s a szakképzéshez tartozó tananyag között. A tárgyalások alkalmával kimutatta, hogy a tanítóképzőben a tanítás kezdettől fogva szakszerű, mert a tanító feladata az általános műveltséget átadni a népnek. Midőn tehát a képzőben általános műveltségéhez tartozó anyagot adunk neki, azzal egyuttal szakképzettségéhez tartozó ismereteket juttatunk birtokába. A második fontos alapelv, melyet a tanterv kidolgozásánál érvényre emelni iparkodott, hogy az egyes tárgyak azon részei, melyek legközelebb állanak a tanítói gyakorlathoz, a tanfolyamban mentől későbbre tétessenek.

A *magyar nyelvtanítás* céljául a nyelvkészség megszerzését tűzte ki szóban és írásban és az irodalom ismeretét, s ebből a szempontból az olvasás tétetett a tanítóképzőbeli nyelvtanítás alapjává. Olvastassunk mentől többet; tárgyaljuk az olvasmányokat, még pedig már az I. osztályban is nem pusztán nyelvtani szempontból; a tárgyalás kapcsán adjuk a nyelvtant, a poetikát s egyéb irodalmi tárgyakat. Azonban fő az irodalom, az olvasmány, — az elmélet csak eszköz. Ezt nem akarják megérteni a tanterv bírálói, a kik sokallják a magyar nyelv óraszámát.

A *földrajzra* nézve az volt Kármán nézete, hogy nem kellene azt ugyanazon módon még egyszer tanítani, a mint már tanulták vagy kellett volna tanulniok. Azt kell nézni, mire van szüksége a leendő tanítónak. Útmutatást kell nyujtanunk először is arra nézve, hogyan kell valamely vidéket tanulmányozni, hogy ennek alapján a leendő tanító a szülőföld ismertetését jól taníthassa. Ennélfogva az I. osztály anyaga lenne: földrajzi alapfogalmak, tekintettel a szülőföldre és hazánkra, tehát physiographia, mint bevezető tanulmány a földrajzhoz és a természettudományokhoz. Ezután következnek az öt világrész áttekintése s a matematikai földrajz (II. oszt.), s Magyarország politikai és gazdasági földrajza (III. oszt.).

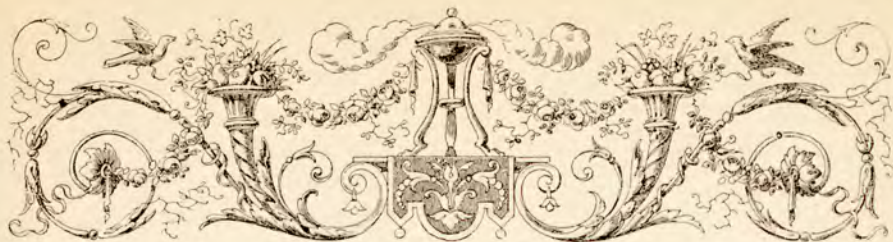
A *természettudományok* tantervének Kármán felszólal a tanítás tudományos rendszere ellen s az elvontságok mellőzésével a tudományos alapra fektetést sürgeti. Elvetendő a leíró természetrajz, az elvont természettan, ellenben tanítani kell az alkalmazásait, a test- és egészségtant, a gazdaságtant és a technológiát, oly értelemben, hogy ezek képezzék a tanítás gerinczét.

A *történelem* tantervének megállapításánál hathatósan közreműködött Kármán a hazai és világgtörténelem különválasztásának megszüntetésében. Belátta, hogy a főcél a magyar történelem s hogy a világgtörténelemből csak annyi szükséges, a mennyi általános műveltség szempontjából tájékoztatásul és a magyar történelem megértéséhez kell.

Az itten ismertetett elveket Kármán nem pusztán a hivatalos tárgyalások folyamán, hanem a tanítóképző tanárok egyesületében is fejtegette s e végett szorgalmas látogatója volt az egyesületi üléseknek s élénken részt vett a tárgyalásokban.

Ezen irányban való munkássága még nincsen befejezve. A tanítóképző intézetek tantervéhez most vannak készülőkben a módszeres utasítások s a kidolgozásuk végett kiküldött bizottságnak is Kármán az elnöke.





Kármán Mór hatása a népiskolára.

Irta RADÓ VILMOS.

A népiskola nem mondhatja Kármán Mórt a magáénak oly értelemben, mint a középiskola vagy akár az egyetem, nem számíthatja őt közvetlen, gyakorló munkásai közé. De azért a népiskola joggal dicsekedhetik azzal, hogy Kármán egyforma szerető érdeklődéssel belevonta annak ügyeit és kérdéseit is az ő mély gondolkodása körébe, hogy Kármán eszméinek gazdag forrása ép úgy termékenyítette a magyar népiskolát, mint közoktatásunk egyéb ágait. Az ő szellemének universalitása, a dolgok egészét áttekintő és átható volta mellett nem is lehetett másként. Sőt ki fogom mutatni, hogy a mi lényeges haladást a magyarországi népiskola benső alakulásában az utolsó 25 év óta észlelhettünk, arra nagyrészt Kármán adta az első ösztönzést.

Nálunk, kivált újabb időben, szokatlan dolog, hogy a népiskolán kívül álló tudós férfiak tegyék elmélkedésük tárgyává a népiskolai módszertan kérdéseit és gyakoroljanak rájuk irányító befolyást. Pedig hát a népiskola nagyon is rászorul arra, hogy homályos, szűk szobájába bevilágítson néhanapján a nagy elmékből kiáradó egy-egy fénysugár, hogy fülledt, dohos levegőjét megtisztítsa időről-időre egy-egy kívülről jövő friss légáramlat. A népiskola a nagy conceptiókból kifolyó elméleti útbaigazítások, tanácsok, correcturák nélkül még kevésbé lehet el, mint másfajta tanintézet, mivel a népiskola, a mint a valóságban legtöbbszörre mutatkozik, nem egyéb, mint a nevelés és oktatás szemenszedett akadályainak a halmozása. Czelja bizonytalan, homályos. A szorgalmi idő rövid. Az iskolalátogatás fölötté rendetlen, hanyag. A tanulók száma egy-egy osztályban legtöbbször három annyi, mint a mennyit ész és okosság szerint egy tanítóra bizni szabad volna. A tanulók, koruk és műveltségük tekintetében, nagyon különbözők. E mellett szegény a népiskola, mód nélkül szegény; a legszükségesebb felszerelések és tanszerek nélkül szűkölködik. Mindehhez járul még, hogy tanulóit a legzsengőbb korúak, a kiknél a szellemi diaeta sokkalta kényesebb, mint a nagyobbaknál. Íme, ilyen átlagosan véve a népiskola. Ilyen körülmények

között csak valamelyes eredményt is — a tanítók nagy buzgalmán kívül — erősen álló, mert mély lélektani belátáson alapuló oktatástani elvek és egész a virtousításig fejlesztett tanítói ügyesség segítségével lehet csak elérni. Ez az oka, hogy a népiskola korábban kezdett a módszertan kérdéseivel foglalkozni, mint más iskolák, hogy neki vezéricsillaga a módszertan, hogy elméletileg igaznak ismert, de gyakorlatilag is kipróbált methodikai elvektől vezetetti magát minden intézkedésében, minden oktató eljárásában. Ez elveket pedig azoktól várja a népiskola, a kik a nevelés kérdéseivel, rendszeres összefüggésükben, tudományosan foglalkoznak.

Adott-e Kármán a magyar népiskolának ilyen módszertani vezérelveket? Örök hálával ismeri el a népiskola, hogy igenis, adott.

Első sorban Kármánnak köszönhetni, hogy a magyar népiskolát ma igazán nemzeti szellem lengi át, hogy az elemi oktatás tudatosan él a nemzeti nevelés helyes eszközeivel. Követelték, sürgették, az igaz, már régebben is, hogy a népiskola növendékeiből magyar embereket neveljen, s a magyar népiskola tőle telhetőleg, becsületes igyekezettel, azon is volt, hogy e követelésnek megfeleljen. Csakhogy hiányzott a kellő lélektani belátás. Használt kritikai vizsgálat nélkül örökre vett oly félszeg eszközöket, a melyek mellett az elért félsiker is inkább a kifejtett nagy buzgóság rovására irandó. Ápolt egy elkorcsosodott hazai nyelvet, a mely idegen volt kifejezésekben, szólásokban, szókötésben, szórendben, tanított egy pár hazafias lyrai költeményt, melyeket a gyermek nem értett és nem érzett s a melyek ezért csak a hazafias phrasist nevelték nagyra benne; tanított hitvány compendiumokból egy csomó száraz történeti adatot, a melyek a gyermek érzületét teljesen hidegen hagyták, és hazai földrajz címén sok százra menő üres nevet, a melyek csak emlékeztetést terheltek hiábavaló módon. Íme, ez volt a közel multban a népiskola amaz intézkedéseinek egész összege, a melyekkel növendékeit magyarokká akarta nevelni.

És ma hogy áll a dolog?

Ma mély és széles csatornán folytatják be minden iskolaszobába a magyar néplélek emanatióit. Ma a magyar iskolás gyermek gyönyörködik oly költői termékekben, melyek a magyar nép kebléből fakadtak. Meleg részvéttel követi változó sorsát oly hősöknek, a kiknek a magyar nép meseszövé phantasiája adott lételt. Buzdul amaz ősök példáin, a kiknek tetteit a magyar nép kegyelete fokozta mesés nagyságra. Vallásos áhitatra gerjed oly szentek csodadolgain, a kiknek fejére a magyar nép font glóriát. Lelke pajzán jókedvre gyulad a magyar nép tréfáin és adomáin. Elméje okulást szerez a magyar nép közmondásaiból és példabeszédeiből. Egy szóval: ma a népiskola lelket önt a gyermekbe a nép lelkéből és így magyarrá teszi észjárásban, érzületben, temperamentumban, reményeiben, törekvéseiben, mindenben. De főleg magyarrá teszi nyelvben, mert a népköltés az ő ép, romlatlan, tősgyökeres magyarságu nyelvével képes leginkább a gyermekben erős, soha meg nem téveszthető nyelvérzékot teremteni.

Ez az örvendetes fordulat népiskolánk benső életében akkor állott be, mikor Kármán Mór avval a szent hevülettel, mely az ótestamentomi próféták fellépésére emlékeztet, hirdetni kezdte nálunk, hogy magyarrá a jövő nemzedék csak úgy válik igazán, ha megtöltjük elméjét és szívét avval a szellemi örökséggel, melyet a magyar nemzet egy évezred óta felkincselt; mikor sikerült Kármánnak köztudattá tenni azt a nagy igazságot, hogy a *népiskolának*, mely a szorosabb értelemben vett *népnek* egyedüli nevelő-intézete, van leginkább szüksége a *népköltés* congeniális termékeire, de neki van leginkább jussa is hozzájuk; mikor Kármán az ő győzelmes bizonyító erejével világossá tette mindnyájunk előtt, hogy a nép kebeléből kiforrott költői termékeknek, valamint a nép érzelmeit és áhitozásait leghivebben kifejező költők alkotásainak az anyatejével tápláljuk és növeljük legbiztosabban a gyermek nemzeti, hazafias lelkületét.

De Kármánnak köszönhetünk egy másik — amannál nem kevésbé fontos — elvet is, mely az erkölcsi, az érzelmi oktatásra vonatkozik. Az erkölcsi fogalmakat, melyekből a népiskola az ő növendékei lelkiismeretének az alapját akarja megvetni, sokáig holmi haszontalan dīb-dáb anyagon érzékeltették. Értem azokat a hitvány gyermek-históriákat, a melyekkel a népiskolai olvasókönyveket megtöltötték. A philanthropista Rochownak 1776-ban megjelent híres *Kinderfreund*-ja volt a kirepülő fészük. Apró történetecskék ezek, a melyekben egy-egy kis fiú vagy leány hősködik, bölcselkedik vagy csintalankodik. Az egyik képviselője a háladatosságnak, a másik az istenfélelemnek, a harmadik a szerénységnak; ez ijesztő példája a szófogadatlanságnak, az a békétlenkedésnek, amaz a hazugságnak. A morál kedvéért eszelték ki a legtöbbjét; de ez a morál vajmi ingatag lábon áll akárhány-szor. Hát még, ha a poétika fényével világítunk a szeme közé! Nincs azokban sem leleményesség, sem compositio, sem jellemzés, sem megokolás; nincs az igaznak, az elhitéstésnek még csak a legcsekélyebb nyoma sem. Mintha csak azon elv szerint készültek volna, hogy a *kis* embereknek szánt elmeművekben a költői minőségeket is a lehető *legkisebb* mértékekre kell leszállítani.

Pedig hát éppen az aesthetikai momentum az, a mi itt legtöbbet nyom. A szóban forgó oktatásnak nem lehet egyedül az a célja, hogy a gyermek tanulja megismerni, mi a jó, mi a rossz. Ha evvel beérhetnők, úgy az imént jellemzett gyermek-históriáknak — az erkölcsi fogalmak elvonására szolgáló inductió-anyagul — *talán* lehetne némi hasznát venni. Csakhogy korántsem elég, ha a gyermek *tudja*, mi a jó, mi a rossz. Ennél többre kell törekednünk: meg kell *kedvelnie* a jót s meg kell *utálnia* a rosszat. Mi ezt az oktatást, melyet a németek Gesinnungsunterricht-nek neveznek, Kármán elnevezésével *érzelmi oktatásnak* mondjuk. Nagyon jellemzően, mert az *érzelmek* mély megindítása közben kell az erkölcsi alapviszonyokról fogalmakat szereztetnünk a gyermekkel; csak a szívén keresztül szabad azokat az elméjébe juttatni. Az erkölcsi jót a legszebb, a legrokonszenvesebb alak-

ban kell a gyermek szeme elé állítanunk, a gonoszat pedig a legvisszatetszőbb alakban, ha azt akarjuk, hogy az érületi oktatásnak fogantatja legyen, azaz hogy minden erkölcsi fogalomból az erkölcsi akaratnak egy-egy erős indítéka, rugója váljék. Ily mély érzelmekeket kelteni, ily elhíttető, vonzó alakban a jót és visszatetsző alakban a rosszat feltüntetni csak a költő művészete képes. A költészet eszközeivel kell leszántani a gyermeki lélekbe, mielőtt belé az erény magvait hintjük.

Kármán tanácsára és példájára el is hagyogatták apránként olvasókönyveinkből a gyermekhistóriákat s ma már majdnem végkép eltűntek azokból. Helyettük történetünk és költésünk szolgál az érületi oktatás szövegéül. Multunk kimagasló személyein, kik a századok dicsőítő és átszellemítő fényében tündökölnék, valamint nép- és műköltésünk örökké szép alakjain, a kikben népünk és nagy íróink a jóról, a tökéletesről táplált ideáljukat alakították ki, szemléltetjük és szeretettjük meg iskolásainkkal az egyes emberi erényeket. És van-e, ki e cserét ne helyeselné? Van-e, ki be ne látná, hogy nem csupán az érületi oktatásnak kerítettünk sokkal arravalóbb, majdnem biztos sikert ígérő eszközt; nemcsak hogy maga az anyag is, mint speciális műveltségünk fölötté fontos eleme, a megőrzésre méltó, sőt szükséges: hanem a nemzeti nevelés szempontjából is mily véghetetlenül fontos, ha illetően módon az erkölcsi és a nemzeti momentum, a mint hogy egy tőből szakadtak, a gyermek lelkében is egygyé forranak össze.

De Kármán nem elégedett meg azzal, hogy csak elméletben hirdesse a nemzeti nevelés és az érületi oktatás helyesebb elveit; ő gyakorlati megvalósításukat is lehetővé tette az által, hogy nyomban megkerítette az arra szolgáló anyagot. Tűvé tette az Anonymus, Kézai Simon mester, Turóczi János, Székely István és mások iratait, hogy a monda aranyzálaival átszőtt naiv történetnek megkapó közvetlenséggel és szemléletességgel rajzolt alakjai közül válaszszon példákat az emberi jelességekre. Átkutatta népköltési gyűjteményeinket és népies irányu költőink műveit, hogy azokból gyűjtsön a poesis minden bűbájával ecsetelt képeket és alakokat. Régi folyóiratokból és újabb íróink munkáiból összekeresett oly mesteri rajzokat, a melyek kiváló módon alkalmasak arra, hogy az iskolásokkal a magyar nép szokásait, foglalkozásait, mulatozását, életmódját, valamint a magyar föld szépségeit megismertessék és megszeretessék. Részint Kármán közvetlen tanácsára és útbaigazítására, részint közvetve, az ő példájától ösztönözve, mások is kerestek és kerítettek ilyen anyagot, elannyira, hogy ma már sikerült nemzetünk szellemi közkinceseiből olyan állandó tőkét, olyan hitbizomány-félét összeállítanunk, a mely, ha egynémely részletében változik is, nagyban és egészen megmarad hosszú időre a jövő iskolásai nemzeti örökségéül.

1889-ben jelent meg Kármántól képes ABC magyar fiúk, magyar lányok számára, mint több más könyve is, névtelenül. Ebben a különösen a házi nevelés céljaira készült könyvben, az ABC tanítását a képirás és költés minden bűbájával és varázsával tudja kísérni. Kármán ugyanis már

évek óta gyűjtögetett a népköltési gyűjteményekből, a »Nyelvőr«-ből, sőt a nép ajkáról is gyermekverseket, mondókákat, játékdalokat, népmeséket stb., hogy saját gyermekei oktatásában értékesítse. E nagy gonddal összeállított anyagot közrebocsátotta e könyvében. De a nagy ABC-hez, illetőleg az e mellé adott képekhez a szöveget, mindenikhez egy-két versecskét, maga írta is Kármán. Ezekben szerencsésen utánozta a népies gyermekverseket, sőt a népdalok egy-egy elemét, szolamát, fordulatát nagy ügyességgel fel is használta, úgy hogy e verseken is, mint a népköltési termékeken, a mezei virágok kedves illata ömlik el. De e képeskönyv nemcsak mint a gyermekeknek adandó ünnepi ajándék igen értékes, hanem főleg mint ABC, a melyből a tanítók sokféle okulást szerezhetnek. A nagy és kis betűk begyakorlására adott szövegben például figyelemre méltó a szavaknak szócsaládok szerint való csoportosítása; pl. reng, ring; rengő, ringó; retteg, rettent, rettentő, rettenetes; sima, simit, simogat stb. Figyelmet érdemel továbbá, hogy a kétjegyű mássalhangzók begyakorlására egybeállított szók mellett ad a szerző sok olyan szót is, a melyekben bizonyos két mássalhangzónak az összekerülése ép oly hangot ad, mint a begyakorlás alá fogott kétjegyű mássalhangzó, a mi az etymologiai helyesírás iránt való érzéknek korai felkeltése szempontjából mindenestre igen fontos.

Legnagyobb bece az ABC-niek persze abban rejlik, hogy a gyermeknevelésben értékesíthető népköltési termékeknek valóságos kincsháza. S hogy Kármán e népköltési termékeket belevitte az első olvasási oktatás keretébe, ez által győzelemre segített egy helyes, nemes irányt, egy másik téves iránynyal szemben, a melyet eddig a leghatalmasabb jog, a szokásjog, védett. Győzelemre segítette ugyanis azt az irányt, mely az ugyancsak Kármán tanácsai szerint iskolák számára készült Gyergyánffy-Kis-Radó-féle ABC-és olvasókönyvekben nyilvánult nálunk először.

Így lett Kármán népiskolai tankönyvirodalmunknak és vele együtt egész népiskolai oktatásunk tartalmának legjelentősebb reformátorává.

Hogy figyelmét a népiskola szervezeti kérdései sem kerültk ki és itt is a legmagasabb elméleti szempontokra tudott helyezkedni, melyek, bármit mondjanak is a közönséges megszokott gyakorlat felszínes gondolkodásu szószólói, rendesen a gyakorlati szervezésnek is a legbiztosabb vezetői, azt nemrég a Népiskolai Tanítók Kaszinójában a népiskolák tanulmányi rendjéről szóló előadása is bebizonyította. A benne felvetett eszméknek hatása is bizonyára meglátszik majd a legközelebb várható reformmunkálatokon.

A mai népiskola szervezetének megalapítása ugyan még Kármán működését megelőző időben történt és így abban része nem lehetett. De az ezen szervezeten belül lehetséges belső átalakító munkából, valamint a jövő szervezeti reformok elméleti előkészítésének dolgából kivette, miként láttuk, a maga részét. Mindezt a magyar népiskola is, mint közoktatás-ügyünk annyi más területe, Kármánban tiszteli egyik leghatalmasabb úttörőjét és legbölcsebb útmutatóját.



Tudománya előtt meghajlok; őszinteségét tisztelem; önzetlenségét bámulom; az egész embert szeretem.

BARTAL ANTAL.



Én is voltam olyan szerencsés, hogy egy esztendőn át tanulhattam Kármán Mórtól. Sohasem fogom elfelejteni, mennyire termékenyítő hatása volt lelkemre minden szavának, mennyi ösztönzést, mennyi lelkesedést merítettem az ő vele való érintkezésből. Két könyvem megírásában — a »Latin Költők« és a »Görög Költők« címűekében — ő volt a vezetőm, léptenyomon tanácsadóm, s a mi ezekben a műveimben jó és hasznavehető, abban első sorban neki van érdeme. Az élet sora elszakított a tanítói pályától, el Kármán Mór környezetéből. De most is, ha néha találkozom vele és egy-egy félóráig hallgathatom az ő mindig bölcs beszédjét, melyben épannyi a tudás, mint a lelkesedés melege: az a félóra napomat ünnepnappá avatja.

RADÓ ANTAL.





Kármán és a tanárképző-intézeti gyakorló iskola.

Irta VOLF GYÖRGY.

Szeretetem egész melegével adózom a férfiúnak, kinek mély elméjéből ez iskola sarjadzott, kinek gazdag eszéből és nemes szivéből ez iskola lelket vett és testet öltött. Buzgó hálát adok a gondviselésnek, hogy ideje korán a férfiúhoz és ez iskolához vezérelt. Mennyi okulást, mennyi tanulságot, mennyi tapasztalatot, mennyi erkölcsi jót köszönök mind a kettőnek! De nem volna sem illő, sem igazságos, ha csak magamról szólnék. Legnagyobb örömöm, hogy sokan részesültek ez áldásban.

Midőn Kármán a középiskolai gyakorló iskola fölállítását sürgette, a magyar tanárképzés a legszánandóbb állapotban sinlődött. Azaz tanárképzés nem is volt. Az egyetem legkevésbé sem törődött vele. Tanított, a mit tanított. Hogy a többi közt olyat is nyújtson, a mire a leendő középiskolai tanárnak kiválóan szüksége lesz vagy legalább a minek majd különösen hasznát veheti, arra legkisebb gondja sem volt. A tanárképzés mindössze egy kis vizsgálatból állott, mely igen szerény mérték szerint az elméleti ismereteket kutatta. A többit a jó sorsra bízta. A jelölt, két vizsgáló jelenlétében, valamely középiskolában, ismeretlen tanulóknak, a folyó tanítással össze nem függő negyed órai próbaelőadást tartott. Ez volt egész gyakorlati útravalója, ha ugyan ennyi is jutott neki, mert hiszen rendszerint e csekély kísérlettel is fölmentették, ha az elméleti vizsgálaton kitűnt, hogy annyira a mennyire tud beszélni.

Szinte megfoghatatlan, hogy az emberek ép attól nem követeltek előzetes gyakorlatot, kire legfőbb kincsüket, kire gyermekeiket bízták. A papot addig föl nem szentelik, míg tisztének gyakorlatát teljesen el nem sajátította. Az ügyvéd elegendő jogi, az orvos kellő klinikai gyakorlatot tartozik szerezni, mielőtt megadják neki a képesítést. Csak a tanári oklevélnél nem kívántak ily biztosítékot. A tanár szabadon kontárkodhatott. Ma is vannak elegendő, a kik minden más hivatásról helyesen gondolkoznak és csak a tanárra nézve tesznek érthetetlen kivételt. Régebben még többen voltak, sőt alig akadt, a ki a tanártól eleven tudást kívánt volna. Mindenki elégnek tartotta a holt

ismeretet. Kármánnak teljes erejéből kellett küzdenie e közhit ellen, melylyel, mint minden rosszal, a közömbösség is szövetkezett. Végre eldőlt a harc; 1872. máj. 16-án Pauler Tivadar minster kimondta, hogy legyen tanárképző intézeti gyakorló iskola.

A nagy akadályok elhárultak és az új iskola megkezdhetette működését. Meg is kezdte, de a legmostohább viszonyok közt. Helyisége, fölszerelése olyan volt, hogy ma az utolsó tanyai népiskola is különbbel dicsekedhetik. Egyben ellenzői mégis rossz prófétáknak bizonyultak. Azt jósták, hogy egy szál nem sok, de annyi tanítványa sem lesz. És íme jelentkezett, nem egy, hanem annyi, hogy be sem lehetett mind fogadni; még pedig nem holmi kóbor tanulók, kik máshonnan kiszorultak, hanem csupa művelt családok jó nevelésű fiai. Ez Kármánba bizalmat öntött és e bizalomra teljes mértékben szüksége is volt. Magam nem voltam az úttörők közt, de szoros barátság fűzött hozzájuk és így beavatottnak mondhatom magamat. Megfordultam mindjárt kezdetben az új iskola helyiségében. Soha iskolának alkalmatlanabbat nem láttam. Pad nem volt; a tanulók ócska keskeny asztalok mellett rozzant székeken ültek. Az összes tanszer egy régi tábla, egy darab spongya és kréta volt. Költő számára a legjobb modell zúgiskola festésére.

Alkotóján kívül ki mert volna ez iskola jövőjében bízni? Kármánnak évekig még társaiban is kellett tartania a hitet. E mellett a küzdelem kifelé is folyt. Mikor a gyakorló iskola föllállításáról volt szó, ellenzői azt mondták: ki látott már széles e világon gyakorló gymnasiumot? Gyakorló népiskola, az van másutt is nálunk is; de gyakorló gymnasium? Ha ilyen kellene vagy jó volna, miért nem állítanak nálunknál műveltebb nemzetek? Ne akarjunk bolondjában eredetiek lenni! Mikor azután a gyakorló gymnasium mégis meglett, azt koholták róla, hogy idegen csemete, német utánzás, Ziller lipcsei gyakorló iskolájának másolata. Már pedig a mi a németeknek jó, az nem jó nekünk is. Mások a mi viszonyaink, mások a mi szükségleteink, nekünk egyáltalában nem való gyakorló gymnasium, hagyjuk a németeknek! A jámborok természetesen nem tudták, hogy Ziller gyakorló iskolája bizony nem volt gymnasium, hanem népiskola. Ép oly természetes, hogy gyakorló gymnasiumunkat, melyet nem gondoltak eredeti magyar alkotásnak és mivel már elvben elleneztek, soha meg sem tekintették, soha működésében meg nem figyelték. Így a valótól érintetlenül, az igazságtól függetlenül vagy a hogy ők mondták, elfogulatlanul ítéltettek róla.

El lehet gondolni, milyen ítéletek láttak akkor napvilágot. A vak, a ki a színekről értekezik, igen alapos a gyakorló gymnasium akkori biráihoz képest. A ki ma olvassa ítéleteiket, csak mosolyoghat rajtuk, mert az idő gyökeresen megezáfolta. De abban az időben, mikor iskolánkat még nem igazolta múltja, a távolabb állók a szörnyű ítéletek olvastára azt hihették, hogy a gyakorló gymnasium a leghaszontalanabb és legveszedelmesebb dolog a világon. A szegény tanulókat avatatlan kezdők gyöttrik. A gyakorló gymnasium tehát, a kis katekizmussal szólva »az a hely, a hol az elkárho-

zottak örök kint szenvednek.« Hasonlít a pokolhoz abban is, hogy az elkárhozottak kinzói is elkárhozottak. A gyakorló jelöltek nem önállóan, hanem parancsszóra cselekesznek, elvesztik egyéniségüket, tanító gépekké válnak. Nem múlt nap, hogy ilyen és még súlyosabb ítéletek ne rémítették volna az újságok és folyóiratok olvasóit. A vészharang egyre kongott, egyre zúgta: *écrasez l'infâme!* És Kármán bizva bízott, vitézül harczolt és fáradatlan dolgozott. A szakadatlan ostromállapot teljes három évig tartott; azontúl nem kevésbé heves egyes támadások következtek, hosszú időn még jó sűrűen és csak lassan-lassan gyérülve.

E mellett iskolánk folyton küzködött a kezdet nehézségeivel. Az osztályok száma kiegészült, de nem egészült ki a tanári kar is, mely két év múlva már változni is kezdett. Akkor távozott dr. Heinrich Gusztáv, előbb külföldi tanulmányútra, később a budapesti egyetemre. Nekem jutott a szerencse, hogy utódja lehettem. Új világba léptem, melybe bele kellett magamat élnem. Szerencsére még fogékony korban voltam és így remélhettem, hogy az iskolának e változából nem lesz talán tartós kára. Eleinte mint vendégtanár vettem részt a munkában, de legalább rendszeresített állásban. A rendes tanárok száma oly csekély volt és oly lassan nagyobbodott, hogy folyton vendégtanárookra volt szükség, kik idejük és erejük javát más intézeteknek voltak kénytelenek szentelni. Iskolánk a legújabb időig kölcsönőrökre szorult, mert tanári kara ma, huszonöt év múlva sincs teljesen kiegészítve. És hány változás esett e tanári karban! Iskolánk sorsa, hogy e részben nem tud hosszabb állandóságra jutni. Az 1895/6. iskolai évben egyszerre három tanára távozott. Helyzetünk nem olyan, hogy a csábításnak könnyen ellene tudnánk állani. És iskolánk mégis mindannyiszor kiheveri a változások szülte bajokat, mert itt van alkotó és regeneráló szelleme.

Más tekintetben is úgy látszott, mintha iskolánk soha sem tudna állandóságra vergődni. Nem kevesebb mint tizenöt esztendeig bolyongott egyik helyről a másikra, a Hatvani-utczából a Hal-térre, a Hal-térről az egyetemi könyvtárba, az egyetemi könyvtárból a Kerepesi útra, a Kerepesi útról végül a Trefort-utczába, saját épületébe, mindenütt beszorítva, korlátozva, még saját épületében is, melyet a közoktatási tanácscsal, tanárképzővel és tanárvizsgáló bizottsággal kénytelen megosztani. Hogy fölszerelése, mely eleinte valóban szánandó szegény volt, csak lassan javult, de sajnos, ma sem olyan, a milyenre gyakorlati tanárképzőnek szüksége van, sőt még olyannak sem mondható, a milyen akármelyik egyszerű gymnasiumé, az talán szintén nem a munkásságát előmozdító körülmények közé tartozik. Változó helyzete sem válhatott javára. Mint az elméleti tanárképzőnek gyakorlati kiegészítője osztozott annak sorsában. Eleinte azzal együtt az egyetem kebelébe tartozott; de midőn rövid időn az egyetemi tanárképző a műegyetemivel egyesült és az így alakult új tanárképző mind az egyetemtől mind a műegyetemtől elvált, iskoláknak is el kellett szakadnia az egyetemtől és természetesen a műegyetemhez sem csatlakozhatott. Így egyszerre el volt vágva minden

főiskolától. Csak egyben nem osztozott az elméleti tanárképzőnek sorsában. Noha oly intézettel forrt egybe, mely a valóságból kimulva, írott malasztta lett, mégsem vesztette el létét, mégsem folytatott csupán látszó életet. A legmostohább viszonyok között is teljes buzgósággal működött. Megállott viharban, vészben; megküzdött ellenséggel és elemi csapásokkal.

A tanári karnak teljes készségére, odaadására, tudására, erejére volt szüksége, hogy ez iskolát csak életben is tartsa. Folytonos nehéz megpróbáltatások közt igen gyakran le kellett magában győznie a kishitűséget. Ebben világító példája volt Kármán, kit erős hitében semmi sem birt megingatni, buzgó munkásságában semmi sem birt lankasztani. Lelket öntött mindenkibe és mindenbe. És ebben mindenkor a legfinomabb tapintatot tanúsította. Soha egy hajszálnyira sem ment túl a maga hatáskörén, soha egy pillanatra nem hagyta el a paedagogiai vezetés terét, hogy csak legkevésbé is az igazgatás vagy a szakvezetés ügyeibe avatkozzék. Az igazgató mindenkor legerősebb támaszát, legjobb tanácsadóját, leghívebb barátját birta benne, és ilyennek tapasztalták minden időben a szakvezető tanárok is. Igazi lelki atyjuk a gyakorló tanároknak, kik teljes bizalommal fordulnak hozzá mindennemű nehézségükben és kétségükben. Mennyire szeret köztük lenni, arról bizonyosságot tesz az, hogy elejétől fogva mindig a közös tanári szobában tartózkodik. Mikor mostani épületünk tervei készültek, határozottan kikötötte, hogy neki ne legyen külön helyisége. Így ma is ott van az íróasztala, a hol valamennyi vezető és gyakorló tanár minden perczen megfordul. Itt érzi magát igazán jól, a hol mindenkivel érintkezhetik, a hol maga is mindenkinek könnyen hozzáférhető. Nincs is egy szabad percze; a »doctor úr«, mert így hívja mindenki, akár hozzá szól, akár róla beszél, mindig körül van véve és fáradhatatlanul ad fölvilágosítást. E mellett marad annyi frissége, hogy egész lélekkel tudja tanítani a növendék tanulókat. Megható, hogyan ereszkedik le a legapróbbakhoz is, a kiket mindig ő szokott iskolai életünkbe bevezetni és a latin nyelv elemeire oktatni. Jóságosan foglalkozik mindnyájukkal órán, folyosón, udvaron, mindennemű alkalommal. Így osztja meg nagy elméje, mély tudománya, nemes szíve kincseit a legkisebb deáktól kezdve mindenkivel, a kit a jó Isten hozzá vezérel. Maradjon meg lelke nyoma az alkotta iskolán időtlen időkig!





Naplómból.

Irta STAUB MÓRICZ.

Husz éves korában az embernek nincs multja, legalább azt hiszi, hogy még nincs; még harmincz éves korában is inkább előre tekint mint hátra; negyven éves korában kezdi a multat a jelennel egybevetni és ötven éves korában már sűrűbben foglalkozik a multtal mint a jövővel. Most már én is ott vagyok! Kora fiatalságtól kezdve folytonos munkához szoktatva, ezt megkedvelvén és most is szeretvén, egyszerre csak úgy tapasztaltam, hogy én is túlléptem a Rubicont, melyen túl nem nagy távolságban vándorutunkon elfáradunk, kimerülünk, sőt végkép összeroskadunk is; most már én is visszatekintek az eddig megtett útra, melyet némelyek hosszúnak mondanak; én magam azonban rémületes rövidnek találom, de nem igen törődöm azokkal a röggökkel és sziklaélekkel, melyeken lábam megsérült, hanem inkább azokba az oázisokba visszahelyezem magamat, melyek fáradalmas útam egyes pihenő pontjai voltak és a hol hála az égnek, a szenvedett sanyargatások után üdülést és a folytatandó útra új erőt találtam. Ezek az úgynevezett »fénypontok« az emberi életben, melyek bevilágítanak az ember öreg korába! Nem akarom itt egész pályafutásomat föltárni — majd a végén, ha talán érdeklődik valaki egy munkás ember sorsa iránt, megtalálja azt hiven és részleteiben följegyezve — hanem e lapok megjelenési alkalmának megfelelőleg egy-két ilyen »fényes mozzanatomról« akarok röviden megemlékezni. Egy ilyen fényes mozzanatom volt az, midőn 16 éves koromban 200 pengő forint évi fizetéssel az első paedagogiai hivatalt elnyertem; alig vonulhatott diadalmas caesar büszkébben Róma falai közé, mint én ama pénztár elé, melyből bélyeges nyugtató mellett az első havi fizetésemet fölvettem. E dicső napot megint a kemény munka hosszú és nehéz évei követték; az üdülésnek, a pihenésnek csak kevés perc jutott és ezeket néha arra használtam föl, hogy végig sétáljak Dunánk balpartján, hisz az vonzott oda, hogy semmi sem emlékeztet annyira az emberi élet titokteljes életútjára, mint a messze távolságból jövő és a még nagyobb messzeségben elenyésző folyam. És akkor a szőke Duna tulsó

partján három épület volt ott, mely minden sétálónak figyelmét lekötötte és mely a hazafiak szívében a legkülönbözőbb érzelmeket keltette föl. Ott fönt a Gellért hegyről lekandikáltak a fellegvár lőréséből az ércz-szajak, melyek csendet, mély csendet parancsoltak; ott odább egy gyönyörű fekvésű palota! Onnét már nem kandikált le semmi, nem is nézett le senki, mert hiszen ablakai szorosan voltak bezárva; fénysugarat nem eresztettek oda be sem ki; pedig később, midőn mégis megnyíltak ezek az ablakok, észrevették, hogy onnét be lehet látni a magyar szívbe és a parton is ezt vették észre, hogy most az ablakból két nemes, jóságos szív tekint lefelé! Még tovább a hegy északi lejtőjén egy vörös színével messzire elhatoló gót stílusú épület emelkedett, mely tanyája lett az akkor nálunk gyakorlott német culturmunkának és ez okból nem volt senki a városban, kinek tetszett volna ez az épület — épen csak nekem! Milyen szép hivatás egy ilyen szép épületben hazám fejlődő fiatalságát bevezetni a tudományok ismeretébe, ott tudmánynyal foglalkozni és tudományt terjeszteni, ez csak a boldogság netovábbja lehet! És íme! belejutottam én ebbe a vörös épületbe, de nem az idegenek közé — csak egy kis részük volt még ott, de ez is készült már az útra, — mert ez abban az évben történt, midőn István király szent koronáját fejére tették egy atyai jóságu királynak és egy angyaliszívű királynénak és így én is lehettem, kezdettől fogva, az új életre ébredő magyar közművelődés napszámosa. Ez is életem egyik fényes mozzanata volt, melyben megfogadtam, hogy ernyedetlen és becsületes munkával fogom sorsom ezen fordultát meghálálni.

Kíváncsi szemmel nézték az idősebb collegák az új jövevényt; sőt talán bizonyos igazolható bizalmatlansággal, és ez abban mutatkozott, hogy az egyik osztályban, melyben az órák túlnyomó számát elvállaltam, nem bíztak meg egyszersmind az osztályfőit teendőikkel. De mondhatom, én nem »trémáztam«, mert új hivatalomba már kilencz évi iskolai tapasztalattal léptem, és még ma is megerősíthetem, hogy az a cseh professor, ki engem az ötvenes években a paedagógiába bevezetett, jól értette a dolgát! Működésem harmadik hetében megkért az igazgató, vállaltam el az osztály-főnökséget és még egynéhány héttel később váratlanul változás állván be a tanártestületben, a felsőbb osztályokban is átvettem a tanítást. Most én kezdettem a collegáimat kíváncsi szemmel nézni. Volt collegáim, hála az égnek, egy-kettőnek kivételével, még a legjobb egészségnek örvendeznek és ha e soraimat átolvassák, ne vádoljanak azzal, hogy az irántuk való kegyelet, a collegiális tisztelet és szeretet ellen véteni akarnék; hiszen kitűnő képzettségű férfiak voltak köztük, kiktől bizony én is tanultam egyet-mást; de a mi nekem föltűnt, az az egyiknél másíknál tapasztalható ama traditionalis módszer volt, mely a fiatalságot a tankönyv rabszolgájává tette. Így nagy meglepetésemre azt kellett tapasztalnom, hogy még egy olyan collegánál, ki szép és elegáns előadásáról ismeretes volt, a végeredményben, a fiúk tudásában föltűnő hézagok voltak fölismerhetők. És miben

rejtett ennek az oka? Hogy a szegény fiúk, kik naponta hat órát töltöttek az iskolában, még egyszer annyi vagy még több órára otthon végezni valót azaz a könyvekből tanulni valót kaptak; de mi több, eljött a tavasz legszebb hónapja és akkor ijedezve vették észre, hogy a hivatalosan elvégzendő tananyagból még mennyi a hátralék; de még azt is, hogy közeledik a szigorú vizsgálatok ideje és ebből szükségszerűleg az következett, hogy nemcsak siettek a még hátralevő tananyag bevezetésével, hanem ezt bővítették még az úgynevezett ismétléssel. Szegény fiúk! és soha, de soha sem merült föl a tanári értekezleteken a »túlterhelés« kérdése és ha egyik-másik alkalommal azt mertem hangoztatni, hogy én nélkülözhetem a tankönyvet; akkor mindig azt a figyelmeztetést kellett hallanom, hogy ez felsőbb helyen nincsen megengedve. Akkor nem egyszer támadt bennem az a kérdés, *ha az elemi iskolák leendő tanítóit olyan gonddal vezetik be a paedagogiába és didaktikába: miért nem találják ezt ép oly szükségesnek a leendő középiskolai tanárookra nézve is? Vajjon nem kellene-e az egyetemnek a tanárképzéssel is törődnie?*

Két évi tanároskodás után abban a tölem sokra becsült jótéteményben részesültem, hogy boldog emlékü báró Eötvös József, további kiképzetés végett egy évi szabadsággal külföldre küldött és ime ezzel ismét följegyezhetek egy »fényes mozzanatot!« Milyen boldogság, egy teljesen saját rendelkezésemre álló esztendő nemcsak tudományos ismereteim hézagainak pótlására, hanem paedagogiai és didaktikai tapasztalataim bővítésére fölhasználhatni! Egyenesen Berlinnek tartottam és olyan időben jöttem oda, midőn az egyetemi előadások még nem vették kezdetüket, de a középiskolákban már javában folyt a tanítás. Ezt az időt arra használtam föl, hogy gymnasiumból gymnasiumba, reáliskolából reáliskolába járjak és különösen a reáliák tanárainál hospitáljak. És mit tanultam ott? Hogy az arany nemcsak mint érem, hanem a bányában is fénylik, de hogy nem minden, a mi a bányában fénylik, egyszersmind arany is!

Találtam egy-két kezdő, úgynevezett próbaéves tanárt, kit rögtön elmozdítottam volna helyéről; találtam idősebb tanárokat is, kik a tankönyvvel kezükben tanítottak, de találtam olyanokat is, kik egész lelkesedésemet fölkellették és a kikre még ma is a legnagyobb tisztelettel emlékezem vissza. Akkor támadt bennem az a gondolat, *milyen üdvös hatással lenne ez az egész új tanári nemzedékre nézve, hogy ha a kormány ama mind tudományos tekintetben kiválóan képzett, mind methodikai és didaktikai tekintetben is annyira kimagasló tanférfiakat egy intézetben egyesítené tanártestületté és ez intézetbe küldené a próbaévre köteles tanárjelölteket!*

Megrakva új tapasztalatokkal, tele új eszmékkel és a legjobb szándékkal tértem — fájdalom egy rövid év után — haza és most még kevesebbet törődvén ellenvéleménnyel és előítélettel, a magam útján jártam. Egyszerre csak híre támadt annak, hogy a minister a tud. egyetem bölcsészeti karában akkor már fennálló középiskolai tanárképezde mellé gyakorló-

iskolát akar fölállítani. Megjelent a Lubrich-féle terv; ennek ellenében a Bartal-féle; támadt heves polemia is, a melyből különben kitűnt, hogy ez utóbbi tervezet igazi atyja *Kármán Mór*. Hiszen maga a tanárok többsége sem fogadta az új eszmét nagy rokonszenvvvel; magam is egy a tanáregyesületben tartott értekezéssel kardoskodtam a gyakorló-iskola mellett és íme az 1872/3-iki tanév elején megnyitottuk a gyakorló-iskola első évfolyamát. Új hivatalomat rendkívül komolyan vettem, mert tudtam, hogy nagy felelősséggel jár; de az a tudat, hogy működésemet nem köti le tanterv, tanrend, szabályzat, stb., és hogy az új intézetnek éppen az a hivatása, hogy jó didaktikát és methodikát fejlesszen, hogy gondolkodó tanárokat neveljen, ez bátorított kitartásra és ernyedetlen munkára és ez okból életem fényes mozzanatai közé számítom azon napot is, mikor megtudtam azt, hogy én is részt vehetek a gyakorló-iskola működésében!

És most, midőn pályám vége felé haladok, midőn talán már közelebb vagyok ahhoz, mintsem gondolom, még most is azt állítom: *Ha még nem volna gyakorló-iskolánk, akkor ennek szervezése a legsürgősebb teendők közé tartoznék; az egyetemet elhagyó tanárjelöltre nem szabad a kellő paedagogiai szakértelem nélkül a fiatalság oktatását és nevelését rábízni; nem szabad a nemzeti culturmunka sikerét csak az egyes tanárok egyéni hajlamaitól és képességétől függővé tenni és ez okból gyakorló-iskolánk alapjának megszilárdítása és fejlesztése rendkívül fontos és szükséges.*

Országos Széchényi Könyvtár





Kármán és a tankönyvirodalom.

Irta KARDOS ALBERT (Debreczen).

Kármán nem első sorban író-ember. Azok közé a Sokratesi férfiak közé tartozik, a kik fáradhatatlanok a beszédben, kifogyhatatlanok a tanulásra szorulókkal való társalgásban, ékesszólóak az új eszmék hirdetésében, meggyőzőek a balítéletek elosztatásában, de kezök sokszor elnehezül, ha írásra fordítják a dolgot. Valóban ha elgondoljuk, hogy a lefolyt negyedszázadban Kármán mennyit tanított, lelkesített, értekezett és vitatkozott tanuló termekben és tanári szobákban, a gyakorló gymnasium elő- és utóconferentiáin, a közoktatási tanács ülésein, az egyesületek és társulatok gyűlésein, be kell látnunk, hogy az előszónak ily rengeteg volta mellett elenyészik irott betűnek mennyisége.

Kármánnak talán nincs is érzéke az írói hírnév iránt. Nevét akárhányszor elrejtí vagy egészen le is törli szellemi termékeiről. Fordításai s átdolgozásai közül több nem viseli a nevét, sem *Joly Philosophiai propaedeutikája*, sem a Gow után dolgozott *Görög és római államrégiségek*, a Wilkins-ből készült *Római irodalomtörténet*, vagy a Browning-féle *Nevelés elméletének története* stb. Arról meg hányónknak van csak sejtelve is, hogy a *Magyar gyermekkönyv*, a *Képes ABC*, *Aesopus* stb., a gyermekszobának e legkedvesebb és leghasznosabb könyvei, szintén a Kármán kezéből kerültek? Annyira megy írói egyéniségének a megtagadása, hogy még a gymnasiumi tanterv és utasítások alkotásának a dicsőségét sem vindicálta sohasem magának, pedig mennyi alkalom kínálkozott volna a magasztalás, a dicsőítés napfényében sütkéreznie.

S íme mily különös, majdnem tréfás játéka a sorsnak! Kármán, a ki — úgylátszik — nem akar, nem szeret író lenni, Kármán mégis atyjává lesz új tankönyvirodalmunknak. Az utolsó 25 évben alig jelenik meg iskolai kézikönyv — kezdve az elemi magyar olvasókönyvön és végezve a középiskola legfelsőbb osztályainak szánt physikán vagy matematikán — mely a Kármán újító, átalakító, teremtményének több-kevesebb nyomát ne viselné magán, a melyhez Kármán kisebb-nagyobb mértékben szerzői just ne tarthatna.

Pedig maga Kármán csak egyetlen egy kézikönyvet szerkesztett, egy magyar olvasókönyvet a gymnasium alsó osztályai részére. De ez az egy könyv hadüzenet volt a régi középiskola minden hagyománya ellen, egy-szersmind lelkesítő példa az új szellem harczosainak, az új tantervben foglalt eszmék híveinek. Ez a könyv testesítette meg először a középiskolai tanterv alap gondolatát, ez állott először szolgálatába az irodalmi tanításnak, ez nyújtott először a gyermeki lélek fejlődésének tartalomban és formában megfelelő művelődési elemeket, ez használt a felelőszőr tervszerűen a magyar népmesék, a régi magyar krónikák, a magyar népköltészet megbecsülhetetlen forrását, ez volt az első, paedagogiai és nemzeti szempontokból helyesen konstruált olvasókönyv.

A régi szintelen és rendszertelen, a világ minden részéből összehordott, jórészt fordított, erőszakosan is moralizáló, *quodlibet* olvasókönyvek, hogy fölszisszentek a Kármán-féle kötetek láttára! Megindult a nagy küzdelem, a melynek folyamán kiderült, hogy a Kármán-féle olvasókönyvek sem hibátlanok, de a régi elvek teljesen tarthatatlanok. Egy darabig mintegy compromissum látszott létrejönni a küzdő felek között, (lásd a Bodnár-Iványi és Lehr-Riedl-féle olvasókönyveket), sőt egy-egy pillanatra még a régi szellemnek a diadala is fenyegetett, midőn a Tomor-Várad-féle olvasókönyveket engedélyezték, de ma már kétségtelen, hogy a középiskola céljainak és a nemzeti követelményeknek megfelelő olvasókönyvet csak a Kármán elveivel lehet szerkeszteni. Eléggé bizonyítják ezt a legjobban elterjedt, a Szinnyei-féle, de még inkább az újabban terjedő Kalmár- és Badics-féle olvasókönyvek, a melyek a magyar nép és föld multjából és jelenéből megismertetnek mindent, a mi csak a gyermeki lelket művelheti, a nemzeti érzést táplálhatja.

De távolról sem ez a négy kötet teszi Kármánt a magyar tankönyv-irodalom atyjává. A Kármán-féle olvasókönyveknél is talán nagyobb forrongást idéztek elő a 70-es évek végén és a 80-asok elején a Simonyi-féle magyar nyelvkönyvek, valamint Bartal és Malmosinak latin nyelvtanai és mondattanai.

E korszakos tankönyveink címlapján nem láthatjuk ugyan a Kármán nevét, de az előszónak a végén ott olvassuk a hálás köszönetet, melyet a szerzők a tanácsadó, az útbaigazító Kármánnak nyilvánítanak; ha pedig végig lapozzuk a könyveket, beosztásukban ott találjuk a Kármán rendszerezét, a fogalmak meghatározásában a Kármán felfogását, majdnem minden lapon a Kármán eszméit, a Kármán teremtet szellemét. Az inductív nyelvtanításnak tehát, melyet e könyvek vezetnek be a magyar középiskolába, szellemi megindítója nem más, mint Kármán, a kinek ez irányú hatása csakhamar észrevehető mindenféle nyelvtanon: a Heinrich-, a Simonyi-féle német, a Dóczi-féle görög, a Hofer-, a Theisz-féle francia nyelvtanokon. Meglátszik még azokon is, a kik váltig küzdöttek Kármán elveinek megvalósítása ellen, sőt a kik ma is ellenségei a mondattani alapon való tanításnak.

De ne gondoljuk, hogy csupán a régiek fordultak tanácsért Kármánhoz, valamint azt sem, hogy az ő paedagogiai elvei csak a nyelvi és irodalmi kézikönyvekben érvényesültek. Elég lesz a Csengeri mult évi latin nyelvtanára és olvasókönyvére hivatkoznom, valamint a Négyesy stilisztikájára és szerkesztés tanára. A mi pedig a középiskolának többi tárgyait illeti, hány történelmi, földrajzi, számtani és physikai, alsóbb és felsőbb osztályu kézikönyvet sorolhatnék fel, a melyeknek előszava azon jól ismert, stereotyp köszönetnyilvánítást foglalja magában dr. Kármán Mór irányában.

Ez a köszönet különben csak csekély visszaszolgáltatás abból a nagy erkölcsi és anyagi haszonból, melyhez az illető szerzők Kármánnak önzetlen segítségével jutottak, csak számba is alig vehető kárpótlás azon számtalan támadásért, melyet Kármánnak épen e könyvek révén kellett elszenvednie.

Mert jegyezzük meg, e könyvekért a jutalmat, az elismerést, a dicsőséget maguknak a szerzőknek nyújtotta az iskola, a kritika, a közönség, de az ellenfelek haragja, a régi irány hiveinek gyűlölete, a hibákért való felelősség az gyakran Kármán fejére hárult, aki azonban a nagy újítók nemeslelkűségétől vezetve, sohasem tiltakozott a sorsnak ezen igazságtalan osztálya ellen, soha sem követelt részt tanítványainak dicsőségéből, soha sem tért ki a követőinek hibáiért ellene irányuló gúny és sértések elől.

Ha sok volt azon tankönyvíróknak a száma, a kik közvetlenül éltek a Kármán segítő tanácsával, a kiket az ő előszava igazított útba, valóban el sem sorolhatnók mindazon szerzőket, a kik közvetve, akaratlanul, sőt akaratuk ellenére kerültek Kármán szellemének hatása alá. A mióta Kármán a maga paedagogiai elveit belevitte a gymnasiumi tantervbe és utasításokba s a mióta a középiskolai kézikönyvek e tantervhez és utasításokhoz tartoztak alkalmazkodni, azóta melyik szerző mondhatná el magáról, hogy ő nem követi a Kármán tanításait, hogy ő nem jár a Kármán-kijelölte úton, hogy, ő mivel sem adósa Kármán paedagógiai tudásának és reformatori szellemének? Bizony-bizony mondom, alig vétene az igazság ellen e szerzők közül csak egy is, ha műve előszavába ő is odaillesztené a köszönetnyilvánítást *dr. Kármán Mór*-nak a böles tanácsokért és hasznos útbaigazításokért.

Igy történt, hogy tankönyveink az utolsó évtizedekben gyökeresen megváltoztak; tudós compendiumokból, tudományos kivonatokból valóságos *iskolakönyvekké* váltak. A nyelvtanok nem annyira kész rendszert foglalnak magukban, hanem inkább rávezetik a tanulókat a nyelvi jelenségek csoportosítására; a történelmi kézikönyvek nemcsak külső eseményeket beszélnek el, évszámokat sorolnak elő, hanem állami intézményeket világítanak meg, művelődés-történeti képeket tüntetnek föl; a stilisztikai, poétikai és irodalom-történeti munkák nem régi szabályokat, kész ítéleteket nyujtanak, hanem prózai és költői olvasmányok útján teszik tudatossá a stilus sajátosságait, a költészet tárgyi és alaki szépségeit, a nemzeti cultura fejlődésének törvényeit; a számtani kézikönyvek sem csupán formális műveleteket tanítanak, hanem ismertetik az állami, a gazdasági élet stb. számviszonyait.

Azonban Kármán a maga üdvös befolyását tovább is terjesztette a szoros értelemben vett tankönyveknél; az iskola segédkönyvei sem kerültek ki az ő gondos figyelmét.

Kivált az irodalmi tanításhoz szükséges sok segédeszköz. Így jött létre a *Jeles írók iskolai tára*, melyet ő indított meg és a mely a magyar és világirodalomnak annyi remekét tette az iskolára nézve használhatóvá. Csak Arany *Toldiját*, Shakespeare *Coriolanusát* és *Julius Caesarját*, Schiller *Telljét* említjük, hogy elgondolhassuk, mennyivel gazdagabbá, értékesebbé lett e segédkönyvekkel a magyar középiskola tartalma. Hasonló szolgálatra voltak és vannak hivatva az *Ifjusági iratok tára*, a *Történelmi kézikönyvek* (Athenaeum könyvtára), melyek a tanulók magánmunkásságát fokozhatják, a tananyag számos hiányát pótolhatják s a melyek mind a Kármán szerkesztésében jelentek meg.

Csak futólag vázolhattam azt az átalakító nagy hatást, melyet tankönyveinken végbevitt Kármán s az ő szelleme. A kérdés tüzetes fejtegetése meghaladná ez alkalmi dolgozat keretét, de meg némely részlet említése talán bánthatná is a mester s a tanítványok érzékenységet egyaránt. Hiszem és reménylem azonban, hogy annak idején a mi Sokratesünknek is akad Xenophonja, a ki az ő *Memorabiliá*-jában mindent el fog beszélhetni, a kinek előadásából ki fog tűnni, hogy Kármán az újabb magyar középiskolának nemcsak célját tűzte ki a tantervben, nemcsak a cél felé vezető módokat jelölte meg az utasításokban, hanem gondoskodott az eszközök megszerzéséről, paedagógiai szempontokat követő, didaktikai elveket megvalósító tankönyvekről is, szóval, hogy Kármán, midőn a magyar középiskolát reformálta, egyszersmind *atyja lett újabb tankönyvirodalomunknak is*.





A gyakorló évek emlékeiből.

Irta CSATHÓ IMRE.

A mit e néhány sor nyújt, nem kíván egyéb lenni, mint futó vázlata annak a hatásnak, melyet Kármán gyakorolt reánk, mikor mint tanárjelöltek, vezetése alatt tanítottunk. Még mint ilyen is, első sorban tisztán egyéni; de épen azért tán helyet foglalhat e könyvben, mely Kármán élete nagy művét hirdeti, s hatását a magyar közoktatás fejlődésére. Valóban e hatást legközvetlenebbül épen mi, tanítványai érezhattuk. Hálásan érezzük ma is, hogy vezérlő gondolataink legjava tőle való, vagy az ő szavára ébredt fel lelkünkben.

Jól emlékszünk még azokra az órákra, melyekben először hallgattuk tanítását. Most is előttem van az első osztály apró népe, mely oly bizonytalan, oly elfogult volt az óra elején s oly bátor, derült, bizalmas és otthonos, mire az óra véget ért. De annál elfogultabbak lettünk akkorra mi, kik jobban számot tudtunk magunknak adni ez óra hatásairól, mint azok a kis fiúk, kik bizonyára nem is ilyesmire gondoltak akkor. Azonban eleinte mi is inkább csak éreztük a hatás mélységét, semmint elemezni bírtuk. Bizonyos, hogy első gondolataink egyike az volt: báresak minket is így tanítottak volna. Nemcsak én gondoltam ezt, másoktól is gyakran hallottam, s minél jobban megismertem Kármán tanítását, annál többször jutott eszembe.

Ez az önkénytelen felsóhajtás talán leghívebben fejezi ki, miképen Kármán a tanárjelöltekre s talán legékeesszólóbban hirdeti dicsőségét. Pedig nemcsak elismerést fejez ki e sóhaj. Oly emberek kebléből tört elő, kik maguk is a tanításra szentelték életüket. Egy páran közülök tehát már előzőleg is tudatosan foglalkoztak az oktatás elméleti kérdéseivel. Tán olvastak néhány is jeles író, kik a módszert éles elmével s gazdag tapasztalattal fejtegették. Tanuló korukból egy-egy kiválóbb tanárunknak emléke híven élt lelkökben. Az egyetemről becsvágyat és munkakedvet hoztak magukkal. Tanítottak is már s biznak tudásukban, tehetségökben és lelkesedésökben. E fiatal hallgatók tehát nem egészen készületlenül, nem is önbi-

zalom nélkül, sőt talán a kritikának sem minden eszköze híján lépnek abba a terembe, hol Kármán egy apró kis seregnek az első latin szavakat, vagy a rómaiak első mondáit tanítgatja. A hallgató másnemű érdeklődéssel kíséri ugyan az óra folyamát, mint a fiúk, de várakozása ép oly feszült. Kezdetben csupán azt tapasztalja, hogy minden simán, fennakadás nélkül s valami sajátságos, egyszerű természetességgel folyik. De e látszólag könnyű, mintegy magától kényére tovahullámzó haladásban csakhamar látni kezdi a tudatos, finoman kiszámított rendet. A szétszórtnak feltűnő részletek közt sejteni az összefüggést, a sorrendben a tervszerűséget. Érezni annak a rendező, világos elmének hatalmát, mely az egészen uralkodik. Megragadja az a páratlan temperamentum, mely az érdeklődést egyre ébren tartani, vagy fokozni bírja. S az óra végén úgy érzi, mintha maga is csak most tanulta volna meg, a mire valaha az első osztályban tanították. Mindez gyors egymásutánban fut át lelkén, magával sodorja önbizalmát s ő a csudálat és csüggedés kettős érzetével kíséri ki a mestert a teremből.

Valóban az a felsőhajtás a csüggedésnek ezt az érzetét is kifejezi. Azonban a nagy mesterek hatásában mindig van a fenségeséből: megdöbrent, de aztán fölemel. Így voltunk Kármánnal is. A mint világosabbá kezd válni előttünk tanítása, világosabbá válnak a nehézségek is. A mit tőle látunk, hallunk, mindaz eleinte egy zavaros tömegbe foly össze, a részletek csak lassankint kezdenek kiválni, rendeződni s kapcsolatba fűződni. Első pillanatban minden, még a mit tudtunk, tapasztaltunk is már, újnak, szokatlannak, sokszor érthetetlennek látszik. Csak idő multával ismerjük fel, mily pontosan kitűzött czéllal hangzott el ajkáról egy-egy kérdés, melyre kezdetben alig figyeltünk, vagy melyet minden különösebb jelentés nélkül valónak gondoltunk. Már sokszor kellett őt hallanunk, hogy méltatni bírjuk, mint válik a tanulók egy-egy hibás felelete a helyes útra jutás kiinduló pontjává, — mintha nem is akadály volna, hanem lépcső a tovább haladásra. Talán hónapok múltak el, mire tisztán bírtuk látni utját, melyen az ismertről az ismeretlenre, a régiről az újra halad s megérteni, mikor a fiúk szemeinek elevenebb felcsillanása szinte előre jelzi, hogy valamely kérdésre megint a képzetek egy új kapcsolata lánczolódot össze elméjükben s alakult tiszta, világos fogalmakká. A látszólag sokfelől felbuzgó erek közt kezdetben eltévedünk s csak később jutunk el oly pontra, honnan valamennyit egymásba folyni s végül egy közös főágba sietni látjuk. Később vesszük csak észre, hogy a tanítás első szava mikép vetette meg biztos és jól kiszámított alapját az utolsónak, mint rendezkedik a ziláltnak látszó sok részlet, s mint verődik egy-egy óra anyaga világos egészszé, hozzákapcsolódva az előzőkéhez. Minden fiú tudja, mennyivel jutott ma előbbre s mire kell a következő lépésnek irányulnia. Mily biztosan s feltétlenül fegyelmeződik e kis sereg gondolkozása. Vajjon a kik annyit emlegetik a »gondolkodni tanítás« tág redőjű jelszavát, hányan tudnák megmondani, hogy e szólam minő tartalmat fedez? Kármán nem emlegette

nekünk, hogy gondolkozni tanítsunk, hanem ott előttünk tanított gondolkozni. Nem is magasztalta soha a fiúknak a tudást, hanem megszerettette velők, s nem fejtegette, hogy mily nehéz megszerezni, hanem rávezette őket, hogyan szerezzék meg.

Mikor aztán mindezt látni és érteni bírjuk, elfogultságunk lassankint oszladozni kezd s önbizalmunk új erőre éled. De e tapasztalatok feladatunkat is újabb és nemesebb fénybe vonják s becsvágyunk elé méltóbb és nagyobb célokat tűznek. Mert Kármán hatásának egyik legfőbb vonása, hogy szelleme érintésére a szemhatár szinte a végtelenbe tágul. A magasba emel s onnan mutat rá a nagy egészre. Onnan jelöli ki a főpontokat s az utakat, melyek hozzájuk vezetnek. Mindnyájan éreztük, hogy Kármánt megismerve, másképp gondolkozunk feladatainkról. Nehéz volna ma elemezni, de nem is szükséges, hogy gondolkozásunk ez átalakulására mennyiben hatott, a mit az iskolában hallottunk, s mennyi része van ebben ama theoreticus fejtegetéseknek, melyeket vasárnap délelőttönként tartott, vagy azoknak a bizalmasabb beszélgetéseknek, mikor egy-egy lefolyt óra tapasztalatait, vagy valamelyikünknek egy-egy alkalmilag felvetett kérdését megvilágította. Bizonyos, hogy egyik a másikat kiegészítette; az elmélet világosabbá vált a gyakorlatban, a gyakorlat biztosabb, elvszerűbb, tudatosabb az elméletek hatásán. De a mily mértékben méltatni tanultuk Kármánt az iskola termében, ép oly mélyen hatott ránk ezeken az elméleti órákon.

Most is magam előtt látom őt, a mint ott ül közöttünk s hallgatja az előadást, melyben valamelyikünk egy-egy nevezetes paedagogus művét ismerteti. Az előadó igyekezett lelkiismeretes munkát végezni. Fejtegeti az író rendszerét, rámutat a főeszmékre, kapcsolatukat keresi a multtal s az író korával s kijelöli helyét a haladás útján. Kármán figyelmesen hallgat s néha egy-egy helyeslő tekintettel vagy szóval buzdítja az előadót. Meghallgatja mások megjegyzéseit is s végül maga szól hozzá. S ime, minden kérdés egyszerre világosabbá, áttekinthetőbbé válik s valami sajátos új szint nyer, mely mint a festményen a lazur, mindent tökéletesebb harmóniába olvaszt. Kezdetben halkán beszél, s úgy látszik, mintha egy kis ideig még gondolatait rendezné. De hangja fokozatosan emelkedik, beszéde folyékonyabbá lesz, nagy, magas homlokáról szinte sugárzik az értelem fénye, szabályos, sötét szemei elevenebben ragyognak. Arczán néha egy mosoly fut végig, máskor egy kérdő tekintet villan fel szemében. Hévvel, szinte idegesen beszél, külsején is látni, mily mélyen, mily lelkesen, mily szeretettel merült el abba a kérdésbe, melyről szólni kezdett. Hangja magasan, néha szinte élesen cseng, gondolatai gyorsan és világos rendben követik egymást s bár szinte egész áradattal tolnak ajkára, mindig uralkodik rajtok. Éles szemmel látja meg mindenben a jellemzőt s biztosan és világosan fejezi ki. Csakhamar belevon abba a körbe, melyben ő mozog, s mi is vele gondolkozunk. Ha közbevetnek valamit, gyorsan felel s bizonyos vizsgáló tekintettel tart szünetet, mintha azt kutatná, vajjon a felelet meg-

győzte-e a kétkedőt, vagy felvilágosította-e valamely nem ismert részletről. De az eszmemenet láncolatosságát szigorúan megőrzi. A kitérésnek látszó, vagy az elcsapongás veszélyével fenyegető közbevetést hozzákapsolja a főkérdéshez, vagy röviden és felvilágosító módon kiküszöböli a tárgyalásból.

S ezek a hévvel telt, világos, magukkal ragadó fejtegetések nemcsak a futó perczek érdeklődését keltik fel és táplálják. Hatásuk mély volt és maradandó. Kármán minden kérdést egy nagy egész körébe vont. A mit addig csak egymagában láttunk, vagy többé-kevésbé laza kapcsolatban egyéb kérdésekkel, annak most felismertük minden vonatkozását s tisztában voltunk igazi értékével. Soha világosabban nem láthattuk, mint függnek össze a nagy, általános eszmékkal a gyakorlat egyes kérdései, s mint irányulhat itt minden szó, minden részlet egy magasabb gondolat, az általánoshoz fűződő nemzeti műveltség céljaira. Valóban Kármán nemcsak a fiúk gondolkozását fejlesztette ott az iskolában, hanem a miénknek is száz, meg száz új forrást nyitott. Minden mondata gondolatokat ébreszt, s minden megjegyzése egy lépcső, melyen magasabbra jutunk s melyről tágasabb területen pillanthatunk végig. Azonban nemcsak a felfogás ez emelkedettebb, szabadabb formái hatottak mélyen. Magának egy nagy eszme szolgálatára híven áldozott életnek példája ethikai hatásában is nagy jelentőségű. Mi más, mennyivel nagyszerűbb ez ember zajtalan munkája, mint a haza sorsát siratók nagy mondásai és semmittevése. Mennyivel becsesebb, a nemzet életére mennyivel elhatározóbb, a mit ez az egyszerű férfi az iskolában hirdet, mint a nagyhangu hősök pose-ai és szóvirágai. Bizonyára hívebben tanítja ez szeretni a hazát, mint azok, a kik folyton »ajkaikon hordozzák e szent nevet.« Ha vele beszélgettél, szinte érezted, hogy a tartalmatlan szólamok mint válnak silány ködképpé s megtanultad, hogy mi más a nagy és átgondolt célra törekvés, mint az ötletek és külsőségek csillogása.

Azonban nehéz volna Kármán hatását minden részletében elemezni. Gyakran időztünk körében s egy-egy szabad órában sokszor hallgattuk megjegyzéseit az irodalom, művészet, a nevelés vagy a tudomány valamely más ágának kérdéseiről. Mert bárki bármikor fordult hozzá, a legszivesebben nyújtott neki felvilágosítást tudása rengeteg tárházából, szelleme kimeríthetetlen gazdagságából. Ezekben a könnyed, társalgó hangon elszórt megjegyzésekben is hányszor nyílt meg előttünk egy egészen új s szinte a végtelenbe elhatoló távlat. Hányszor szolgált pl. egy történelmi kérdés, melyet valaki felvetett, alkalmul, hogy belőle kiindulva, Kármán az események egész sorozatának érdekes és új megvilágítását adja. S egy-egy ily megjegyzésen elgondolkozva, nem egyszer alkottunk magunknak helyesebb meggyőződést a történet valamely korszakáról, vagy egy kiváló ember, egy nagy eszme jelentőségéről és hatásáról. S a mit azóta olvastunk vagy tanultunk, abba bizonyára gyakran belejátszik egy-egy eszme, melyet Kármántól ilyenkor hallottunk, vagy melyet ilyenkor ébresztett bennünk.

De nemcsak abban érezzük folyvást az ő eszméinek ébresztő hatását, a mit tanulunk, hanem érezzük akkor is, mikor tanítunk. Az ő nagy művének, a magyar közoktatás újjáalkotásának rajza nem tartozik e vázlatos feljegyzések körébe, de egy dolgot tán mégis megemlíthetünk. Újabb időben sokat hallottunk különösen a közoktatás nemzeti irányáról s ép oly bámulattal tapasztaltuk, hogyan fedezik fel némelyek ezeket az eszméket, mint a mennyire csodálkoztunk, hogy minderről mily keveset tudnak. Hallottunk javaslatokat, melyek a közoktatás nemzetibbé tételére irányulva, épen műveltségünk legfontosabb hagyományait támadják s oly dolgokat törölnének el, melyek a nemzeti oktatás nevezetes föltételei. Mi sehogysem tudnók megérteni, hogy miként lehet közoktatásunk nemzeti, ha a jelent a multakhoz nem kapcsoljuk, s culturánk uralkodó, ha az emberi műveltség közös és örök becsű kincseiből nem meritünk. Tehát már inkább csak Kármánnal tartunk, ki a nemzeti műveltség fejlődésének ismeretét tette a középiskolai oktatás sarkpontjává s ehhez fűzte hozzá a classicus és az egyetemes modern művelődés megismerését. Ez a kapcsolat ép úgy óvja és nemesíti culturánk jellemző vonásait, mint fejleszti hódító erejét. És Kármán nemcsak célul tűzte e kapcsolatot, hanem megvalósításában is kitűnő példát nyújtott. Az a tanári kar, melyet ő nevelt Magyarországnak, bizonyára a nemzeti oktatás feladataira van nevelve. Kísérje érte hála és tisztelet a mestert.

Országos Széchényi Könyvtár





Gymnasia koromból.

Irta SIMONYI JENŐ.

Kármánról irjak Kármánnak. Ez csak óda lehetne. De bármennyire igyekeztek is jó tanáraink a classicus műveltséget belém oltani, belém, bakonyi vademberbe, már diák koromban oly gyenge verselő voltam, hogy soha sem mertem egy versemet megmutatni még a legjobb barátomnak sem. Az is milyen régen volt, az ó-korban, amikor még Bartal latin mondatánát kellett volna tanulnom.

Hogyan irjak ódát?

Vagy talán szembe dicsérjem prózában? Az sem lehet. Sokkal jobban ismeri ő magát, hogysen öntudatát ilyen külső tényezőknek kellene emelni. Sokkal jobban ismeri a világot, hogysen mástól kellene megtudnia, milyen helye van őneki abban.

Tehát ne dicsérjem?

Hát semmit se irjak?

Lehetetlen, mikor okos emberek azt mondják, hogy a gyakorló iskola huszonötödik születése napján írásban is ünnepelni kell az iskola szülőapját. Irok. Teljesítem ezt a kedves kötelességemet, melyet a tanítványi hála ró reám.

Én is leteszem az oltárra ezt a kis zöld ágat. Tisztelt szerkesztő uraim! Az önök dolga, hogy ne illeszszék az áldozatul hozott virágok közé, hanem félredobják, mint hasznavehetetlent. Ha nem dobják, a lelkükön szárad.

Hol volt, hol nem volt, volt egyszer valahol a Bakonyban egy második gymnasia. Azt mindig fenyegette az apja, hogy suszterinasnak adja, ha jobb bizonyítványt nem hoz az iskolából. A fiu meg is ijedt a fenyegetéstől, mert már akkor is arról ábrándozott, hogy tanár lesz.

(Mikor tanár lett és látta, hogy a suszterja tűzmentes vaspénztárt állított föl a boltjában, és tapasztalta, hogy a tanároknál efféle butor éppen nem közönséges, azóta tudja csak, hogy az apja milyen idealista volt.)

De a fenyegetésnek még sem volt kellő foganatja, mert a fiu nem volt önérzetes. Sohasem volt büszke másra, mint arra, hogy van neki egy jeles tanárbátyja; arra is csak addig, míg rá nem jött, hogy voltaképen neki abban sincs semmi érdeme.

Ez a bátyja, kinek most is csak az a hibája, hogy kelleténél jobb ember, azt mondta a fiúnak: »Ha a harmadik osztályban jól tanulsz, akkor magammal viszlek Pestre, abba a gymnasiumba, a hol én tanítok.« A gyakorló iskola volt az ígért jutalom.

A kis bakonyi ember akkor még nem tudta, hogy milyen nagy jutalom az. Rája csak a Pest hatott, mint varázsige.

De tanult ám! Év elején a 46. vagy 47. helyen ült akkori szokás szerint, mint rossz diák; ketten-hárman lehettek utána. Karácsonykor azonban már az első padban ült; ketten-hárman lehettek előtte. Meg is kapta jutalmát. A bátyja, kinek akkor még magának is alig volt miből élni, már félévkor fölhozta a gyakorló iskolába, melyet azután változó szorgalommal, de szerencsésen végigjárt.

Ennek a diáknak a gyakorló iskolába lépése előtti időből néha föl-tűnik az a nevezetes hely, ahol nagy önmegtagadással tanulta meg könyv nélkül Szvorényi magyar nyelvtanának első két lapját. Eszébe jut a fehérre meszelt szoba és a rosszul gyalult deszkapadok sora, hol ötvenedmagával nem egészen nyugodt lelkiismerettel várta a szigorú tanár belépését; a tanári hatalom jelképe, a kathedrára helyezett nádpálcza, a simaképzű igazgató, kinek nyájas arczáról avatatlanok nem sejtették volna, hogy néha kutyakorbács van a reverendája mögött. Ami kedves emléke a diáknak abból az időből van, ahhoz kevés köze van az iskolának.

Mit érezhetett ez a diák, mikor abból a barátságtalan iskolából, hol a tanár és »vigyázó« fölügyelete alatt két-két óráig mozdulatlanul kellett ülnie, hogy néha görcs húzta össze a lábát, egyszerre csak a gyakorló iskolának szűk, de barátságos hajlékába került. Itt a tanár előtt nem kellett lesütnie bűnös szemét, hanem a tanár szemébe kellett néznie. Hol a nádpálcza legfőllebb csak a térképmutogatás ártatlan szerszáma. Hol a tanára órán kívül is beszélgetett vele, holott addig azt hitte, hogy tanárok csak az alispánnak, főszolgabírónak vagy kinek a fiával állnak szóba, a többi halandóktól pedig csak a leczkét kéri számon.

Milyen furcsa volt az neki, mikor egy tanár sem olvasta elő a könyvből, hogy mit kell megtanulni, és egy sem mondta, hogy »innen eddig lesz«. Hogy mindjárt számon kérte a tanár, amit tanított, nem várt a jövő óráig. Hogy a tanár kirándul diákjaival a mezőre és ott is oktatja, sőt egy asztalhoz ül velök uzsonnázni. Hogy a tanár nem tegezi és nem is goromba hozzája stb.

De mégis volt ezek között a tanárok között egy szigorú ember. Nem mintha az is sokszor nem mosolygott volna és jóízűen nem kaczagott volna, mikor alkalma volt rája. Csak néha volt nagyon szigorú, de akkor

igen szigorú volt. Ránézett a diákra és az már tudta, hogy hiba van. Az ujjával egyet-kettőt koppintott a padon és ez a diákok lelkiismeretének kapuján úgy hangzott, mintha buzogánnyal döngették volna. »Valaki nem figyel!« Ezt megdöbbenő kemény hangon tudta mondani. Hát még ha megnevezte a figyelmetlent. Milyen szégyen volt és pirulás. Azonban a legrettenetesebb az volt, mikor ránczba szedte a homlokát és valakire kimondta, hogy: »Csunya gyerek!« Az megsemmisítette a kis bűnöst.

Ki nem tudja, hogy Kármán volt az a kegyetlen szigorú ember? És szerették tanítványai. Nem úgy kissé, mint azt, aki becézgeti kedves diákjait. Nem. Ez a szeretet a tisztelettel párosulva, mélyen meggyökerezett a lelkükben. Nem a felszínen maradt, a hol elmosódhatik, lekophatik. Annak a szilaj bakonyi fiúnak semmi sem fájt annyira gymnasiumi pályáján, mint az a hit, hogy őt Kármán kevésre becsüli. És semmi sem tette őt olyan boldoggá, mint mikor Kármán az ő apró betűivel egyszer végre azt írta egy dolgozata alá: »Igen meg vagyok elégedve.« Eltette emlékebe azt a füzetét és még sokáig mutogatta büszkén.

De volt is Kármán órájában rend és figyelem. A csodaszarvas történetére most is úgy emlékszem, mintha ott lettem volna. Hát még Odysseus kalandjaira. Szinte mi is átéltük az okos görögnek hányatott életét. Később, mikor egyszer sokat kellett mesélnem és mindenféle mesékből, bibliai jelenségekből kifogyva, Odysseus történetének egyes részleteit voltam kénytelen elmondani kis lányomnak, Homeros képei, a derült görög ég, a kék tenger, a zajongó hullámok, sziklás szigetek és a költemény változatos eseményei újra elvonultak előttem. Ezek mögött az emlékezetemben föllevenedő képek mögött mindenütt egy ismerős arcot láttam. Néha úgy rémlett, hogy Odysseus arcza, milyennek egy régi szoborműből ismerem. De mintha hirtelen megelevenedett volna ez a szoborkép, végre mindig kitűnt, hogy voltaképen nem Odysseusnak, hanem Kármánnak képe lebeg előttem.

Ez a lelkes arcz hogyne vésődött volna lelkünkbe! Aki maga úgy át van hatva attól, a mit gondol és beszél, az hogyne ragadná el szavának varázserejével a diák fogékony elméjét. Nem a kötelességét teljesítő tanár ez. Ez tanár Isten kegyelméből. Tanítása mintha másképp hangzanék, mint minden egyéb tanítás. Úgy ad elő mindent, hogy mindig hozzája tehetné: Netek egy darab a lelkemből! Netek még egy darab, még egy!

Tiszta buzát vet, nincsen abban konkoly. Olyan lesz annak a termése, mert Isten áldása sem maradhat el ilyen munkáról.

Értem a herosok keletkezésének történetét. Értem, hogy sok hősnek tetteit a mondák hogyan egyesítették egy hősnek történetében. Hiszen nem a homályos ősidőkről emlékezem mostan, nem olyan régen jártam iskolába, mégis úgy veszem észre, ha elgondolkozom, hogy a mi szépben, jóban a gyakorló iskola engem részesített, azt akarva akaratlan hajlandó vagyok Kármánnak tulajdonítani. De abban talán nem téved emlékezetem, ha Keveháza és Buda halála, Toldi és Toldi estéje, Julius Caesar és Lear király, Tell Vilmos és Iphigenia, Hermann és Dorothea, Antigone, Goethe Faustja és legszebb lyrai költeményei, Lessing Laokoonja és a philosophia elemei, a stilisztika, retorika és a magyar irodalom története, valamint a hozzája tartozó olvasmányok úgy vonulnak át rajta, mint Kármántól hallott dolgok. Hányan vagyunk mi irigylésre méltók, kik ennyit és ilyeneket tanultunk Kármántól? és ha a tartalmat nem is tekintenők, hanem csak azt, hogy ennyi tanulmányon át Kármán vezette, Kármán igazította utba gondolatainkat, akkor is boldogoknak vallhatnánk magunkat.

* * *

Sokszor hangoztatják most a *nemzeti* nevelést. A mult évi egyetemes tanügyi congressuson engem ért a családi nevelés osztálya részéről az a megtisztelő fölszólítás, hogy tartsak előadást »a hazafias nevelésről.« Éreztem ugyan, hogy erre a kitüntetésre méltó nem vagyok, de nem térhettem ki előle. Foglalkoznom kellett tehát a gondolattal és végre is belenyugodtam. Majd csak kisegít Kármán, mint annyiszor. Elmegyek hozzá és megtudom tőle, hogy mi az én véleményem »a hazafias nevelésről a családban.« De nem jutottam hozzá. Sok volt a dolgom, jött a vakáció és veszedelmes gyorsasággal közeledett a congressus.

Kármán ne hagyj el. Csak egy kis darabka Kármánom volna itt a Stájer határszélen, hol egész nyáron át fagyoskodom és még is néha megizzasz az a gondolat, hogy hát mi az én véleményem a hazafias nevelésről. És Kármán nem hagyott el.

Hogyan is neveltek engem hazafiasan? Bizony már alig emlékszem arra. De a mint elgondolkozom, úgy érzem, hogyha valami váratlan esemény elszakítana hazámtól, nem férfikori emlékeim vonzanának vissza legerősebben, hanem gyerekkori emlékeim. Ezek közül pedig kevés vésődött emlékezetembe mélyebben, mint egy vakációi kirándulás Kármán és Heinrich Gusztáv vezetése alatt. Alig egy hétig tartott az a kirándulás, melyen több osztálytársam vett részt (14 éves fiuk) és néhány tanárjelölt, közöttük Simonyi Zsigmond.

A Bakonyt és a Balaton mellékét jártuk be, a mely vidékhez a magyar történelemnek oly sok emléke fűződik. Veszprém volt az első hely, melynek a régiségeit megnéztük. Onnan indultunk a Bakonyba, hol a zirczi apátságot tekintettük meg. Azután tovább mentünk a Bakony éjszaki széléig, honnan már Pannonhalma kupoláját látni. Utközben fölkapaszkodtunk Csesznek

várába, a Garáknak rombadőlt fészkébe. Megnéztük a bakonybéli apátságot. Onnan csendes erdei utakon eljutottunk Herendre. Fölmentünk azután Nagy-Vázsonyban Kinizsinek omladozó várába. Élveztük a Csobáncz-hegy tetejéről nyíló gyönyörű kilátást, a Szigliget tetejéről elénk táruló látványt. Szóba-álltunk a tihanyi viszhanggal, megtekintettük a tihanyi monostor emlékeit, azután Balaton-Füreden szétoszoltunk.

Igy kell hazafiasan nevelni. Legyen az ifju lelke elragadtatva a haza szépségeitől, álljon megilletődve a hazának emlékei előtt, akkor meggyökereszik benne a hazaszeretet. Láthatja azután máshol a nagyszerűt, a remeket, el is ragadhatja őt az, a mit lát, de gyermekkori emlékeit és a hozzájuk fűződő érzelmeket meg nem ingathatja.



Országos Széchényi Könyvtár



A »nemzeti elem« a gyakorló főgymnasiumi theoreticumokban.

Irta KÖRÖSI HENRIK (Pécs).

Sohasem hangoztatták talán annyira a »nemzeti elemet«, mint manapság. Mióta a tanterv-revisió megindult, azóta boldog-boldogtalan a »nemzeti elemet« hajszolja.

Hányszor mosolyogtam ez ügyetlen hajszán! Hányszor jutottak ilyenkor eszembe a mi ünnepelt *Kármánunk* theoreticumjai!*

Még csak homályos sejtelmük sem volt a »nemzeti elem« hajszolójának e fogalom igazi tartalmáról, mikor már *Kármán* theoreticumjaiban nemcsak a legapróbb részletekig fejtette ki a »nemzeti elem« valódi tartalmát, hanem *bele is vitte tanításába, olvasókönyveibe.*

A magyar népszellem kincses forrásait senki sem aknáztta ki úgy a tanítás céljaira mint Kármán. Finom paedagogiai érzéke párosulva a legtisztultabb aesthetikai ízléssel mindenütt, — kezdve népmeséinktől remekíróinkig — megtalálta azokat az elemeket, a melyek a nemzeti érzés ápolására a legalkalmasabbak.

De nemcsak megtalálta, hanem rendbe is szedte, megállapította azok egymásutánját is, és a mi ránk nézve — tanárookra — a legfontosabb, megtanított arra, mikép kell a tanításban ezeket a kincseket értékesíteni. A ki valaha hallotta Kármántól Gyulainak a »gonosz mostohá«-ját, vagy Szalaynak »Tatárjárását« vagy Arany »Toldijának«, balladáinak, Tompa »Félkezű koldusának«, Petőfi műveinek tanítását, az soha el nem felejtheti. Nincs oly aesthetikusunk, a ki oly mélyen bele tudna tekinteni az író lelkébe! Mesteri kézzel szedegeti azokból elő a legelrejtettebb gyöngyöket is, hogy az ifjú meglevenedni látja maga előtt az író.

És a mint a magyar nyelv és irodalom tanításában mindenütt és mindenkor a nemzeti érzés fejlesztése, ápolása előtte az irányadó cél: úgy

* Theoreticumoknak nevezik a gyakorló főgymnasiumban hetenkint Kármán Mór vezetése alatt tartott értekezleteket, melyeknek az iskolai gyakorlati elméleti megvilágítása a céljuk.

domborítja ki a történelemben, földrajzban, természetrajzban is azokat az elemeket, a melyek a magyar szellemi életet, a magyar viszonyokat tükröztetik vissza.

Kármán azonban nem nyugszik meg azzal, hogy theoreticumjaiban kifejti, miképen kell a nemzeti elemet a tanításba belevinni; még azzal sem elégszik meg, hogy megmutatja a módját, hogyan kell azt meg is valósítani, hanem *buzdítja, lelkesíti jelöltjeit, hogy ily szellemben irjanak tankönyveket vagy tudományos műveket.* Azonnal kész teljes programot adni az egész mű tartalmáról, felosztásáról és rögtön megnevezi a forrásokat is hozzá.

Ebben látom én a gyakorló főgymnasiumnak és különösen Kármánnak rendkívül nagy hatását a leendő professorra.

Hány munka köszönheti Kármánnak életét, azt bizonyára e lapok hasábjain nálamnál hivatottabbak fogják megírni.

Bocsánatot kérek, ha magammal is előhozakodom. Hiszen most nem arról van szó, hogy csak az álljon elő, a ki Kármán hatása folytán *maradandó* művet alkotott; hanem álljon elő mind, a kit csak Kármán inspirált egy-egy mű megírására.

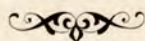
Azt hiszem, e művek legtöbbszörében is az a bizonyos »nemzeti elem« dominál. Élénken emlékszem arra a vasárnap délelőttre, midőn Kármán egyik theoreticumá alkalmával *a magyar mesékről, mondákról* tartott előadást. Itt említette föl, hogy mily háládatos munka volna a magyar népmesék anyagát földolgozni és összegyűjteni remekíróinknak azokat *a költeményeit, a melyek a magyar mondákról és a magyar történelem kiválóbb eseményeiről szólnak.* Gyönyörűen fejtegette, hogy a népek szellemi és erkölcsi életét dalai-ból, mondáiból, közmondásai- és talányaiból meg meséiből ismerhetjük meg legjobban; mert ezek tükröztetik vissza érzelmvilágát, nemzeti hagyományát, bölcselmét, eredeti észjárását, hitét, erkölcsét, szokásait és általában világnézetét.

Fejtegetéseit nagy figyelemmel hallgattam és elhatároztam, hogy hozzáfogllok a magyar népköltés anyagának földolgozásához.

Örömmel fogadta Kármán elhatározásomat és azonnal megadta a munka egész keretét; egyuttal mintát is ajánlott: *Scheffler* hasonló tárgyú művét. E szerint a mű első része, a magyar népköltés történetéről, a boldog és kesergő szerelmi, lakodalmas, családi, gyermek-, játék-, ünnepi, babonás, arató-, szüreti *dalokról* szólott volna. A mű másik része katona dalokkal, történelmi költeményekkel, népballadákkal, népmesékkal és mondákkal, ezeknek nyelvezetével és verselésével, végül a magyar zenével és tánczczal foglalkozott volna.

Én csak a magyar népmesék anyagát, ennek is csak egy részét dolgoztam föl, és adtam ki a budai főgymnasium értesítőjében és különlenyomatban.

Vajha sikerülne az egész művet úgy megírnom, hogy bátran merném Mesteremnek őszinte és igaz szeretetem jeléül ajánlani.





A »kis osztály«-ban.

Irta HÉBER BERNÁT.

Consuetudo est altera natura. Mindnyájan úgyszólván a megszokás rabjai vagyunk. Rosszul érezzük magunkat, ha a megszokott környezetből távoznunk kell, nehezünkre esik annak a tudata, hogy az ismerős arcokat nem látjuk többé, hogy megszokott foglalkozásunkat nem folytathatjuk, sőt még akkor is, ha mindennapi teendőnk elvégzésében a legcsekélyebb ok is akadályoz.

Sok embert szinte beteggé tesz annak a tudata, hogy élete rendes folyásában a legcsekélyebb változás állhat be; nem eszik, nem alszik, nem talál megnyugvást, míg az új körülményekbe ismét bele nem élte magát. S ha meglett emberek ennyire ragaszkodnak a megszokotthoz, mennyivel nehezebben eshetik a gyenge gyermeknek minden az életében előforduló nagyobb változás. S ilyennek tekintem azt az időt, mikor az elemi iskolából vagy talán egyenesen a szülői házból a középiskolába lép. A szülői házban elkényeztetett gyermek, a szülők szemefénye, kinek minden óhaja parancs, új viszonyok közé kerül, új arcokat lát, kiket azelőtt sohasem látott, velők sohasem beszélt. Annak a tudata, a mit már otthon mondtak neki, hogy nagy diák lesz, hogy már nem a tanító úr tanítja, hanem tanár urak, félenkké, bátortalanná teszi, nem tudja az első belépéskor, mit tegyen, hová üljön, kivel beszéljen. Aggódva várja a bekövetkezendőket, s megkönnyebbül, ha az ismerkedésben annyira jutott már, hogy egyik-másik társával szót válthat.

Boldog az a gyermek, ki oly vezetőt kap, ki mindezen körülménnyel számol, s tudja, hogy a sok különféle gondolkodású, különféleképen nevelt gyermeket csak úgy nyerheti meg magának, s teheti neki igazán kíváncsi az iskolát, ha számolva a gyermeki kedélylyel, iparkodik hozzáférközni, tud vele bánni, az ő nyelvén beszélni, eltalálni a gondolatait, törődni minden örömeivel és bajával. Mily bizalma lesz a tanulónak az ilyen tanárhoz; mennyire örül, ha őt láthatja, vele beszélhet s tőle jó tanácsokat kaphat. S hogy iparkodik a jó bánásmódot meg is hálálni; mily pontos, rendszerető,

figyelmes kis gyermek lesz belőle. Csak úgy lesi a szót a tanár ajkáról, gondolkodik, kis agyában valóságos forrongás megy végbe. Csupa öröm, jó kedv.

Még elgondolni is kedves kép, hát még látni! A ki látni akar ily kedves képet, az menjen el Kármán Mór gyakorló gymnasiumi előadásaira a »kis osztály«-ban. Már az első megjelenésnél is bizalmat önt a gyermekbe; nem fogadja ridegen, barátságosan megmondja a maga nevét, s megkérdi az ő »kedves fiaitól« is az ő nevöket, mert hát ez már »úgy illik.« Egymást szeretők tudják meg az egymás nevét. S ha azt hiszi, hogy nem mindenki hallotta jól a nevet, ismét megkérdezi az osztálytól, mire valószínűleg az egész osztály kórusban felel. S ekkor kezdődik a szoktatás. »Sok gyermek szava egyszerre nem hallható, egyszerre csak egy beszéljen a többi nevében, de szándékát is mind jeladással tudassa.« Egyszer-kétszer még megfélekedzik olyik gyermek, de a szép figyelmeztetés használ neki, s már a második órán nem felejtí. Vigyáz magára. S csak egyszer hallotta tanárától, hogy a jó gyermek beborítja a diáriumát, meg a többi könyvét is, ha tisztán akarja tartani, rá is írja a nevét, hogy mindenki tudhassa, hogy kié, s bizonyára első teendője lesz otthon a jó tanácsot megfogadni. Alig kell neki kétszer mondani, hogy tollnak, könyvnek meg van a maga helye, és írni csak akkor szabad, ha a tanár az osztályt erre felszólítja.

S mikor a latin tanítás megkezdődik, mikor a gyermekek hallják, hogy ez a rettegett új tárgy nem is oly nehéz; hogy már ők maguk is nagyon sok latin szót hallottak, ha nem is tudták, hogy latin; látni kell akkor azt az örömet, a mi a kicsik arcán tündöklík. A hónapok nevei latin szók, csakhogy a latin ember kicsit máskép írta, az iskolában nagyon sok tárgynak latin a neve: a spongeya, a kréta, czeruza, penna latin szók, a gymnasium, a lyceum, az iskola, a rektor, direktor, professor, a doktor: theologiae, medicinae, philosophiae, iuris, a rózsa, viola, herba, plánta, a circus, theatrum, amphitheatrum, tragoedia, komoedia, a templom, az oltár, a kántor, a kántus, a pásztor, a piktor és nagyon sok más szó mind latin. S mikor Kármán az idegen szót latinosan a táblára írja, hogy iparkodik mind összehasonlítani a maga ismereteivel, hogy tudja a helyesírási és kiejtési szabályokat maga megállapítani. S ha a doktor, vagy más nagyon sűrűn előforduló szónál a gyermek boldogan jelenti, hogy ő is már hallotta, mert hát a papája is, vagy más rokona doktor vagy professor, a jó tanár ur is örömmel vesz arról tudomást. A szeptember, október, november, deczember hónapok említésénél a legtöbb észreveszi, hogy a *ber* szótag közös, s boldog, ha megtudja, hogy a megmaradt négy rész négy új szó, és pedig latin számnév.

S így megy ez folyton előbbre, türelemmel, kitartással; biztatással, ha egyik-másik lankad, örömmel, ha látszik, hogy mindenki megteszi a maga dolgát. S ha eljutottak a nagy fordulópontra, ha a gyermek megtudja, hogy a József nádor szobrán, a basilikán s az új igazságügyi palotán levő feliratokat már

megtanulhatja, mind siet azokat a helyszínen lemásolni, hogy másnap a végzett munkával beszámoljon. Azután Róma városának története, fűszerezve, megkönnyítve, úgy, hogy a gyermek nagy fáradság nélkül igazi élvezettel szerzi meg az ismereteit.

S ha valaki mégis lankad, ha a figyelmeztetés dacára hanyag, rendetlen, nem dolgozik együtt az osztályllyal, következik a szelid intés, a buzdítás.

A betegség vagy más ok miatt nagyon elmaradt társának útbaigazítására szívesen vállalkozik a tanár ur egyszeri felszólítására is bármelyik fiú, s a jelentkezők közül azt választhatja, a kivel legszívesebben tanul. Így aztán nem mondhatja, hogy ráerőszakoltak valakit. Ha ez sem használ, ha többszöri figyelmeztetés után is rendetlen a gyermek, tud a tanár ur nagyon is kemény lenni. »Rossz fiú, csunya gyermek« hangzik a szájából, s így leírva ha látják, nem is hinné senki, hogy mily hatással van a gyermekre. Azt hiszem, hogy a régi botbüntetéstől vagy a koplalástól nem féltek úgy a tanulók, mint Kármán dr. korholó szavaitól. Elég csak egyszer is, s hosszú időre nem felejtí a tanuló. De nem felejtí a többi sem, mert hozzászoktatta őket, hogy egymás hibáiért mind felelősek, mert mindegyiküknek kötelessége a társát figyelmeztetni s tanítani; mindegyiknek egy közös család tagjának kell magát tartania, egymás örömének örülni, s a bajban egymást támogatni. S ebben jó példával maga Kármán jár elöl. Csak látni kell, a mint enyhébb napokon, a mikor a fiatalság tíz perczben az udvaron játszik, vagy majális alkalmával jókedvűen mulat, hogy tanítja őket a játékra, maga is velők játszik, s pörös ügyeikben hogy tesz mindnyájok meglegedésére igazságot. Ha valamelyiket a legkisebb baj éri, ápolja, mint a saját édes anyja, s ha a gyermek nem folytathatja a játékot, mellette marad, vigasztalja, szóval tartja, úgy hogy a gyermek el is felejtí a baját. S ezt ellesik tőle a tanítványok is. Sokszor megesik, hogy gyengélkedő társuk nem játszhatik velők az udvaron, de hogy ezt könnyebben elviselhesse, minden felszólítás nélkül minden tíz perczben vele marad egy-kettő, a ki szórakoztatja. S mind ennek a nagy szeretet a rugója. A gyermek látja, hogy szeretik, még akkor is, ha korholják, s e szeretetet szeretettel viszonozza. Szereti tanárait önzetlenül, szereti társait, s már kicsi korában hozzászokik, hogy a ki támogatásra szorul, azt nem szabad elhagyni. A kapott jót jóval viszonozza. De szerencsések is, hogy jó ember vezetőjük van. Jó ember a szó szoros értelmében, második apja kis tanítványainak: szerető, gondos apa, ki gyermekének minden gondolatát ellesi, haladásának örül, buzdít, biztat, s ha szükséges, apailag korhol. Lesz is az ilyen nevelésnek eredménye. Derék, becsületes, kötelességtudó ember válik az ilyen gyermekből, ki az élet minden körülményei között megállja helyét. S ha az ilyenél maradnak is hiányok, a belé nevelt kötelességtudással teljes erőből igyekezni fog azokat minden tekintetben pótolni.

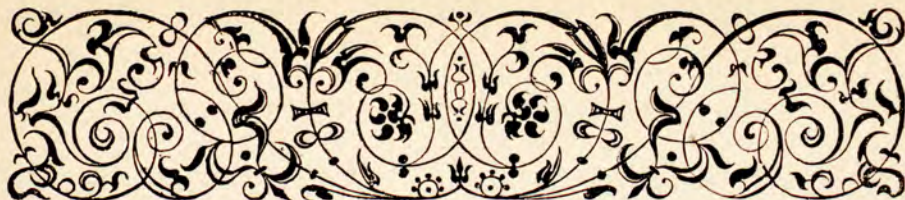
Igy nevel a jó »doctor úr.« Nem szándékoztam az ő tudományos érdemeivel foglalkozni, megteszik azt nálam hivatottabb tollak. Kis képet

akartam róla festeni az ő kis osztálya körében. Be akartam mutatni, mint olyant, ki roppant nagy tudománya mellett tanár is a szó szoros értelmében: gondos, szerető apja kis gyermekeinek, a mit talán az is bizonyít, hogy 25 éven át sohasem hagyta el az ő kis osztályait, s hogy még most is oly fiatalos tűzzel tanít, hogy nagyon sok kezdő tanár tanulhatna tőle. Reám épen az volt nagy hatással, hogy benne egyszerre figyelhettem meg a szülő, a tanár, a tanító, sőt még a kiseddóvó munkáját is.

Isten adjon sok erőt a további munkájához!



Országos Széchényi Könyvtár



A mester szózata.

Irtta LENKEI HENRIK.

Márctziusi éj. Az égen sötét felhők iramodnak,
Elborítva szende fényét a holdnak s a csillagoknak.
Néha-néha egy-egy tűzcsik, egy-egy sugár általrezdül,
De a hajnal a homályon gyujtva még nem tör keresztül.
— — Kinn az utcán mohó lázzal hazafelé sietek,
Lelkemet is rázza, dúlja zord tavaszi fergeteg.
Fagyos felszél agyarog rá, langy fuvalom visszatámad.
S ah! remény és csüggedés közt érem végre el szobámat.
Odadőlök ablakomhoz s a viharzó éjjelt nézem — —
Vajjon mit hoz a jövődő, mikor ő már enyém lészen?!
Mikor őt, kit kiszemeltem jó, hűséges hitvestársul,
Átültetem enkertembe a szülői melegházbul?!
Mit rejt el az idő méhe: kincset-e vagy kavicsot?!
Üdvözit-e vagy elfásit, ha megfejem, a titok?! — —
Most a kétség mártja bőszen szívembe fulánkjait,
Ámde buzgón édes irját csepegteti rá a hit.
Halhatatlan éltet ígér most a tündér szerelem,
Majd a múlás rémes árnya vigyorg rám könnyörtelen.
Mi a czél? A napi gyönyör?! Milyent részül kap a lepke?!
Vagy, hogy mind tökéletesben olvadjunk a végtelenbe?!
Külön világ-e az ember, mely magában él s kering?!
Vagy egy magasb erő vezet nagy, jóságos terv szerint?!
Zárkózzunk-e mint a kagyló boldogönzőn enmagunkba?!
Vagy a közt is gazdagítsa, mit lelkünk kifejt, a munka?!
Körben forgunk? Vagy előre? Egy magasztosb lét felé?!
És utunk helyes irányát a sors mivel jelölé?! — —
Mind e kérdés s száz hasonló körülzúgja fejemet,
Hallgatózom a viharba, hajh! de semmi felelet!

Felidézem a tudósok s gondolkodók bölcs igéit,
 De számomra ez eszmékből kész templomot egy se épít.
 Nagy költőim, nagy művészim töredéket, mást nem adnak,
 S vad keservvel leszek rabja marczangoló öntudatnak!
 — — S ím lassan, mint nap világa csillan sűrű ködön át,
 Hallom Mester! mind hangosban ajkad drága szózatát.
 Ujra érzem, újra látom rám mosolygni nyugodt képed
 S a bennem rég eltemetett tanításod sorra ébred.
 És egyszerre a heverő kódarabok összefornak,
 Ez alapnak, az tetőnek, ez pillérnek, az szobornak.
 Fenn van immár a kupola, itt a tengely, ott az oltár,
 S a csodásan kész templomban összhangokat zeng a zsoltár!

— — Tartozással jó az ember a világra:
 A mesterség milliónyi tarka tárgya,
 Kényelemnek száz eszköze, leleménye
 Neki érett gyümölcsképen hull ölébe.
 Szilárd törvény rá kitarja védő kezét,
 Lelke szárnya hogy szabadon fejlezzék.
 A művészet remekeit nyújtja néki
 A són kívül, hogy meglégyen édességi.
 A tudomány neki büszke rendszert mutat,
 Hogy a tények labirintján leljen utat.
 És a vallás, hol a tudás véghez ér el,
 Csodatévő Istenéhez felvezérel.
 Ó pazar kincs! Évezredek gyűjteménye!
 Egy halomban járul, ember! mind elédbe!
 De az »ember« név nem volna méltó hozzád,
 Ha erővel s munkával nem viszonznád! —
 A mi benned tehetség van, fejtsd ki bátran!
 Feselj! Virulj! a termékeny szabadságban!
 El ne ejts egy magyszemet sem könnyelműen,
 Hogy magadban gyönyörködj mint teljes műben,
 Mely azzá lett, mivé földön lehetett:
 Magad iránt így megtettél eleget! — —
 Ám ne gondold, arra szolgál lelked kincse,
 Hogy egyedül tenjavadat öregbitse,
 Hogy hálátlan, szeretetlen fősvényképen
 Üljen szellemi birtokaid közepében:
 Minden társad joggal vegyen részt belőle!
 S bárhová lépsz, mind a kör fényt kapjon tőle!

S olyan légyen a gondolat nagy világa mint a tenger,
 Melyben egy-egy életadó forrás, folyam minden ember,
 Kik egymásnak testvéreként mozgásukat általadják,
 Megalkotván a haladás hullámozó birodalmát! — —
 Folyam, forrás egy-egy ember, vagy csak csermely, ér, patak.
 De mindannyi egy közös nagy célra buzog, forr, dagad.
 Kiosztotta mindeniknek körét-helyét a természet,
 Nem tekintvén itt az egyest, csak a nagyszerű egészet!
 A mi dolgunk megbecsülni mint magunkét, úgy a másét,
 Hogy különbség munka s munka, tett és tett közt meg ne lássék!
 Mint az anyag nehézkedik és tapad, hogy szét ne essék,
 Ugy bennünket tartson össze lelkismeret s kötelesség!
 Rang, születés, vagyon és faj hiu mezét félre vetvén,
 Egy érdemmel viruljunk az egyenlőség édenkertjén!
 Így vállvetve, összeforrvá mint a Kárpát ezer bércze,
 Keletkezik az emberi társadalom bölcs egésze!
 Így leljük itt otthonunkat! Így jutalmaz minket föld s ég!
 Így élvezzük tavasz báját, nyárnak, ősznek telt gyümölcsét!
 A mit a mult létrehozott, mit a jelen megteremtett,
 Így készíti el talaját egy jövő, szebb földi rendnek!

— — Minden serked, pezseg, éled,
 Fárad s élvez test és lélek,
 De a szív teng búba-gyászba,
 Ha nem akad rokon társa,
 Ha nincs lény, ki a világon
 Egyedül csak érte lánghol,
 S őt szeretve, őt megértve
 Ha kell mindent áldoz érte!
 Mert éltünkben a perc megjő,
 Mint vészjósló viharfelhő,
 Mikor önmagunkba szállva
 Észreveszszük: mind hiába!
 Munkálódtunk bár erővel,
 Állhatatos kézzel-fővel,
 A mi bennünk salak, durva,
 Meglágýtva, általgurva,
 A mi bennünk gyalró, gyenge
 Vagy megedzve, vagy lementsze,
 Mig végtére előáll
 Jellemünk harmoniája,

Mely, a mit fogad magába
 Gazdagítja más javára —
 Mindez már ki nem elégít.
 Lelkünk vesztí fényességét.
 Lassan látjuk: kész figyelmünk
 Minden iránt, mi van, eltűnt.
 Nem törekszünk mint azelőtt,
 Fásultság vesz rajtunk erőt,
 Melyet immár le nem győzhet
 Sem költészet, sem művészet,
 Semmi más, csak a dicső
 Hűn szerető, tiszta nő,
 Kit isten küld, hogy megváltson,
 S boldoggá légy e világon! — —

Bármí nagy szerencse érjen,
 Törj keresztül száz veszélyen,
 Derék, nemes akaratod
 Bármí sikert is aratott:
 Azt a perczet ünnepeljed,
 Melyben őt részedre lelted
 S ezrek közül kiszemelted!
 Hogy mí benned nincs, megadja!
 Hogy vérednek indulatja
 Szelidüljön ő miatta!
 Hogy közönyből kiemeljen,
 S ajk az ajkon, mell a mellen
 Óvjon kétely s bánat ellen!
 S összeforrjon multad s multja!
 És egymást uj lángra gyujtva
 Fejlődjete hiven, szépen
 Egyénetek szentélyében.
 Ez legyen a menedékhely,
 Hol örökös béke székel,
 Hol a nehéz küzdelemből
 Visszatérve, lelked enyhül,
 S honnan indul érczre válva
 Még keményebb uj tusára!
 Így jutalmat nyer szerelmed,
 Öröklőd lesz áldó gyermek,
 Munkád nyoma sohse vész el,
 Földi léted nem enyész el,

Család, nemzet, emberiség
 Őrzi dicső neved hírét! — —

Elhangzott a drága szózat és kilépek a templomból . . .
 Ó csodák csodája! Kinn a téli szélvész már nem tombol.
 Hajnalodik. A napsugár csupa bimbót, friss rügyet kelt,
 S örömben felujjongva üdvözlöm az üde reggelt.
 Szivemben is uj tavasz nyíl. Gond borúja messze szálla —
 Hála érte, bölcs Mesterem! hála néked! örök hála!



Országos Széchényi Könyvtár



Kármán philosophiai és paedagogiai elmélkedéseinek alapvonásai.

Irta WALDAPFEL JÁNOS.

E sorok czíme is sejteti már, hogy bennük korántsem kívánom Kármán philosophiai gondolatait egész szövevényes gazdagságukban ismergetni, vagy csak főbb elemeiket is összeállítani és ezeknek rendszeres kapcsolatáról számot adni. E feladatra már azért sem vállalkozhatom, mivel Kármán philosophiai elmélkedésének eredményei, egy mély gondolkodó életmunkájának ez érett gyümölcsei, mindeddig irodalmilag deponálva alig vannak. Csak egy-egy kis töredék ez, melylyel az eredeti mély gondolatok productiójában oly termékeny, szóbeli közlésükben oly kifogyhatatlan, de irodalmi átadásukban mindeddig oly tartózkodó elmélkedő nemzetét megajándékozta. De sok, sok ezer tanítvány lelkében élnek e tanok majd tudatosan, majd öntudatlanul magasabb lendületet adva elmélkedésüknek is, cselekvésüknek is. Mint e tanítványok egyike, kívánom itt rövid vázlatban feltüntetni e tanok alapvonásait, a mint az én lelkemben megfogamzottak, és a mint én érzem termékenyítő, előbbrevívő erejüket. Jól tudom, mennyire nem méltó e vázlat szegényessége ama tanok gazdagságához, felszínessége azoknak mélységéhez, töredékessége egységükhöz. Azt is tudom, hogy e vázlat korántsem tarthat számot arra, hogy még abban a kevésben is, a mit ad, a mester tanítása pontos és hű tükörképének tekintsék. Előre is lemond ily szempontból minden objectív értékről. Csak mint a tanítvány tanítója elmélkedéséről való általános benyomásainak subjectív rajza kíván helyet e könyv személyes jellegű közleményei között. A nagylelkű tanító, kit talán soha semmi sem érdekelt jobban, mint tanításának viszonya tanítványai lelkéhez, talán így is fogadja majd avval a nemes érdeklődéssel, mely gazdag egyéniségének egyik legkiválóbb vonása.

Az a kérdés, hogy mi a philosophálás feladata, Aristoteles óta a legújabb rendszeres kísérletekig mindig első sorban foglalkoztatta a philosophusokat. E kérdésnek a kutatás e területére nézve más a jelentősége, mint

a tudomány egyéb mezőin. Itt a feladat meghatározása nemcsak egy bevezető methodologiai kérdés, hanem, mondhatni, valóságos integráló része magának a rendszernek. Ha a meghatározásokon, melyeket e feladatról adtak, vagy legalább is a legjelentősebbeken végigtekintünk, egy közös vonás az, mely majdnem valamennyit jellemzi. Mindannyian megegyeznek abban, hogy a philosophia anyaga tulajdonképen az egész létező világ, és csak ez anyag feldolgozásának sajátlagos methodusában látják a philosophia feladatának sajátlagos voltát. S akármennyire igyekeznek is — néha valóságos erőlködéssel igyekeznek — a methodus dolgában különbségeket megállapítani a maguk és philosophus elődjek meghatározásai között, mégis alig tudnak túljutni Aristoteles meghatározásán a *πρώτη φιλοσοφία*-ról, hogy az az elvek egységes tudománya. E tekintetben Kármán is hű marad az aristotelikus örök időkre szóló meghatározáshoz, melynek, úgy látszik, az emberi elme természetadta színaranyából vert békói alól az emberiség, bármennyire rázza is őket évszázadok óta, megszabadulni nem tud. Kármánnak is a philosophia nem egyéb, mint az összes természeti és történeti jelenségekre vonatkozó tudományok különböző, illetőleg sokszor egyenesen ellentétes alapelveit összeegyeztető elmélkedés. Mindazoknak az ellentéteknek, melyeket a különböző természettudományok principiumai egyfelől, a szellemi tudományok principiumai másfelől, a maguk ellentétes kiinduló pontjaik mellett, különböző methodusaik mellett, elháríthatatlanul a felszínre vetnek, az összeegyeztetése magasabb elvekben és végül egy mindent felölelő egységben: ez Kármán szerint is a philosophia feladata. Minél jobban ismeri a philosophus az egyes tudományok eredményeit, minél jobban az eredmények elvszerű alapjait, és természetesen minél inkább kutatásuk módszereit: annál biztosabb lesz eljárása, midőn az elvek összeegyeztetésére törekszik, annál kevésbé fenyegeti a veszély, hogy erőszakot tesz az egyes tudományok elvein, vagy épenséggel tényein. Az egyes tudományokkal minél behatóbb, minél pontosabb foglalkozás a philosophiai szemlélés egyik főfeltétele, minden tudományos részletmunka iránt való mély tisztelet a philosophus személyiségének elsőrendű jellemvonása. A philosophia ily felfogása a régiek között egyenesen Aristoteles — és akármily különösnek tűnjék is fel első pillanatra a philosophia történetének ismerője előtt ez összeállítás — az újabbak között Lotze mellé helyezi Kármánt. Még valami az, a mit Kármán ép e két gondolkodótól tanult. S ez a törekvés, a maga gondolatait hozzáfűzni az összes elődök gondolataihoz. Végigmenni mindazokon a gondolatsorokon, melyeket az elődök az illető problémára nézve szöttek, valamennyit megbecsülni, méltányolni, és csak ha fontos okok, nem subjectió, hanem a tudás újabb eredményei által felidézett okok kényszerítenek rá, hogy egyik megoldást se fogadjuk el, lehetőleg a már adott megoldások becses elemeinek felhasználásával új megoldást keresni.

De persze a létező megoldások e történeti mérlegelése csak egyik és nem legfontosabb oldala lehet Kármán kutató módszerének. A problémáknak

a maguk önállóságában, különváltságában való felállítása, és a tények mögött rejlő alapjaik felkeresése: ez teszi Kármán gondolkozásának főerejét, ez az, a mit rajta a szó legjobb értelmében realistikusnak lehet nevezni. S ebben, első sorban ebben, Herbart a mestere, az a philosophus, kinek hatását reá egyébként — az én benyomásom szerint — felszínes szemlélők nagyon is túlbecsülik. A mi Kármánt Herbarttól megkülönbözteti és őt az utóbbival szemben kiválóan a mi korunk gondolkodójává teszi, az a mély-séges történelmi felfogás, mely Kármánt minden elmélkedésében kíséri. A történelmi felfogásnak nem azt a causalistikus, alapjában véve épen nem történelminek nevezhető árnyalatát értem itt, mely Herbert Spencerben jelentkezik és a melyet a természettudományoknak darwinistikus parallel mozgalmi visznek oly nagyon előre, hanem azt a másik, az emberiség tudatos fejlődésének belátására épített történelmi felfogást, mely Hegel felfogásában nyert classicus kifejezést. E felfogásnak, mely Hegelnél részleteire nézve gyakran oly nagyon formalistikus játék színében tűnik fel, többnyire az eredetnél sokkal szilárdabb alapot, sokkal több tartalmat tudott Kármán adni.

Midőn a fentebbiekben Kármán felfogását a philosophia feladatáról, kutatása módjáról és némileg viszonyát azon gondolkodókhoz, kikhez philosophiai tanuló éveiben először járt iskolába, próbáltam töredékesen vázolni, még mindig nem is érintettem azt a pontot, melyet e soraimban különösen ki akarok emelni, melyben egész gondolkodásának Archimedes-pontját látom, és egyszersmind azt a pontot is, melyben tudatosságra, vagy legalább határozottságra nézve mestereit, azaz a philosophia őt megelőző elmélkedőit meghaladja. E pontot nem a philosophia tárgyának, nem a philosophia methodusának sajátlagos felfogásában látom, hanem a philosophálás céljaiban, a philosophálást összetartó vezető szempontban, a mint az előttem Kármán elmélkedésében megjelenik. E cél egyenesen ethikai természetű. Kármánnak philosophálásában az ismeretek elveinek egymással való megegyeztetése nem magában véve a philosophálás célja, sem a tudás korlátainak meghatározása, sem a kosmos törvényszerűségének egységes megvilágítása pusztán, mint a legmagasabb tudós kíváncsiság fausti érzésének a kielégítése, vagy az aristotelesi csodálkozás legegyetemesebb ösztönszerű megnyilatkozása. Nem. Kármánnal a philosophálás egyenesen az emberiség erkölcsi fejlődésének biztosítása szempontjából szükséges egységesítése az emberiség egész multjában felhalmozódott tapasztalatok, azaz az emberiség egész multjában felhalmozódott tudás elvi alapjainak. Nem a kutató elme pusztá kíváncsisága az ég és a föld között levő dolgok megértése iránt hajtja Kármánt az anyag és sajátságai, a lét és változás, a természetes okszerűség és tudatos czélszerűség metaphysikai problémáinak fejtegetésében; megoldásukat egyesegyedül azon szempontból keresi, mi helye lehet e problémák megoldásának az emberiség erkölcsi haladásában, mivel javul, mivel nemesbedik az emberiség, ha a kérdésekkel szemben egyöntetű megállapodásra jut. S a psychológiában sem a lelki

élet physiologiai alapjai, a lelki jelenségeknek az akaraton kívül való lefolyásának feltételei azok, melyek Kármánt, mint philosophust, első sorban érdeklik. Nem mintha a physiologia vagy az u. n. physiologiai psychologia eredményeit, a mennyiben pontos tudományos kutatásokon nyugodnak, kicsinyelné, de ezeknek munkásságával korántsem tartja a psychologia feladatait kimerítetteknek. Annak a kutatása, hogy ezt a nagy emberi közöniséget milyen ethikai szükséglet hajtja reá, hogy lelki életét nyilvánítsa, mi az oka annak, hogy az egyesnek psycheje egy nagy lelki, vagy mondjuk erkölcsi közösségbe olvad, mi a módja annak, a melyen a lelki életnek e közlése lehetséges, mik a feltételei annak, hogy *A* lelke megérti *B* lelkét, és mi az oka, módja, célja annak, hogy *A* akarata hatni bír *B* akaratára, és a közlés, a kölcsönös megértés, a kölcsönös akaratátvitel e jelenségei hogyan egyesülnek egy nagy erkölcsi világrenddé: ennek megvilágítása Kármán szerint az igazi psychologia feladata. Nem az egyénnek magában lefolyó és bezáródó lelki élete, hanem az egyén lelki életének egy nagy erkölcsi összetétlét való összefolyásának bonyodalmas kérdései teszik tárgyát. Maga az ethika e philosophiai felfogásban természetesen nem más, mint az emberiség egész szövevényes életének a megvilágítása azon szempontból, hogy a maga fejlődésének különböző fokain tudatos munkásságának megbecsülésére mik voltak a vezető szempontjai, értékmeghatározásai, és ez értékmeghatározások mennyiben szolgálhatnak alapul az emberiség jelen erkölcsi világnézlete számára.

A természet, az ember, az emberiségre vonatkozó összes tapasztalatok elvi összeegyeztetése abból a szempontból, hogy e tapasztalatok, ez elvek alapul szolgálhassanak az emberiség további erkölcsi haladásának: ez tehát — benyomásom szerint — Kármánnál a philosophia tárgya és célja. Így az ethika tulajdonképen a domináló, irányadó philosophiai disciplina. Valamennyi más philosophiai disciplinának hozzá kell feltekintenie, hogy tőle szempontokat kapjon vizsgálatainak folytatására. Természetphilosophia, metaphysika, psychologia, de logika és aesthetika is mind ethikai szükségletek és kategóriák vezetése alatt lesznek igazi philosophiai disciplinákká. S Kármánnál az ethikai szempont a maga elmélkedéseiben oly erős, hogy e szempontot — mindig joggal-e vagy sem, annak vitatása itt nem volna helyén — beleviszi mindig a philosophia egész történetének szemléletébe. Szerinte Platon, Aristoteles, Descartes és Kant — mind egyaránt tulajdonképen ethikai szükségletek által hajttnak a philosophiára; erkölcsi kételyek, erkölcsi problémák viszik őket metaphysikai és ismerettani speculációkra is. Talán az a nagy gondolkodó, kihez századunk leguniverzálisabb szelleme, Goethe is, a legjobban vonzódott, azért is áll oly közel Kármán szívéhez, mivel philosophiai főmunkáját, azt, mely telve van metaphysikával és psychológiával Ethicának nevezte el.

Hogy még egyszer ismétljem, az emberi szellem eredményeinek összeegyeztetése az emberiség erkölcsi fejlődése biztosításának szempontjából:

ez a philosophia feladata, a mint, ha jól értem, Kármán elmélkedéseiben mutatkozik. E feladatnak, mint theoretikus feladatnak, van egy mása, egy correlatuma praktikus téren. Magától értetődik, hogy az emberi szellem eredményeinek egységes összeegyeztetése — akármilyen magas tudományos feladat is, még magában véve nem biztosítja az emberiség erkölcsi fejlődését. Ez eredményeket, az emberiség erkölcsi értékű javait, át is kell adni az emberiségnek. Ez átadást végzi a nevelés a szó legtágasabb értelmében. De a nevelés gyakorlati munkásságát kell hogy megelőzze bizonyos elméleti alapvetés, mely ama szellemi javakat rendezi, szervezi, egységes átvitelre és felvitelre képesekké teszi. Az emberiség szellemi javainak szervezése egységes ethikai szempontból: ez a paedagogia feladata. Világos, hogy a paedagogiai szervezés e feladata tudományosan nem vihető keresztül a philosophia tájékoztatása nélkül, de viszont a philosophia úgy nyeri legnagyobb szerű alkalmazását, ha a paedagogiának, mint az emberiség szellemi jövőjét szervező tudománynak lesz elméleti alapjává. A philosophiáé az elméleti alapvetés dicsősége az emberiség szellemi élete megörökítésének munkájában, a paedagogiáé az alkalmazás, a keresztültvitel hatalma. S ha függ is a paedagogia ilyképen a philosophiától, tőle nyeri összes normáit és szempontjait, mégis van tőle egészen különböző, önálló hatásköre. Elméleti alapjait illetőleg egészen a philosophiára támaszkodik, gyakorlati értékére és hatáskörére nézve az emberiség egyéb javainak, a gazdasági, a társadalmi javak szervezését irányító tudományok, az oekonomia és politika mellé lép. Ha a philosophia nem más, mint a szó legtágasabb értelmében való ethika, azaz az emberiség szellemi életének erkölcsi haladása szempontjából való egységes megvilágítása, akkor, de csakis akkor a paedagogia nem más, mint alkalmazott ethika. De az alkalmazásnak meg vannak aztán, mint minden gyakorlati tudománynak, magával a gyakorlattal összefüggő önálló principiumai és kategóriái, melyeket az elméleti alaptudomány magában véve természetesen nem nyújthat. S e körülmény adja meg a paedagogiának a maga önálló jelentőségét a philosophia mellett.

De vajjon nem fordítható-e meg a dolog? Nem tekinthető-e a paedagogiai feladat az eredeti feladatnak, melyhez az emberiség a maga módjára hozzáfogott, még mielőtt elméleti speculációkba bocsátkozott volna? Bizonyra igen. A tudás sokféleségének egységesítésére nem képzelhető erősebb ösztön, mint a tudás közlésének, a tudás egységes átadásának, és így mindenekelőtt a tudás egységes szervezésének a szükséglete. S ily értelemben paedagogiai kényszerűség szülte az első igazi philosophusokat is, azaz az első gondolkodókat, kik egységes világnézetüket egységes módon közölni is hivatva érezték magukat, s talán nem pusztá véletlen, hogy avval a férfiúval, a kivel tulajdonképen megkezdődik az igazi nyugati philosophia és mindenestre a nyugati ethika, megkezdődik egyszersmind az igazi paedagogia, az igazi tanítás is. S Európa legelső nagy bölcse egyszersmind legelső nagy tanítója is. Ha a paedagogiát ebben a magas értelmében, a philoso-

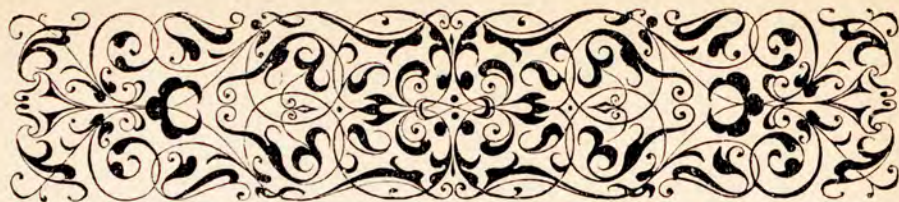
phia szülőanyjának tekinthetjük, akkor talán a philosophiára nézve is igaz Kármánnak egyik kedvencz gondolata, hogy a nagy elméleti igazságok felderítésére mindig nagy gyakorlati feladatok kényszerítették az emberiséget.

S ha azt kérdezem magamtól, hogy Kármánban mi a prioristikus elem: a paedagogia-e vagy a philosophia, alig találok rá egészen megnyugtató feleletet. De mégis úgy látszik, hogy ő is első sorban paedagogus: az emberiség és mindenekelőtt nemzete szellemi életének szervezése idealokért küzdő lelkének leghőbb vágya, de e szervezés szolgálatában neki a leg-hatalmasabb, nélkülözhetetlen eszköze: a philosophia.

A philosophia, mely századokon át a theologiának volt ancillája, most a paedagogiának, azaz az emberiség szellemi élete szervezése tudományának a királyi szolgálója: — nem érezni-e a felfogás e változásában a korok geniusainak szárnycsapását?

A mi korunk geniusának egyik legtisztultabb, legnemesebb megnyilatkozását látom én és látni fogom mindig Kármán Mór philosophiai tanításában. Ezek által is lett ő egy negyedszázad óta nemzetünk szellemi életének egyik vezető alakja. Nem egyike azoknak, kiknek működése visszautkröződik ott az élet felszínén a mindennapi hullámjáték tarkaszínű, de közönséges váltakozásában, hanem azoknak egyike, kiknek munkássága ott hat a nemzeti élet szellemi mélységeinek titokzatos fenekén. Hol és mikor, miben és kiben nyilvánul a szellemi élet ezer és ezer csatornáin át kézzelfoghatólag e mélységes munkásság, azt senki sem tudja, senki sem sejtí. Engedtessék meg tanítványainak a hit, hogy nyilvánul, folytonosan nyilvánul. A szellemi, az erkölcsi energia megmaradásába vetett hitből fakad Kármán tanítványainak e hite is.





Kármán hatása a külföldre.

A Kármánról e könyvben nyújtott kép nagyon is hiányos volna, ha legalább néhány sorban meg nem emlékeznénk Kármán hatásáról a külföldre. Kármán maga ugyan, mint ez egyéniségétől alig várható másképen, mindig igen kevés súlyt helyezett erre, sőt egyenesen idegenkedett szellemi kincseinek külföldre vitelétől. De az a kevés, a mit munkássága eredményeiből a külföldön megismertek, itt erős hatást tett.

Gyakorlati alkotásainak legnagyobbika, a gyakorló-főgymnasium, állandó érdeklődés, és mondhatni, bizonyos nemes irigység tárgya a külföld, különösen Németország előtt. Autopsián alapuló ismertetéseket hoztak róla a »Paedagogische Studien«, »Deutsche Revue« (1883. Wiedemann Eilhard, lipcei tanártól) és a »Humanistisches Gymnasium« (1894. Uhlig Gusztáv heidelbergi tanártól). Kiváló helyen emlegetik az újabb német tanulmányok, melyek a tanárképzés kérdésével behatóbban foglalkoznak; így Beyer »Zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle an unseren Universitäten« című füzetében (Langensalza 1894), valamint Fries »Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt« című nagy monographiájában (Baumeister Handbuch II. k. 1. rész).

De első sorban Kármán gymnasiumi tantervmunkálatai azok, melyek nagy mértékben felkeltették a külföld érdeklődését. A német újabb középiskolai mozgalmaknak egyik legkiválóbb vezetője: Frick O., rá tudta birni Kármánt, hogy fordítsa le németre a gymnasiumi »Utasítások« bevezetését és adja ki a Fricktől szerkesztett »Paedagogische Abhandlungen« című gyűjteményben. E kis füzetet, melynek maga a szerkesztő adta a »Beispiel eines rationellen Lehrplans« címet, ritka elismeréssel fogadta a német paedagogiai sajtó; így például Sallwürk, a mai német paedagogiai történetiróknak talán legkiválóbbika, azt írta róla: »Der Lehrplan Kármán's gehört zu dem Besten, was je zur Lehrverfassung der Gymnasien geschrieben worden ist.« S e kis füzet hatása meglátszik a legújabb német paedagogiai irodalom legjelentősebb alkotásain. Emlegeti és idézgeti a Baumgarten nagy »Handbuch«-ja épűgy, mint Rein hatalmas »Encyclopaedia«-ja.

A »Beispiel eines rationellen Lehrplans« felkeltette egy szerb tanár, Šević Milán figyelmét is, aki hazája nyelvére fordította le és előszavában egyebek között ezeket írja róla: »Ez utasítások nagyjelentőségűek ránk nézve, nemcsak azért, mert egy idegen nemzet nagy közoktatásügyi haladásáról tanuskodnak, hanem azért is, mert úgy vannak szerkesztve, hogy jelentőségük túlterjed a magyar állam határain is...«

Befolyással volt a német paedagogiai elmélkedőkre Kármánnak a historiai fokozatosság paedagogiai jelentőségéről való felfogása is. Ezt egy Reinhez intézett és ez utóbbitól folyóiratában közölt magánleveléből ismerték meg, és azóta számba veszik, ha a Ziller paedagogiájában oly nagy szerepet vivő kulturhistoriai fokozatok elvéről értekeznek (pl. Lange ismeretes könyvében az apperceptióról).

Kármánnak 1895-ben megjelent »Egyetemi oktatás és tanárképzés« című könyvét nemcsak egy német folyóirat, a »Zeitschrift für Philosophie und Paedagogik« ismertette nagy részletességgel, hanem a Párisban megjelenő »Revue internationale de l'enseignement« ez évi februáriusi száma is. Ez utóbbi ismertetés írója Kont J., a hazánkból Franciaországba került jeles philologus.

Ugyancsak Kont szentelt »La Hongrie littéraire et scientifique« című munkájában nagyobb helyet Kármán méltatásának. Kis cikkünköt alig tudnók jobban befejezni, mint ha a francia könyvnek Kármánra vonatkozó passusát itt lefordítjuk: »A közoktatási tanács Trefort ministeriuma alatt arra fordította legfőbb gondját, hogy az új tanterveket nemcsak a más országokban elért magaslatra emelje, hanem különösen arra, hogy az új ország új helyzetének, visszanyert függetlenségének és az európai művelődésben elfoglalandó helyének megfeleljenek. A közoktatási tanács titkára ekkor Kármán volt, egy nagyérdemű paedagogus, a ki alaposan ismeri más népek iskolai reformjait, és a kinek kiváló érzéke van a modern kor követelményei iránt. Ő nagyban hozzájárult ama tantervek kidolgozásához. A tanterv és az utasítások, melyek az 1883-iki törvényt kísérik, nagyrészt az ő finom tollának termékei. Kiváló psychologus létére ő volt az első, aki az oktatást logikai elvekre és a nemzeti jellegre alapította. A kiszemelt írókban, a tőle inspirált gyűjteményekben az ifjúság mindenütt megtalálja a magyar nép és irodalom historiai fejlődését. Kármán teremtette úgyszólván a magyar iskolai irodalmat és tankönyveket. Régebben beérték azzal, hogy német könyveket fordítottak le, és nem vették észre ennek a helytelenségét. Kármán fáradhatatlan munkássága folytán a magyar iskolák ma a munkák hosszú sorozatával rendelkeznek arra, hogy a közoktatásnak meg legyen az az egysége és nemzeti jellege, melylyel azelőtt nem birt. A »Magyar Tanügy« című folyóiratával oly paedagogiai mozgalmat teremtett meg, mely még nincsen befejezve. Mint a tanárképző-intézet gyakorló főgymnasiumának paedagogiai vezetője, a jó tanároknak sok nemzedékét nevelte, kik a leczkerekítáás régi rendszerével szakítottak és életre

keltik tanítványaik szellemét, arra tanítván őket, hogy maguk gondolkodjanak. Az emlékezet gyakorlása helyébe, mely mint a jezsuiták hagyománya nehezedett volt a magyar iskolákra, egészséges pszichológiai módszert hozott be. A gyakorlógymnasiu, mmelyen a legtöbb tanárjelölt átmegy, a legjobb befolyással volt Magyarország középiskolai oktatására.»

A párisi Collège de Rollin jónevű tanárának a szavai, ha nekünk magyaroknak nem is mondanak újat Kármánunkról, mégis jól eshetnek nekünk. Egyik legkiválóbb emberünket mutatják be az európai continens legműveltebb nemzetének.



MÁSODIK RÉSZ.

*

TANULMÁNYOK.

Országos Széchényi Könyvtár



Tanító és költő.

Irta BEÓTHY ZSOLT.

Herbart, paedagogiájának több helyén, futólagos, de éles és mély megvilágításokkal utalja a tanítót a költő példájára. A tanító egész egyéniségének hatásában az ifju lelkekre, rokonságot kíván a költészet ideális alakjainak benyomásával, s az iskolai előadás igazi mestereiül a legegyszerűbb és legnagyobb költőket jelöli meg. E tanúlságos nyilatkozatoktól, de épen a könyvünkben ünnepest férfi alakjától és pályájától ébresztve: szabad legyen ugyane kérdésre vonatkozólag nekem is közölnöm néhány töredékes gondolatot.

Az igazi költőnek és igazi tanítónak egész életfelfogásában és működésében eszmények uralkodnak. Ilyen eszmény nélkül, a melyhez ragaszkodik, mely mindennél jobban érdekli, izgatja, sugallja, valódi költő egyáltalában nem képzelhető. Csupán az adhatja és adja az erőt hozzá, hogy a költői világnak, melyet a maga és mások számára megalkot, akárminő is ez a világ erkölcsi tekintetben, teste-lelke, élete, színe, valója, czélja legyen. Az eszmény, a maga pszichikai erejében, nemcsak az idealisták álma, hanem a költészet föltétele. Még a naturalistának is, ha nem egészen üres és lelketlen másoló, megvan az eszménye: a természetnek legteljesebben alávetett, legtermészetibb ember. A mint a költőt érdekes és sikeres költői munkára csak eszményének testet és lelket áthelvítő ereje képesíti: a tanítót sem más és máskép. Lelkében élnie kell, még pedig hittől és szeretettől körvezeve élnie, a művelt és derék ember eszményének abban a körben, melynek számára tanít és nevel. Mind elméleti tanulmányainak, mind gyakorlati tapasztalatainak a tanítás terén: csak az adhat igazi életet, munkájának csak az biztosít sikert. Minél világosabban áll szemei előtt, annál biztosabban formálja irányában növendékeit. Mint ahogyan a költő minden versének, úgy a tanító minden lépésének is, oktatásának és intésének, csak az adja meg a biztos céltudatosságot s ezzel a kívánt hatást. Az általános tantervek és kiszabott módszerek hiányait az egyéni munkásság döntő körében könnyen pótolja, gyöngéiket készen megigazítja, sikeröket bizto-

sítja. Mily erősen érezteti ebben a tekintetben a kapcsolatot a tizenhatodik század legnagyobb magyar költője és legnagyobb magyar tanára! Eszményök nem minden vonásában ugyanaz; de egész lelkükön és életükön uralkodó erejére nézve egyenlő s épen ez által lett mindegyikük nagyságának igazi alapjává.

A tanító eszményének hatalmától, tisztaságától és bensőségétől függ legnagyobb részben az a rendkívüli fontosságú paedagogiai tényező, a melyet — mintegy elválasztva a tanító készülségétől és tehetségétől — személyes hatásának szoktunk nevezni. E személyes hatásnak, a mint az mindnyájunk előtt lebeg, legdúsabb forrása és táplálója a tanító eszménye, mely a tanító személyiségét fölemeli s megadja neki az ifju lelkeket mindennél jobban megkapó lelkességet, határozottságot, egységet. Mert eszményeink, még ha örököltük, átvettük is őket, csak úgy lesznek a magunké, ha újra megszöjjük külön magunknak s szövődékük egész lelkünket átfogja. Megszöjjük nemcsak gondolatainkból, hanem képzeletünkől és érzelmeinkből; megszöjjük nemcsak meggyőződésünkkel, hanem gyönyörűségünkkel és szeretetünkkel. Gondolkodásunkban ép oly állandó és uralkodó helyet foglalnak, mint képzelni és érzelmi életünkben. A költő szívét eszménye hevíti föl s ez ébreszti és táplálja vonzalmát tárgyai, lelkesedését életfeladata iránt. A tanító is ebből merít igazi lelket; ebből ragaszkodást munkájához, melylyel eszményét szolgálja s melynek minden kicsiny vagy nagy sikere közelebb viszi hozzá. A különböző kötelékek között is, melyek a tanítót tanítványaihoz fűzik, gyöngédségében talán a legerősebb az, melylyel a tanító képzelete növekedét továbbfejlődésében eszményéhez kapcsolja. Az érzelemnek melege nélkül ép oly kevésbé ejtetett ki valaha a világon szép költői ige, mint helyes tanító szó. Tiszta kötelelességérzettel el lehet képzelnünk a legkitünőbb tisztviselőt; de a szívnek melegsége nélkül pályája, feladata, tárgya, környezete iránt: sem költőt, sem tanítót. Ennek az »érzésnek a kathedrán«, igaz, többféle forrása lehet; de kimeríthetetlen forrása csak egy van. Csak egy, mely minden viszonyok között, minden megpróbáltatás ellen biztosítja állandóságát s a cél érdekében való érvényesülését: a tanító eszménye.

Ez foglalkoztatja, serkenti és fejleszti képzeletét is a költői szemléltetés, rend és folyamatosság amaz irányában, melyre Herbart ismételve utal. Hány igazságot nem vezethetünk be másképp a tanuló gondolkodásába, mint képzeletén keresztül; s hányak — a história, az irodalom, a földrajz, a művészet, a geometria körében — csak úgy van igazán mivelő értéke, ha egyenest képzeletébe gyökerezik be s azt indítja tevékenységre. De minél nagyobb fontosságot tulajdonítunk az iskola munkájában a tanuló képzeletének, természetesen annál határozottabban és nagyobb mértékben kell számitanunk a tanítóéra. A mi mindent a jó tanítónak szemléltetnie, láttatnia, képben bemutatnia kell, ép úgy mint a költőnek: annak csak elenyészően csekély részére nézve fordulhat az iskolai muzeumokhoz. Százszor és ezerszer annyit a maga lelkéből kell meríteni, a maga képzeletével megraj-

zolnia, megszerkeszteni, kiszíneznie s így állítania képben tanítványainak lelki szemei elé. A mit tanszerekben, táblákon és alakokban mutathat is be, hogy igazán czélt érjen ezekkel az utóvégre holt dolgokkal: ezeket is a maga képzeletéből kell megelevenítenie, ezzel hatnia meg, indítania fel a tanuló képzeletét, hogy a holt ábrázolatokban a természeti és emberi élet képeit lássák. E ponton azonban, midőn a költői képzelet olyanul tűnik föl, melynek módján kell a tanítóénak is fejlődnie és hatnia: természetesen már különbséget kell tennünk költő és költő között. Az igazi mester itt minden időkre az marad, a ki az európai embernek legnagyobb költője és tanítója volt akkor, a mikor ez körülbelül legelső érettségi vizsgálatára készült: Homér.

A költő és a tanító világi sorsának közös mostohaságát majdnem ugyanazzal a gondolattal jellemzi a közmondásban s egy nagy költője szavaiban nyilatkozó népszellem: »Quem dii odere, paedagogum fecere«; »A költő és a sorsharag egy anyaméhben született.« Tehát mindegyiket ugyanazzal a sorssal sújtották az égiek. De még ha hajlandók vagyunk is, rossz óráinkban, a keserűségnek ezt a kifakadását hangoztatni, hozzá kell tennünk, hogy: az igazi költőt és az igazi tanítót, belső világukban, eszményüknek mindent legyőző erejében, ugyanazzal az áldással is bocsátották útjukra.

Országos Széchényi Könyvtár





Iskolai oktatás és népnevelés.

Irta REIN VILMOS (Jena).

Egy ismeretes nemzetgazda mondta ki e tételt: »Minden sociális veszedelem végső oka nem a birtok-, hanem a műveltségellentétben rejlik. Minden sociális reformnak e ponton kell munkáját megkezdenie. Mindenekelőtt emelnie kell az alsóbb osztályok életmódját, erkölcsi jellemét, ismereteit és képességeit.«

Mekkora kilátás nyílik itt a nevelés munkája számára! Milyen közel jutnak itt egymás mellé a népfejlődés és a művelődési munka, oly közel, hogy úgy látszik, mintha a nemzet jövője a felnőtteknek a kiskorúakra, a művelt osztályoknak az alsóbbakra gyakorolható nevelő-erejétől függne.

Evvel együtt új nagy feladat terem az állampaedagógia számára, a melynek jelentősége annál nagyobb, minél inkább okozza a nép egyes munkaágazatainak fejlődése, hogy egysége megbomoljék, hogy a nép bensőleg szétदारabolódjék és érdekkörök vészes harczába essék. A gazdasági verseny mindinkább növekedő munkára serkenti a népeket. E küzdelem kíséretében indító erőnek jelenik meg minden alkalmazható eszköz könnyörtelen kizsákmányolása. Félre minden tekintettel a nemzettársak iránt, magasan állanak a munkatársak érdekei. Közös gazdasági gondok és munkák le-leszaggatják a nemzeti korlátokat. A munkásság nemzetközivé szerveződik és szembeáll a tőkével, mely már régen nemzetközi. És így nemcsak egy nép keretén belül látunk egymással szembe munkát és tőkét, hanem a nemzeti különbségeken túl összeállanak a gazdaságilag összetartozó csoportok, hogy harcra készek legyenek.

Az idők változnak, de a dráma alapvonása ugyanaz marad. A XVII. században a vallás körül folyt a harc, mely nemzetközileg egyesített és nemzetileg elválasztott; a XVIII. században a philosophia uralkodott hasonló hatással a műveltek gondolatvilága felett; a XIX. század közepéig a természettudományok egyesítették és elkülönítették a szellemeket. Őket íme felváltották a társadalmi tudományok, melyek különböző módon lekötik a kortársak érdekét. Hogy ez így van, azt legjobban bizonyítják a szellemi

élet érzékeny időjósai — a nők és a költők. Ők is sociálreformerekké lettek. Mindenki szeretne szakértelemmel hozzászólni a sociális reformokhoz, a jövő államához; mindenki szeretne hozzájárulni, hogy a műveltséget és a birtokot elválasztó nagy mélységet áthidalja. De szükséges és lehetséges-e ez egyáltalában? Hiszen a fejlődés maga idézte elő ezt a csoportosulást, teremtette egyfelől a műveltség és a birtok egyesülését, másfelől pedig a műveletlenség és a munka kapcsolatát. E tények ellen akarunk küzdeni és ellenük akarunk valamit elérni? A ki a létezőt egyszerűen észszerűnek is tartja, könnyen át fog siklani e kérdéseken; legfeljebb arra fog törekedni, hogy a jobbik oldalra kerüljön. Sőt van talán az Isten nevét nagyon is sokat emlegető jámboroknak egy csapata, mely e csoportosulást Istentől megállapítotttnak jelzi.

Mások ellenben nem tudnak e ténybe belenyugodni. Lelkiismeretük és hazaszeretetük arra hajtja őket, hogy beleugorjanak a mélységbe és hozzájáruljanak a tátongó úr betöltéséhez.

És e mellett megemlékeztek az iskola kötelességeiről is, hogy ő is dolgozzék a jelenkor nagy nemzeti feladatán. Az összes nyilvános iskolai nevelés — különböző iskolanemeivel — kell, hogy felvesse maga elé a kérdést: mely nagy célokra kell nemzetünk érdekében törekednünk? E célok e két szóban foglalhatók össze: *érzelet* és *egészség*. Tudnia kell ma mindenkinek, hogy a nyelvtanítás elemein túl, melyeket oly gyakran mérvadóknak, de egyszersmind elkülönítőknak látunk, vannak az összes nemzettársak számára okvetetlenül közös műveltségelemek is, még pedig mindenekelőtt a hazai történelem, nyelv és irodalomért való lelkesedés keltésében. Műveltségügyünket nem szabad egymástól egy elválasztott, egymás fölött emeletekből álló épületnek tekintenünk, melynél minden emeletnek külön bejárata van, hanem oly oszlopcsarnoknak, a melynek közepén a hazai műveltség-elemek mindenkire nézve hozzáférhetők, és a honnét csak mellékfolyosók visznek oly külön helyiségekbe, melyek csak egyesek számára nyílnak meg. Nyuljanak bár ez oszlopcsarnok egyes motívumai az ókorba vissza — a szellemnek, mely az egészet szülte, igazán hazainak kell lenni. Átmentünk a régiek templomain, mint tanulók, de most nagykoruak vagyunk és új hajlékunkban honi kulturánkon dolgozhatunk.

A nép egységének a műveltség egységében kell tükröződnie, az egyes részek szerves egymásba kapcsolódásában, mindazok összetartozásának érzetében, a kik a népnek a maga nagy céljaira való nevelésében látják hivatásukat.

Igaz ugyan, hogy varázsszer ez sem lesz, mely egyszerre megszünteti majd azt a nagy űrt, mely ma a művelteket a néptől elválasztja. Nemzedékek el fognak mulni, míg ez sikerülni fog, de azért meg kell tenniök az iskoláknak már ma is annyit, a mennyit tehetnek, hogy a felserdülő nemzedéket a társadalmi kiengesztelődés számára fogékonyabbá neveljék. Tenniök kell ezt annak feltevése mellett, hogy a mit igazi társadalmi érzés fejlesztésére

nézve nyer az ifjuság, azt a felnőttek köre, az élet surlódása, egyhamar nem bontja fel, nem semmisíti meg.

Azért kell a munkát nemcsak a felserdülő nemzedéknél, hanem egyidejűleg a felnőtteknél is kezdeni. A művelteknek mindinkább fel kell ismereniök azt a kötelességet, melyet a műveletlenekkel szemben teljesíteniök kell. Hiszen bizonyos mértékben már régen is tették és az iskolák is már régóta dolgoznak azon, hogy minden elkülönítést, mely külső előnyökön alapszik, rútnak és veszedelmesnek tüntessenek fel. De a kor ébresztő szava ma hangosabban szól, mint azelőtt. Igaz ugyan, hogy a műveltek egy része, mindenekeelőtt a tudósok egy része elzárkózik előle. Különböző okokból nem akarják hallani az ébresztő szót.

Egyik részük azt mondja, hogy a nép a maga tudatlanságában sokkal boldogabb. A felvilágosodással, mely sokszor csak félműveltséget jelent, oly szükségletek mutatkoznak, melyek ki nem elégíthetők. Ennek következménye aztán az elégedetlenség, mely a tömegeket forradalmárokká teszi és az állam létét fenyegeti. Ezért ne adjunk műveltséget a népnek — mondják, — hanem helyette több vallást! Ez álláspont képviselői, kik azt hiszik, hogy ők a kereszténység igaz képviselői, nem is érzik, mennyire nem keresztény, mennyire önző e felfogás.

Nem kevésbé kárhozatos azoknak a nézete, a kik azt hiszik, hogy az igazság fáklyája csak kevés válogatott szellemnek van hivatva világítani; hogy e fáklya annál nagyobb fénynyel világít, mennél kisebb a kör, melyet világosságával eláraszt. Folyton aggódnak, hogy az igazság, mihelyt széles tömegekbe viszik, ellaposodik. Csak a beavatottak kis körének szabad és lehet a mysteriumokat hallgatni. Kétségtől van tudományos területek, melyek természetüknél fogva elfordulnak az élettől és a szakértőknek csak egy kis körét foglalják magukban. De vajjon nem holtak-e ezek az összesség életére nézve? Nem úgy tűnnek-e fel, mint az egésznek csak egy diszitménye, melyet el lehet tűrni, minthogy nem árt senkinek és ama kis körön belül örömet is okoz?

De ha e nézeteknek igazuk is volna, még sem mehetnének ma semmire. Ma már nem függ az egyesek akarásától, vagy nem akarásától, vajjon a művelődési folyamat egybeolvasztása végbemenjen, vagy késsék-e? Sokkal erősebb hatalmak, mint egyeseknek, vagy egyes osztályoknak a meggyőződése, életre keltek a néplélek mélységes, sötét fenekén és felküzködtek a napvilágra. Parancsolólag követelik műveltségre való jogukat és e hatalmakat ma már nem lehet elutasítani.

A nép tömege évezredekig tűrte a maga felett való gyámködést, de az új idő szakított e rendszerrel. Ez örökké elveszett. A nap nemcsak a magaslatokra süt, hanem behatol a völgyekbe is. A lent a lapályon lakók ép úgy érzik jótéteményét, mint a fent állók, és hálások érte. Ragaszkodnak ahhoz, a mit már kaptak, és még többet kívánnak.

Már-már felhangzik a jelszó: előbb műveltséget, utána szabadságot!

Így emelkedik ki a népnevelési feladat egy nagy társadalom-politikai háttérből. Hogy e feladatot hathatós módon keresztül is vihessék, ehhez az iskolai oktatás által adott alapoknak tervszerű folytatása és kifejtése szükséges.

A népnevelésnek, mint az iskolai oktatás folytatásának, nem lehet csak az a feladata, hogy egyes tudás-töredékeket, legyenek azok magukban véve bármi értékesek, tovább adjon, hanem hogy az ítézés önállóságát teremtsen. Csak a ki önállóan ítél, szabad. A ki mások ítéletétől függ, rabszolga. Képesíteni kell rá az egyest, hogy a gondolatok vitájában maga keresse meg utját. A népnevelés főcéljává lesz ekként a világos és helyes gondolkodás módszere. A hol el van érve a gondolkodás világossága, ott beáll az igazi akarat is. Zavaros vágyódásokat sikerül így az ítélet útján szigorúan szabályozott akarat-tények medrébe vezetni. Az ítélet képzése átmegy az erkölcsi ítélet képzésébe. Evvel elértük a legmagasabb fokot: az erkölcsi akarat képzését.

De íme rengeteg feladat nyílik meg szemünk előtt! Könnyű mondani: a mit az iskolai nevelés megkezdett, azt folytassa a népnevelés. De miképen történjék ez? Mindenekelőtt az tűnik szemünkbe, hogy e célra nem egy, hanem sokféle úton lehet törekedni. Az ifjuság ugyan szorítható a magába zárt iskolai intézet pályájára, de a felnőttek világa változatos, oly gazdag, mint maga az élet és kényszert nem tűr. Itt minden önkéntességre van alapítva. És mily sokféle út és eszköz kínálkozik arra, hogy néptársaink gondolataira és érzületére hassunk!

Midőn a múlt év őszén Edinburg halmain jártam, két fiatal angol gymnasiumi tanárra akadtam, a kik Skóczián átutazó félben voltak, de nem egyedül és nem a maguk mulatságára. Egy körülbelül hetven személyből álló uti társaság vezetői voltak, de uti társaik nem voltak talán Rugby előkelő ifjai, hanem gyármunkások, a kik 8 napra megmenekültek a füsttől és gépzakolatástól, hogy a két tanár szakavatott vezetése mellett bejárják a skót királyok történeti helyeit, a Walter Scott földjének bájos tájékait, okulással, mulatással és vidám énekkel töltve idejüket. Ez is az iskolai kirándulások egyik neme, csak hogy nagyobb szabású és tágasabb feladat-körű.

És midőn a halmokról leszálltam a széles lapályra, melyet a városi park övez, száz meg száz embert találtam, nem nagyon messze egymástól csoportosulva ama szónokok körül, a kik itt majdnem napról-napra a zöld pázsiton hallatják élénk taglejtéseiktől kísért hangos beszédjeiket. Persze hallani itt az istenség hívő szolgája mellett az atheista prédikációját is, és nem messze a kormányt dicsérő szónoktól mond az anarchista oly dolgokat, a melyekért nálunk az államügyészszel gyűlnék meg a baja, míg ott a közrend őre nyugodtan járkal a csoportok között, a nélkül, hogy valaki ügyet vetne rá. A socialistikus szónok kitörései a capitalismus kinövései ellen sem zavarják ki nyugalmaiból. Ez is — ha úgy tetszik — iskola,

alkalom a nép számára, hogy a legkülönbözőbb véleményeket hallhassa és magának róluk ítéletet alkosson.

És a ki a skót főváros tágas rétségeiről fölfelé halad a régi királyi székhely felé, nemsokára az út szélén hatalmas épületet vesz észre, mely a 40,000 kötetnyi nyilvános könyvtárt és olvasó-csarnokot tartalmazza. Többbe mint egy millióba került a tágas csarnoku palota, mely napról napra buzgó olvasó-közönséget gyűjt össze a város összes köreiből. És még odébb, egész közel a skót királyi kastélyhoz, mely messze kitekint városra és hal-mokra el a hullámzó tengerig, az Outlook-Tower emelkedik, mely a Wilhelm Meisters Wanderjahre titokzatos tornyára emlékeztet; emeletein ugyanis symbolice szemléltetve a világot és országait, az emberiséget tünteti fel culturmunkásságában. Itt egyetemi docensek munkálkodnak a nép művelésén. Innét akarnak szabad és messze kiható belátást nyerni mindabba, a mire a népnek szüksége van és a mi rajta segíthet. Így sorakoznak a műveltséget előmozdító egyéb intézetek mellé mindenekelőtt a főiskolák, a szellemi képzés e középponti helyei. Szerencse, hogy így van. Már nagyon is soká elzárkóztak a nép életétől. És csak egy válogatott töredéknek elégitették ki a szellemi szükségletét. Ez ugyan továbbra is így lesz a tudományoknak oly területein, melyek természetüknél fogva csak egy kis körre szorítkoznak; de nem maradhat így azon tudományokra nézve, a melyeknek okvetetlenül érintkezniök kell a jelenkor szellemi áramlataival, ha nem akarnak elszáradni és holt tudakosságot tovább adni, mely egyébként is már ezer meg ezer kötetben felhalmozódott. Azon tanulmányok közé, melyeknek nem szabad tantermeik küszöbén megállniok, mindenekelőtt a philosophiát, a történelmet, művészet és irodalom-történetet, a természettudományok némely ágát, a physiologiát, továbbá a nemzetgazdaságtant, a paedagogiát és egészségtant sorozom. A theologiának sem árthatna, azt hiszem, ha szorosabban érintkeznék az étellel.

Az egyetemeknek kell hivatásuknál fogva magukhoz ragadniok a nemzet szellemi vezetését. És ez csak úgy lehetséges, ha részben elhagyják tudós elszigeteltségüket, ha azoknak a körét, kik bennök hallgatnak és tanulnak, ki tudják terjesztetni az egész nemzetre, ha szűkebb tanítófeladatuk mellé még egy tágasabbat is felvesznek, a nélkül, hogy ezért hűtlenekké lennének főmunkájukhoz: a tudományos kutatáshoz. És e tágasabb feladat nem lehet más, mint az, hogy félretéve minden tartózkodást, belépjenek ama nagy nevelő munka körébe, mely hivatva van arra, hogy a népnek meghódítsa az erkölcsi felelősség szabadságát. Ez csak úgy érhető el, ha oly fokig nevelik a népet, a mely nem ismer el más gyámságot, mint az értelemét és igazságát. E célra azonban az egyetemen képzett népnevelők törzskarja szükséges, egy új világi clerus, mely elvállalja a felnőttek továbbképzését, még pedig különösen a munkásosztályokban, hogy számukra is megnyissa a belátást cultur-életünk történelmi fejlődése és a reájuk várakozó feladatok iránt; hogy őket is érettekké és képessékké tegye arra, hogy önálló ítélettel

részt vehessenek a nemzet politikai életében. Így csatlakozik a népnevelés az iskolai neveléshez és folytatja emezt magasabb és szabadabb értelemben.

Jó, ha az iskolai világ szűkebb köre el nem veszi e kilátást. Iskolát tartani, iskolában oktatni, mindenesetre szükséges és jó dolog. De csak úgy nyer igazi életet, ha folytonos kapcsolatban van magával az élettel. Kell, hogy a nevelők mindenha azt mondják magukban: Nevelő munkásságunk népünknek szolgál; akárhol állunk is, mindig első sorban ugyan abban a szűkebb körben fogjuk erőnket hasznosítani és kötelességünket teljesíteni, a mely szűkebb hivatásunkkal függ össze, de a mellett nyitva lesz szemünk korunknak a maga nagy művelődési feladataival való kapcsolatai számára is, és munkára készen áll majd erőnk mindenütt, a hol a felnőttek továbbképzéséről van szó; mindenütt és mindenképen hozzá akarunk járulni mi is, hogy az iskolai oktatás népneveléssé bővüljön.



Országos Széchényi Könyvtár



Toldi a ponyván.

Irta BÁNÓCZI JÓZSEF.

Rousseau azt kívánja, hogy Emilje tizenöt éves kora előtt könyvet se vegyen a kezébe. »Gyűlölöm a könyveket, belőlük csak azt tanulhatja meg az ember, miként kell olyasmiről fecsegni, a mihez nem ért«. De ha már épenséggel könyvre szorulunk, van egy, mely a legelső lesz, melyet Emillel olvastatni fog s húzamos ideig ebből fog állni egész könyvtára. A míg az ízlés el nem fajul, ez az olvasmány mindig gyönyörködtetni fog. »Mi a neve e csodás könyvnek? Tán Aristoteles, Plinius vagy Buffon egyik jeles műve? Nem, neve: Robinson Crusoe«. S a természetes nevelés megváltó elveivel így terjedt egyetemben Defoe nagy művének hatása és sikere. Rousseau igazságai azóta másoknak adtak helyet, de Robinson halhatatlansága is örök fénybe vonja a genfi bölcsész emlékét és dicsőségét.

A mit Rosseau tett Robinsonért, azt tette Kármán a Toldiért, midőn a nevelés és oktatás eszközévé avatta. S szerencsésebb volt Rousseaunál: nem kellett idegenbe mennie, hogy ez erő forrását életre fakaszssa. De éppen ebben rejlik a korlátozás is; Toldi a mienk, Robinson a világé. Ám másfelől igaz az is, hogy nemcsak a két nemzet, a két kor is különbözik egymástól: Emil, a XVIII. század terméke, emberré formál; Toldi, a XIX. század remeke, magyarrá nevel.

Kármán új kapcsát teremtette meg az iskola és a nemzeti élet szellemi közösségének, midőn Aranyt bevitte a tanterembe. Ez a kapocs tán valamennyinél erősebb, becsesebb, áldásosabb. S másfelől nincs Arany művei között egy is, mely a maga classicitásában oly egységes és egyszerű, oly tiszta és megható lenne, mint éppen a Toldi. Compositiója és nyelve a költői műalkotás — nemcsak iskolai — magyarázatának örök és kifogyhatatlan anyaga. Alakjai és eseményei mind a világ erkölcsi mivoltát és tartalmát példázzák. Itt igazán eleven valósággá lesz az ismert szólás: Für die Jugend ist das Beste eben gut genug.

Mily öntudatos ítélet vezette Kármán ízlését a választásban e magaslatra, mutatja a függelék, melyet gymnasiumi tantervünk németül kiadott

ismertetéséhez csatolt. Ez a pár lap, a maga külön szempontja szerint, a legjavával vetekszik, mit eddigelé magyar irodalomról német nyelven írtak. A mit pedig a Toldiról mond, rövid tömörségével különösen alkalmas arra, hogy mindenkinek elmagyarázza a külföldön: mit bir a magyar iskola e költeményben, és idehaza: mennyi tudás vezette Kármánt a kiszemelésben.

Érhet-e magyar embert nagyobb dicsőség, mint hogy nevét válhatatlanul hozzákapcsolta a mi halhatatlan Toldinkhoz? S nem természetes-e, hogy a midőn én, különösen e helyen, értekezni készülök *Toldiról a ponyván*, bevezetésül megemlékszem Kármán azon érdeméről, melyet nem lesz idő, a mely elveszni hagyja.

I.

Toldiról a ponyván, tudtommal, eddigelé csak egyszer volt szó. A Vasárnapi Ujságban — 1881. 170. l. — B. F. cikket ír e czímen: »Egy új Toldi-monda, vagy: ügyeljünk a ponyvára«. Szerző elmondja, hogy lapozgatván a füzetet, Arany Toldijára ismert benne; így hát talált »egy követ azokból, a melyekből esetleg házát is lehet építeni az ősz-útczán, de még inkább megbotránkozni bennök.« Fölháborodással szól a csirizelőről, »ki ezt a gaz munkát, föltehetőleg illő honoráriumért, végezte«; mutatványt is belőle »ettől a gézen-guztól« idéz s nézetét végül e szavakba foglalja össze: »Azonban ez a dolog nem kizárólag Bucsánszky úré, hanem a rendőrségé is; s valóban nem tudom, melyik bűnéért szabnék rá nagyobb büntetést: azért-e, mert lopott portékát árul, vagy a miért azt így megcsúfolta.«

Megvallom, nem osztozkodhatom az író megbotránykozásában. Mihelyt nem rendőri, hanem irodalomtörténeti szempontból nézzük a kérdést, nem látunk okot a haragra, hanem igenis a tanulmányra.

A tény az, hogy Arany Toldija a ponyvára került, azaz egyenesen a nép nagy tömegének, a köznépek szánt olvasmány lett. Tegyük hozzá, hogy a Toldi első megmaradt földolgozása, Ilosvai műve, szintén a ponyvára került s itt oly hosszú életűnek bizonyult, hogy — 1. Szilády Áron, Régi magyar költők tára, IV. 376 — még 1861-ben is akadt kiadója, tizen-nég évvel Arany megjelenése után. De midőn ez került a ponyvára, a nép, elejtven a régit, az új Toldihoz pártolt. Mindnyájan egyetértünk abban, hogy ez az ízlés öröndetes fejlődésére vall.

Általában mit bizonyít a ponyva? Egy munkának az irodalmi élettől független vagy különszakadt életét. A XVI. században Ilosvai e művével a kastélyokat és nemesi udvarházakat járta be, a XVII. és XVIII. században már csak a falusi házakat és parasztkunyhókat. Én úgy látom, ez culturtörténetileg fejlődésünknek nemcsak mozzanata, hanem mértékeül is kínálkozik.

Maga a mű vándorútjában természetes hogy változik. Arany Toldija »népies« — nekünk, irodalmilag képzett olvasóknak. Az-e vajjon a népnek

is? Hisz tényre utalhatunk. Egy előkelő kiadónk próbát tett vele, kinyomatta »ebben az esztendőben«, földiszítette »három szép képpel«, azonfelül egy kiválóan finom érzékkel megírt »bevezetés, vagyis a szerző élete folyásának rövid és igaz előadása« is gazdagítja. Megjegyzendő: a formája is egészen a ponyvái, csak hogy a papirosa sokkal különb, a nyomása kifogástalan, a képei meg olyanok, hogy érdemes megnézni — szóval, az igazi ponyvához képest valóságos Elzevir. De azért a füzet, mint Arany László szíves értesítéséből tudom, a nép között sehogy se terjed, holott a Bucsánszkyé, pontos értesülésem szerint, 3000 példányban kelt el és újabb kiadást is ért, pedig — s ez is igen tanulságos — a Ráth Mór 8 kr., a Bucsánszkyé ellenben 10 kr. Azt kell tehát föltennünk, hogy nem az irodalom, hanem egyedül a ponyva szerzője tudja, mi valósággal népies — a népnek. Így tekintve a dolgot, a ponyva igazán megbecsülhetetlen anyag arra a még ezentúl végzendő kutatásra: milyen a népünk irodalmi ízlése? s fejlődik-e egyáltalán?

Minthogy engem itt nem az igazolás, hanem csak a szempontok érdekelnek, mellőzöm azt az anyagot is, melylyel rendelkezem s Illosvainak csak egyetlen ponyvakiadására utalok, melyről eddig, tudtommal, még nem esett szó. A 16-lapnyi kis nyolczadrét füzetet a Muzeum könyvtára őrzi, nyomtatásának se helye, se éve nincs kitéve, de ha nem tévedek, minden jel a múlt század végére utal. Ez a Toldi »íratott Illosvári Péter által«, tehát már a neve is megváltozott. Mit is törődik a ponyva — mely ebben is az irodalmi ősszállapotok megőrzője — oly lényegtelen külsőséggel, hogy kedvelt művének a szerzője kicsoda? A Petőfi-reliquiák közt megnéztem a nagy költőnek 1844-ből való ponyvairodalmi Toldi-kiadását: az Illosvai verselése, de ezen a szerző neve már egyáltalában nincs kitéve. Ez is mutatja, mennyire lelkéhez nőtt népünknek a Toldi-monda, s magyarázza egyuttal, miért nem lehet el nélküle a ponyva mind maig.

Az Illosvári Toldijában tehát meglepő sok az eredeti szövegtől való eltérés. Egy kis eszméléssel könnyen rájövünk e változások főokára. A kiadót, tehát körülbelül a közönségét bántja az a lehetetlen, bárdolatlan rímelés, mely oly gyakran éri be a négyszer megismételt »vala«, »volt«, vagy »volná«-val. Míg a typusul szolgált lőcsei vagy kolozsvári kiadásnak 23 ily versszaka van, az Illosváriénak már csak 15. Az ily rímelést se állja (141—144 sor): *emlité, méne, epeszté, teste*; hanem ezt teszi helyébe: *emlité, megtekinté, epeszté, melyeszté*. Sérti fülét, hogy a versszak negyedik sorának 13-ik szótaga megbontja a rhythmus egységét s végig ezt is 12 szótagúra javítja. Világos, hogy így a forma változása mintegy önkénytelenül visszahat a tartalom módosítására is — nem akaratlanul a népeposz fejlődésének titokzatos útja jut-e eszünkbe? Innen van aztán, hogy Illosvai e sorai helyett (145—148): Csodálatos vala Tholdi erőssége, Keze között csehnek elolvada teste; Cseh vitéz hogy látá, ottan elijede. Azért Tholdi Miklós csehet térdére ejté — Illosvári ezeket írja:

Tsudálatos vala Tholdi erőssége,
Keze között oda Tsehnék mestersége,
Meg-ijed, nints többé tanult vitézsége,
Mert földre ejtette Tholdi eszessége.

Mily folyamatos, gördülékeny nyelv az Ilosvai dadogásához képest, de mennyire ügyesebb, okosabb, költőibb tartalom is!

Végül még egyet. Csakis a ponyva tarthatta fönn Ilosvait oly időkben, midőn Zrinyi írt és Gyöngyösit olvasták. A ponyva nélkül, ki tudja, kerül-e az híres nevezetes Tholdi Miklósnak jeles cselekedetiről és bajnokságáról való história Arany János kezébe? A költő azt a kiadást használta, mely »Posonban Spajzer Ferencznél fel találtatik 1746« (Arany levelezése I. 247. A Beöthy szerk. Irodalomtört. II. 549. »Arany ponyvairodalmi Toldi-példányának czimlapja« tehát nem A. kézi példányáról való). Arany László jóvoltának és tárgyamnak köszönöm, hogy ez ereklyét láthattam. A midőn kegyeletes kézzel forgattam, önkénytelenül arra gondoltam, ha költőnk talán a Petrovai kéziratából — Szilády, u. o. 364 — ismerkedik meg a tárggyal, az anya helyett alighanem Toldi Györgyné szerepelne Toldijában; ha nem ponyvát használ, örök feledésbe merül a sor, mely az Előhangot oly jellemzően bezárja: »És kit a csizmáján viselt sarkantyúját«; s vajjon milyen lett volna a Toldi, ha nem Spajzer ponyvája esik a kezébe, hanem más, teszem az — Illosvárié?

II.

Arany Toldija három feldolgozásban került a ponyvára. Az *első* ily czímen: *Toldi Miklós. Régibb iratokból a köznép kedvéért összeszedte Cs. Molnár Lajos. Nyomtatta Tichy Alajos N.-Váradon. 1861.* Az utolsó Ilosvai és az első Arany így kerülnek össze a ponyván azonegy esztendőben.

Molnár az egész Toldi-mondát kilencz énekben dolgozza fel. Ebből négy — az előhanggal együtt 27 oldal — esik Toldira, négy ének — 15 lap — a középső részre és egy — a zárszóval 7 l. — az »ősz bajnok«-ot mutatja be. Az első négy énekben Molnár Arany János után indul, de ismeri és használja, a melyről épen szözlöttünk, Illosvárit is. A kinek ez utóbbiról nincs tudomása, kénytelen volna azt hinni, hogy valamint Aranyt, azonképen dolgozza át Molnár Ilosvait — a szövegét is, a nevét is.

A négy ének, mely tehát egyedül tartozik ránk, így követi Aranyt: Molnár 1: I—VI; 2: VII. IX. X; 3: VIII; 4: XI. XII. Ez az elrendezés az Aranytól való teljes függést mutatja, szintígy a földolgozott anyag, mely semmi újat nem kínál. De azért a vers mégis egészen más; igazán nem Aranyé, hanem Molnár Lajosé.

Mindenekelőtt az eredetiből csak elvétele vesz át egy-egy sort s kifejezés dolgában mindenütt a maga lábán jár. Magyarázat helyett közlöm ím e sorokat, mintegy typusul az egészre:

Kapja Miklós Bencze rezes nyelvű kését,
 Bele dugja, kocczan, eltöri a nyelvét.
 »Ejnye beh megszáradt, pedig ma öntötték,
 Az általvetőbe még melegen tették.«
 Kését öszvetette, hogy összeragadjon;
 De nem tanulta meg: hipp hopp ott maradjon.
 De hogy kése nincsen, Miklós nem siratja,
 Hanem egy darabot kezébe szakajta,
 S valami leesett. »Mi az? szökött Bencze —
 Talán vas? nem biz az, mert az egy szelencze,
 Még pedig jó nehéz, valljon mi van benne?
 Megjárnánk, ha pénzzel egész tele lenne«.

Am az ügyes átfordítás nem marad állandóan ily tiszta magaslaton; szerző helylyel-közzel szükségesnek tartja a nyelvbeli eldurvitást p. o. a bika harczát a kutyákkal így írja le: Ott a szelindek fülön farkon fogják, Melyeknek béleit szarvai kiontják, Lett belök a szarvon összemotollálva, Hasuk kihasítva, testök szétgázolva«. Nyelve, némely feltűnő használatot leszámítva — tündöklő látszattak, ne irigyld sorsomat, dukál, pardon, aztat, testeik betelék e behantolt gödört; egyébként igen sok benne a sajtóhiba — végig népies és ügyes.

A tartalombeli eldurvitással azonban már sűrűbben találkozunk. György p. o. ezt mondja az anyjának Miklósról: »Anyám! mért nem veszi ölbe tucsujgatni, Bölcsőben kéne a nagy marhát ringatni«. A szolgálival az öcsését nem bosszantani, hanem megöletni akarja, kiket azzal is biztat, hogy az alávaló tett »nem lesz dicső Lajos királyunk hírére«. A csehet azzal tünteti föl gonoszabbnak, hogy előre kifőzeti vele a cselt, mely szerint a Toldi kezét össze fogja roppantani. Miklóst is közelebb hozza a »paraszti« ízléshez: viadalát a bikával azzal kezdi, hogy öklét ennek homloka közepébe csapja; mikor a temetőben lefekszik, a hold szép fehér inge s gatyájára világol; mielőtt a csehet megöli, úgy pofonvágtá, hogy a Dunába szédült; a fejét sem kardon, hanem karón mutatja fel a népnek, stb.

A jellemzés és megalkotás finomságát is szántsándékkal ejti el a szerző. Az özvegy azonnal úgy közli szomorú esetét Toldival, hogy két fia bajvívásban esett el, mire ez mindjárt azzal felel, hogy másnap érettek a csehen boszút fog állani. Az átdolgozás itt magyarázat számba is mehet: tényleg azt mondja-e az özvegy, a mit vele Molnár Lajos mondat? Én azt hiszem, igen. Lehr Albert fölfogása (Toldi, 9. kiad. 184) más: »Mért fogadtat a költő Miklóssal boszút akkor, mikor ez még azt hiszi, hogy az özvegy fiai közönséges gyilkosságnak estek áldozatul?« De hát igazán ezt hiszi-e? Az özvegy keseregve panaszoja: »Ma temettem el két vitéz gyermekemet: Duna szigetében *gyilkolá* meg egy cseh«. Miklós azonnal sejti, hogy másként áll a dolog: »Hallom, a mint hallom Az asszony baját, de nem értem, megvallom«; fájdalmában az özvegy nyilván túloz: »Két fiát *megölték*, ki ölé meg és mért?« Miklós ismeri a lovagi szokásokat; ha mástól nem, Ben-

czétől is tudhatta — IV. é. 14 v. — hogyan esnek meg ily lovagi párbajok. S mihelyt a két vitéz ifjúról, értsd: lovag ifjúról hall, mindjárt látni, a mi mellett további kérdezősködése is bizonyít, hogy a csehet nem gyilkos rablónak, hanem győztes loagnak nézi: »ki ölé meg és mért?« Mi okból folyt le a kettős párbaj? »Ha *megölték*: nincs ki vért kívánjon vérért?« — a mint a lovagi szokás megkívánja? hát nincs több lovag a magyar király székhelyén? És csodálkozva olvasom tovább a finom érzékű Lehr fejtegetéseit: miután Miklós megtudta, hogy az özvegy fiai törvényes viadalban estek el, akkor fogadása nem volna oly nemes, mert önzés, számítás vegyülne bele. »Ki hinné, hogy az özvegy kedvéért, lovagiasságból akar megvinni a csehvel, nem csupán a maga érdekében?« Pedig Miklós igenis tudja, hogy az ifju vitézek törvényes viadalban estek el és épen azért ígérheti, hogy boszút fog állni — hogyan is gondolhatna különben egy ismeretlen cseh rabló nyomozására? S nem hinném, hogy valaki önzéssel vádolhatná fogadalmáért Miklóst, a ki, egyebet nem tekintve, egy-két órával később a köz javáért teszi a bika-viadalban koczkára életét. Íme, így válhatik a ponyva eltérése néhol tanulságos kommentárrá.

Még két jellemző eltérésre utalhatunk. A király mindjárt szemtől-szembe mond Györgynek mindent s így nem gúnynyal és nevetségessé tétellel, hanem igazán »népiesen«, mintegy doronggal üti agyon. Érdekesebb, hogy Miklós párviadalát Arany leírásában a ponyva nem tartja elfogadhatónak; noha »indult újjaiból vér patakozásra,« a cseh mégis »kardot ragad kézbe, Mérgesen vág Miklós sisakos fejébe, De ez nem karddal, ha ököllel ütötte, Erős ütésével a földre ejtette«. Azt hiszem, a nép ízlése szerint való kitünő ötlet, mely magában is figyelmet érdemel.

A leírás történeti vonásait is sorra, mondhatni szinte: gonddal elejti s helyükbe modern vonatkozásokat tesz. Györgynek Miklós »katona szolgáját« ölte meg; nem dárdát dobnak, hanem »göröngyöt hajtanak« a szolgák Miklós felé; a király nem sok nagy úri renddel, hanem »minisztereivel« jön le, nézni a bajvívás lefolyását. A bibliai neveket még megtoldja: Kain, Abel, Mardokeus, Hámán, Jehova; de előfordul Erinis és Furiák is, a mit még akkor sem értünk, midőn váratlanul az egészen modern és épen nem falun hizlalt »De Manx kacsái« repülnek föl.

Az átfordítás érdekes mozzanata a sok »haza« is, a mit nyilván a kor rovására kell írunk. A nádor fölhívja Toldit, szolgáljon szép hazájáért; ennek meg, hogy el nem mehet »anyjáért, hazáért szeméből könny csordult«. Györgyöt is a haza tartja fönn Lajos királynál, de sőt az anya e szókkal búcsúzik a világba távozó Miklóstól: »Menj fiam! és légy hazádnak védelme«. A király azért aggódik »ha idegen vívná ki édes hazánkat« s a győztes Miklósnak azt mondja »megmentéd hazádat«, stb. Nem érdekes vonása-e ezzel szemben Arany öntudatos művészetének, hogy nála a »haza« szó csak egyszer fordul elő: »habár mély tenger nyelné el hazádat« és akkor is idegen földre, Csehországra, vonatkozik (XI. 18), a nemzet szó is csak egyszer,

így: a cseh a magyar nemzetet csúfra emlegeti (VII. 11). Molnárnál Toldi sisakján persze »nemzetiszín forgó« van, s a király is »nemzeti szín lobogós« hajóját küldi a vitézéért. Arany János művészi önmegtartóztatással kerül mindent, mit a XIV. század levegője, szokásai meg nem engednek, sőt midőn Lajos tart tőle, netán a dölyfös csehet idegen bajnok győzte volna le, ebben sem láthatom Lehr Alberttel (u. o. 269) a király »erős nemzeti érzését«, hanem tisztán a középkori fejedelmet, a kinek büszkeségét, hiúságát kisebbitené, ha nem — mint gondolta — kiváló népnek volna az ura.

Toldija végén Ilosvai tudvalevőleg ezeket írja: »Vétek ez lön benne, hogy részeges vala, Minden reménsége boritalban vala, Ő nagy erejének nem sok hasznát látá, Semmiben marháját meg nem szaporíthatá«. Ezt eddig kivétel nélkül szószerint vettük, holott a XVI. századi irodalommal való összevetés legott mutatja, hogy Ilosvai ezzel csak a kor nagy bűnét ostorozók táborát erősíti. Molnár Lajos is hisz az ő Illosvárijának, sőt a mintájára ő meg a saját korának egy hibáját korholja: a győzelmes Miklós, a király felszólítására, felebb húzza a sisakját, s Mutatta a népnek rózsaszín orcáját, Mellyet buja élet meg nem vesztegetett, Sem szívében poshadt szerelem nem égett. Hej! hazámfiái tizenhét évesek Alig vannak, és már olyan szerelmesek, Hogy utálják a tiz esztendő végzetét, Mik gyalázzák hazánk régi becsületét. Ha jön a sorshúzás, nincs vitéznek való, Ki sánta, ki csonka, ki pedig nem halló. Mi ennek az oka? fonóház ajtaja, Hol egy legény s egy lány órákig vitázza A szerelemgyújtó beszélgetéseket, S ott üzik égetni való szerelmöket.

Íme, míg az Ilosvai azon mód ponyvára került, mennyit kellett Arany-nak változni, mennyi ékéből-díszéből kivetköznie, míg a nép ízlésének megfelelt. De vajjon megfelelt-e? A kiadás sorsáról, hatásáról nincs tudomásunk.

Szerencsésebb csillagzat alatt indult útjára a második átdolgozás, melynek címe: *Toldy Miklós vitézi élete és szomorú halála. 12 énekben. — 13 képpel. Budapest, 1875. Nyomatja és kiadja Bucsánszky Alajos. (Ősz utca 20. sz.).* A 12 énekből hét az ifjú Toldi történetét mondja el, a következő kettő a középsőt, 10—12-ig az öreg Toldi szerepel. Elolvastam az egészet lekiismeretesen. Nem mondom, hogy épen mulatságos volt, de valakinek csak el kell végezni, különösen a ki már belefogott.

Az első Toldi egészen az Aranyét követi, igazabban: másolja. A második részben az énekek fölírása szerint ez történik: VIII. é. »Toldy általadobja a Dunát. A királyt Olaszországba kíséri. Nápolyban a Vezuv öblében a király életét megmenti.« IX. é. »Toldy kormányzó lesz. Első és utolsó szerelme. Udvarhozi visszajövele. Összezüldölése a királylyal és eltávozása«. Megjegyzendő: Toldy Keistut lithván fejedelem bájos özvegyét, Melindát szereti, de bátyja, Kázmér herceg, az asszonyt esküvője előtt leszúrta. A X—XII. ének ismét Arany Toldi estjét írja ki.

Az első rész a legkülönb, a mennyiben legnagyobb része szóról-szóra Aranyból van átvéve. Íme, ha kit érdekel, a részletes adatok: Bucsánszky

I. éneke áll 170 sorból, ebből Aranyé 82, II. én. 198 sorából Aranyé 185, III. én. 204-ből 156, IV. én. 198: 91, V. 200: 147, VI. 200: 184, VII. 200: 139 sor. Az anyagot így veszi át a ponyva: 1. éneke Aranytól: I; 2: II. III, 3: IV, 4: V. VI, 5: VII—IX, 6: X, 7: XI. XII. A ponyva 6. éneke különben is érdekes; Aranynak elég volt 184 sor, neki 200 kell; persze, a csárdában mulatozó Miklós a ponyva szíve szerint való jelenet. A hős fiú nemcsak tánczol és iszik, hanem énekel is: a csaplár csárdája az örömek és vidámság Mekkája, az igazi élet s jókedv iskolája; itt ezen gyöngyhelyen jól megtanulhatni, mint kell bölcsen mulatni, s a hatalmas bor a bús feledés árjába hogy hánynya a szívből mardosó gondot,

Hogy önti ki onnan, mint czigány az ürgét,
 És e mesterségre nincsen nála fűgőbb;
 Olyan biztosan és sebtén megszalasztja,
 És hogyha el nem fut, menten megfulasztja.
 Haj rá! haj! lakjuk el a búbánat torát,
 Álmos a csaplárunk, igyuk meg a borát!
 Igyál vén czimbalmos, mindjárt rád locsolom.

Arany nyelvéből különben a tájszókát tudva helyettesíti másokkal. Nem dandárja, hanem »halmaza« van réten a munkának; a farkasokat Miklós nem az öreg, hanem a tornyos nyoszolya szélére fektette s nem szakmány-módra, hanem »nagyon ki van mérve« reá minden óra; a kutyák ugattak, nem pedig nyíttak; a cseh a Duna szigetében hadakozik, nem öklelődik. Érdekesebb, hogy az átdolgozó attól tart, nem értik meg közönségesen e sort: Mert csak egy szű perczeg a szemöldökfában, s ezt teszi helyébe: Mert csak egy trücsök szól a cselédszobában. Miklós dolmányán is a szabó »tenyérryt nem hagyott« e helyett: parasztot. Jellemző, hogy Miklósnak Benze nem azt mondja: szolgám, hanem: gazdám; s hogy a ponyva mily gondosan javítja azt, hogy a bajvivó helyre tilos volt »paraszt-nak« lépni, erre: tilos volt »nem úrnak«.

Igazán tanulságos azonban csak egyetlen eltérése. A cseh Toldyhoz hátulról hozzá vág orozva.

Szerenese, hogy Toldy pánczélja tükrében
 Meglátta s megkapá a kardot kezében.

A szerző nyilván kétkedett, hogy Miklós ezt a Duna tükrében is megláthatta volna. Idézzük csak emlékezetünkbe: mikor Arany a Toldit írja, már állott a Szamos, a Kraszna és az Iza partján; Toldijában itt a színhely: a Margitsziget Budára néző, dunaszéli alacsony partja, az idő: dél előtt 10 és 11 között. Ily tavaszeli időben azonban nem volt módomban megbizonyosodni róla, hogy a változásra igazában semmi szükség.

Mint a nép ízlésére általában jellemző vonást hadd emeljem ki még, hogy a Molnár kiadása csakúgy, mint a Bucsánszkyé, nem osztja szövegét

szakokra, hanem egyfolytában halad, akár az Ilosvai verse. Ez az egyetlen dolog, a mit Ráth ponyva-kiadása — szántszándékkal? — elmellőzött.

A Molnár Lajos ügyes átírásának a Bucsánszkyé, mint egész, mögötte marad, de részleteiben fölötte áll; hiszen majd kétharmada az Arany szövege. A mit tehát írói tisztesség, írói tulajdonjog vagy hasonló álláspontból ellene fölhozhatni, mind mellette szól, midőn a ponyvát a köznép ízlése szempontjából tekintjük. Nem jó ízlést árul-e el a nép, midőn Petőfi, Tompa, Arany némely költeményét népdallá avatván, a magáénak ismeri el? A magyar elbeszélő költészet annyi kincse közül eddigelé csupán az Arany Toldijának sikerült hasonló eredményt elérni, s épen e siker kedvéért örömet elnézzük, ha, ki a sort fűzte, az igazgyöngy közé kalárist is kevert.

Tényleg a nép megkedvelte ez átdolgozást és tíz év múlva, 1885-ben »Rózsa Kálmán és neje (ezelőtt Bucsánszky A.)« új kiadást rendezhettek belőle. Idézett cikkében B. F. — fájdalom — hiába jósolta, hogy az új kiadásba a Toldi szerelméből is fog a szerző »bele sulykolni«. Minden megmaradt, még pár igazán pompás sajtóhibája is: nincs *hű* lelkének hova fordulnia, e helyett: *hő*; Miklós nem született arra, hogy *bika* módra káka között lakjék e h.: *béka* módra. De megmaradtak a nyelve botlásai és a stilusa pongyolaságai is. Mind a két kiadásban azt kérdi panaszosan anyjától Miklós: mért *születtél* engem? és György is az ázott sereggel *már* kora reggel vergődött *csak* haza. Megmaradt az: udvaronc, ünnepély, visorompó, udvarhozi, és megmaradt e két megfizethetetlen sor:

Vitézeid közül, ki azt megteendi,

Leghűbb alattvalód is megselekvendi.

Mintha a nép egyformán itélné meg papja prédikációját és költője versét: megérteni nem muszáj, csak szép legyen!

Az átdolgozó kilétét nem sikerült biztosan megállapíthatnom. Minden valószínűség azonban a ponyva termékeny »költője« Tatár Péter (Medve Imre) mellett szól, a kiben volt annyi írói tisztesség, hogy — Arany nevét a címlapra ki nem tette.

Szegény Tatár Péter egyébként épen jókor halt meg, különben túlélte volna önmagát. Rózsa kiadóhivatalában ugyanis, tehát a legilletékesebb helyen nem meglepődés nélkül hallottam, hogy a ponyva ízlése a nyolczvanas évek derekán teljesen megváltozott: addig a szép csengő rímeket szerette, azóta csupán és kizárólag a prózát kedveli; lehet a tárgy hazai vagy idegen, képzelt vagy történeti, a formája nem lehet verses, csak prózai. Ezért nem kél a ponyva második kiadása, mely már 12 év óta forog »a piacon«; tán azért is volt rossz üzlet a Ráth merész s mégis oly természetes, kulturtörténetileg pedig mindenképen igen érdekes kísérlete, mely épen ebbe a versgyűlölő korszakba esett. Mi történik a néplélek legbensejében, a mi ez ízlés-változást megmagyarázná? Összefügg tán e jelenség azzal, hogy a népdal forrása is egyre szűkebb körre szorul,

erőtlenebbül buzog és kiapadással fenyeget? Hogy vasút és idegenforgalom, iskola és culturegylet annyi új fogalmat és tudást és még újabbak után annyi mohóságot terjeszt, hogy a népelme a képzelet rímes játékatól lenézésessel elfordul?

Bizonyos, hogy Toldi is, a változott idők hatása alatt, a próza divatos alakjában indult ki legújabb hódító útjára. Ez a harmadik átdolgozás, melynek címe: *Az áldott jó fiú vagy az erős és vitéz Toldi Miklós gyönyörű históriája. Elbeszéli Böngérfi János. 7 képpel. Budapest, 1894. Nyomatja és kiadja Rózsa Kálmán és neje (ezelőtt Bucsánszky A.) Szentkirályi utca 30. sz.* E kiadás, egészen modernül, egy nagyobb egészbe illeszkedik, része: A magyar nemzet históriájának, melyet 22 füzetben a jó magyar népnek elbeszél Böngérfi János; ennek a 10. füzete. Hét fejezetben és 29 lapon mondja el a Toldi-monda első részét, nyomról-nyomra Aranyt követvén, erőtlen s egyenetlen nyelven, az elbeszélő tehetség minden igaz jele nélkül. Még a szöveget sem érti mindenütt: a győztes Miklós, a király parancsa szerint, *tizenkét* lovat tarthat és *száz* testőrének parancsolhat. Ára már csak 4 kr. Így, könnyű szerrel, indul a ponyva Toldija az új századba.

Ilosvaitól idáig mekkora út! De érdekel minden fordulója és lejtője s minden vadvirág, mely a szélén terem. Mert Arany mindent értékessé tesz, mi nagysága és hatása megértéséhez közelebb jutnunk alkalmat ad.





A socialis kérdés és a művészet.*

Irta STEIN LAJOS (Bern).

Korunk átmeneti jellegét egy szellemi terület sem tükrözteti vissza oly kézzelfoghatólag és félreismerheetlenül, mint korunk művészete minden árnyalatában. Nyugtalan ide s tova mozgás, folytonos ingadozás classicismus és naturalismus között, minden közvetítés nélkül való átugrás a verismusról a symbolismusra és praeraaphaelitaságra, hirtelen átlépés a socialis drámától a mese-symbolikához (Hauptmann: »Takácsok«, »Hannele«, »Az elsülyedt harang«), ez jellemzi az ideges nyugtalanságot az utolsó évtizedek művészi termelésében. Elmésen foglalja össze Simmel György a mai művészet ez ellentmondásokkal telt jellegét a következőkben: »Oly kor, mely egyszerre rajong Böcklinért és az impressionismusért, naturalismusért és symbolikáért, nyilván legmagasabb rendű életingereit az emberinek végső polusai között való ingadozás alakjában találja meg; ernyed, hypersensibilitás és érzéktelenség között ingadozó idegeinek csak a legtisztább alak és a legnyersebb közelség, a legesleggyöngédebb és a legeslegdurvább ingerek adhatnak új ösztönöket.« Nem lehet itt feladatom, hogy a szépség lényegét, melyet Kant az »érdek nélkül való tetszés«-ben és »szándék nélkül való czélszerűség«-ben látott, bő aesthetikai fejtegetéssel meghatározzam, vagy épenséggel a szépnek különböző definitióit az aesthetikai idealismusban, az érzelem-aesthetikában, az aesthetikai formalismusban (Herbart) vagy az aesthetikai eklekticismusban (Fechner) történetileg kövessem. Én a művészet lényegét a tipikusnak a látszólag esetlegesből való kiemelésében látom, az idea kidolgozásában az egyesnek és sokfélének gazdagságából, a symmetria és rhythmus megérzékítésében egy dissonantiákkal és chaotikus zürzavarokkal telt világ közepette, a dolgok maradandó lényegének plasticus kialakításában mulandó látszatuk és időbeli esetlegességük helyén.

* Más philosophiai kérdésekkel kapcsolatban tárgyalom e kérdést egy legközelebb megjelenendő munkámban: »A socialis kérdés a philosophia világításában. — Előadások a társadalmi philosophiáról és történelméről.«

Hegellel és az aesthetikai idealismussal én is a symbolistikus művészet lényegét az ideának a jelenség mögé való lépésében látom, a classicusét az idea és a jelenség adaequat viszonyának kifejezésében, a romantikusét pedig végre a jelenség visszalépésében az idea mögé. Mai művészetünk a symbolismus és romanticismus két véglete közt mozog; minden szépség eszményét, az idea és a jelenség symmetriáját, a valóságos classicitást ellenben elvesztette. A művészek mai nap mindent az individualitástól tesznek függővé és azt hiszik, hogy evvel felfedezték minden művészetnek végső titkát és egészen elfelejtik, hogy Németországnak legnagyobb művészi egyénisége, Göthe, minden objectivitásnak volt az összfoglatja.

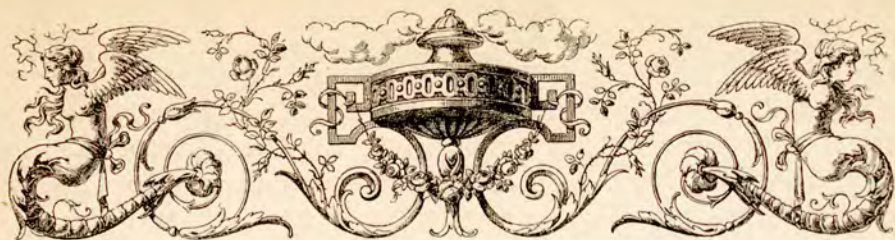
Ha a symmetria minden aesthetika életeleme, akkor gondolni kellene arra is, hogy nemcsak a lapok, vonalak és idomokban, hanem a társadalmi szervezetnek rendezett együttélésében és együttműködésében is található oly symmetria, mely a népek társadalmi működését és növekedését észlelő szemnek aesthetikai tetszést szerezhet. Miként a szinpadon a tömegek symmetrikus csoportosítása, vagy az élet szinpadán a jól fegyverezett csapatok szemlélése aesthetikai tetszést idézhet elő, mivel ez mindenütt nyilatkozik, a hol rendet és rhythmust veszünk észre, ép úgy lobbott vehetne a művészi egyéniség phantasiája a nemzeti munka harmonikus csoportosításától, a társadalmi szervezet systematikus felépítésétől és létesíthetne ily módon új műfajokat. Szóval »a társadalom problémájához« igazán még nem jutott el a művészet egy ágazatában sem. Miként félszázaddal ezelőtt egy Comte a philosophia számára felfedezte a társadalmat, úgy kellene azt a művészet egy Comte-jának a jövő század számára mint aesthetikai problémát felfedezni. Csodálatos, hogy eseményekben oly gazdag korszak, tele technikus felforgatásokkal és társadalmi átalakulással, minő a mienk, még mindig várja költőjét, a ki korunk társadalmi tendenciáit épp oly monumentális alakokba tudná fogni, mint a hogyan Dante Isteni Comoediája költői fenségében egybefoglalta a középkori világnézet összes tendenciáit. A mit a naturalisták a sociális nyomorúság képzőművészeti ábrázolásában, a lyrikusok, epikusok és mindenekelőtt a dramatikusok a birtok és a munka, a tőke és a proletariatus hatásos szembeállításában mindeddig végeztek, az a dolgokat sub specie aeterni szemlélő philosophus előtt törpe semmiséggé zsugorodik össze. Tisztelet törekvésük becsületessége iránt, de azért mégis őszintén ki kell mondanunk, hogy tudásuk elégtelen. A társadalmi jelenkor forró boszorkánykonyhájában e művészek majdnem egytől-egyig csak a visszataszító disharmoniákat, a habzó tajtékot, a villogó és széthulló, sebeket ejtő szikrákat látják. És így legjobb esetben csak egy kis csücskét lebbentik fel a socialis kérdés aesthetikai oldalának, de a tisztuló társadalmi chaosról, az új istenről, a ki megszületik, semmit sem sejtjenek. Ama socialisált emberi társadalom, melynek vonalait hiányos körrajzban másutt vázoltam, a munkaközösség harmoniája, a nemzeti munkaerők symmetrikus szervezése által új sociális jellegű aesthetikai motivációkkal

fogja ellátni a jövőbeli művészeket. Az emberi társadalom tervszerű, tudatos szervezésében új, Faust-problema rejlik.

Míg a művészet socialisálása pozitív tekintetben új aesthetikus motivációkat és ama társadalmi látókör megnyitását és kibővítését nyújtja majd, a melyet a mai művészet inkább ösztönszerűleg és sejtelmesen jelez, mintsem világosan felfog, addig másfelől negatív tekintetben azoknak az élettel szemben ellenséges motivumoknak végleges elmozdítását fogja eredményezni, melyeket a mai művészet is mint a romantikus keresztény művészetnek végzetes örökségét még mindig magával hurczol. Miként a vallásban és az erkölcsben, úgy kell a művészetben is az életet erélyesen és a jövőben bízva igenlőleg felfogni. Ha a művészetben egyszer minden Schopenhauer-sággal alaposan végeztünk és érdekes művészeti ellenlábasától, Nietzschetől, azt tanúltuk, hogy az élet értelmét abban kell keresnünk, hogy minden nagy és szép dologhoz igent mondunk, akkor a művészetet is visszahódítottuk az élet, az élni akarás legteljesebb igénye számára. A végleges szakítás mindennemű buddhizmussal majd ismét kevésbé komorrá teszi az életet, a művészetet pedig épenséggel teljesen vidámmá.

Csak oly socialis művészet, mely nemcsak, miként mai naturalistáink teszik, kiméletlenül feltárja gazdasági rendünk hiányait és bajait, és ostromozza ama szerveket, a melyek e socialis disharmoniát okozzák, hanem a kép második oldala felé is fordul és egy harmonikus módon tagozott munkaközösségen megittasítja képzeletét és gazdagítja aesthetikai motivációit: csak ilyen művészet képes a culturájában előrehaladott emberiség socialisálódási folyamatát gyorsítani. A mit jog, vallás és erkölcsiség egyeseknél elérni nem tudnak, azt kedves, behizelgő eszközeivel esetleg elérheti a művészet: t. i. *a solidaritás tudatának mélyítését*. A mai társadalmi milieu-nak ugyanis sokszor a korszak művészeti törekvései adják meg a jellegét. Vannak ma már a népnek széles körői, melyekhez sem a szószékről, sem a tribünről, sem a bírói székből, hanem igenis a színpadról hozzá lehet férni. Miként már Hegel a drámában látta minden művészi munka tetőpontját, úgy tulajdonítunk mi is a jövő socialis drámájának kiváló jelentőséget a bekövetkező socialisálódási folyamatban.





A történelem systematikájának alapja.

Irta MARCZALI HENRIK.

Mindenki, ki *Kármán* paedagogiai működését ismeri, tudja, hogy ő kezdettől fogva a történetet és földrajzt jelölte meg a középiskolai oktatás szükséges központjai gyanánt. Az egyik körül csoportosulnak, jegeczesednek a humanistikus, philologiai, a másik körül a természettudományi disciplinák.

Sajátságos, hogy épen ezen tudományszakok azok, melyeknek tudományos módszere legkésőbb alakult meg, azok, melyekben a fel nem dolgozott részletek óriási tömege leginkább kockáztatja a tanítás sikerét. Tovább mehetünk. Érdekességök, az adatok elsajátításának könnyűsége művelésükre csábít és a szigorúan tudományos rendszernek hiánya, vagy, a mi egyre megy, nem ismerése megengedi a hivatlanoknak is, hogy e szakokat az eredmény bizonyos külső látszatával műveljék. Innét van, hogy e disciplinákra veti magát a másunnét jóformán már eltűnő dilettantismus. Így van ez nemcsak nálunk, hanem egyebütt is.

Csoportosításra, összefoglalásra, a tárgy és cél pontos kitűzésére, egyszóval rendszerre tehát itt legnagyobb a szükség. A szempontok sokfélesége, másrészt a középiskolai anyag kényszerű megszorítása egyaránt megnehezítik a rendszer következetes alkalmazását és végrehajtását. Ha részletesen előadnám *Kármán* eszméit, nem csupán a történeti oktatás felől általában, hanem az egyes történeti korszakok és események felől, valódi compendiumát adnám ugyan a tudomány lényegének, lelkének, de messze túlmennék e lapok keretén. Elég tán, ha a főszempontot tűzöm ki, úgy, a mint azt hosszú éveken át tartó együttműködésünk alatt tőle megtanultam és lehetőleg magamévá tettem.

A gyakorló iskola hívei ismerik az oktatás egyes stadiumainak, fokozatainak egymásután való következését. Előbb a tárgynak, legyen az esemény, jellemzés vagy korrajz, pontos, tüzetes elbeszélését vagy előadását, azután annak elemző magyarázatát, majd összevetését más hasonló vagy hasonlóknak látszó tárgyakkal követeli *Kármán*.

Itt csak azt kell megemlítenem, hogy minden egyes fokozatnál a

legszigorúbban tudományos eljárást tartja paedagogiai tekintetből is szükségesnek. A philosophusok néha nem sokat törődnek a tényekkel, szeretik azokat úgy összeállítani, de construálni is, hogy rendszerökbe lehetőleg beleillők legyenek. Nem úgy Kármán. Soha emberben nagyobb tiszteletet nem észleltem a tudományosan megállapított igazság iránt, mint benne.

Mindenki tapasztalhatta, minő veszélyes és kockázatos eljárás az összehasonlítás, az analogia, a történeti tények előadásánál s magyarázatánál. Kármántól tanultam azt az elvet, hogy az összehasonlításnál is *a különbségek* megállapítása a lényeges, a tanulságos.

De bárminő pontosan tartják is meg ezeket a módszeres lépéseket, az eredmény még koránt sincs biztosítva. Hátra marad még mindig a punctum saliens: mi legyen a történelem anyaga, melyet az említett módszer szerint közlünk?

A történelem fejlődés, az emberiségnek küzdelme; katasztrófák árán új meggyőződésekhez, új igazságokhoz jutása. Oktatás tárgyának tehát csak az oly anyag alkalmas, mely egy *ethikai igazsággal* ismerteti meg a tanulót. A történelem oktatása csak úgy ér célzt, ha minden egység előadásánál előfordul egy oly momentum, melynél tanár és deák egyaránt érzik a történeti élet lüktetését, melynél előttük áll valami erkölcsi eszmének, igazságnak egész lelket rázó mélysége, magassága.

* * *

Szinte egész életemet kútfők tanulmányozásával töltöttem. Ha a magam történeti képzéséről szabad szólanom, mindig Kármán erős elméjében, igaz szívében találok annak egyik leghatalmasabb, legtisztábban buzgó forrását.





Az iskolai utazások ügye Magyarországon.

Irta BEYER O. W. (Lipese).

A Herbart-féle paedagogia területén a legszerencsésebb haladások közé tartoznak a modern iskolai utazások, melyek szorosan hozzáfűződnek az iskola tantervéhez. Iskolai utazásokat már a philantropikusok kora óta tettek, de csak egész általánosságban és mellékesen fűzték őket az oktatáshoz. A tanítók akkor meg voltak elégedve, ha az ifjúság vállalkozó szellemét, vándorló kedvét és új tapasztalatokra való szomjuzásukat egyszer oly irányba tudták terelni, a melynek nem volt iskolaszerű jellege és az a bizonyos száraz módja, és a mely alkalmat adott az ifjúságnak, hogy természetének újabb oldalait mutassa. Persze, már ez is értékes volt, de a tulajdonképi oktatásbeli nyereség e mellett többé-kevésbé a véletlenre volt bízva. Evvel nem mondtuk, hogy egyes különösen finom elmék az akkori ifjúság között az oktatásnak már ilyen alakjából is nem tudtak volna hasznot meríteni. Az újabb földrajz megalapítójának, Ritter Károlynak, fejlődés-történetéből ismeretes, mily mélyen hatottak földrajzi érdeklődésére ép azok az iskolai kirándulások, melyeket a híres schnepfenthali intézet, melynek növendéke volt, rendezni szokott. De újabban nem érik be többé a gondolkodó nevelők az iskolai kirándulások ez alakjával: a mióta Ziller megmutatta, hogy mit ér a nevelésben a koncentráció, arra törekszünk, hogy a tanulásnak azt az alakját is, mely utazás közben lehetséges, szorosan koncentráljuk az iskola tantervével. És még egy újabb szempont is lép mindinkább előtérbe az ifjúság tanulmányi utazásaiban, t. i. a hazafias nevelés szempontja. Elő akarják mozdítani ez utazások által a haza és népe ismeretét is, még pedig a végett, hogy az ismeretből fakadjon a hazaszeretet és hogy így oly módon is járuljunk hozzá a valláserkölcsi jellem fejlesztéséhez, a mely mód erre különösen alkalmas; a hazafiság ápolása mindig közel van a nevelés e legmagasabb feladatához, mert az ember mindig beleszületik egy bizonyos körbe, egy bizonyos országban, mint egy bizonyos népközösség tagja: ez egyéni határozottság úgyszólván a keret, mely erkölcsi személyiségének kiépítése számára meg van szabva. Ha még

meggondoljuk, hogy az erkölcsi személyiség nevelésének e substrátuma, a szülőföld és a népközösség, a melyhez az egyén tartozik, nemcsak affectio-értékkel bír, a minőt itt-ott valaki értéktelen tárgynak is tulajdonít, hanem hogy az magában véve is méltó tárgya az ifjuság érdeklődésének, akkor annál is inkább van annak értelme, ha követeljük, hogy az ifjuság azon években, melyekben a személyiség képződik, e kört behatóan meg is ismerje. Ez áll Németországra nézve és — külföldi létemre is merem állítani — Magyarországra nézve is. Magyarország szép földje és érdekes népe, lakói, foglalkozásai, melyek sok helyt még közel állanak az emberi munka primitívebb fokaihoz, változatos ethnológiai és felekezeti viszonyai, dicső története, érdekes faunája és flórája, geológiai alkata, talajának felületi viszonyai és sok egyéb az okulásnak gazdag forrása. Nagyon érdekes, szép feladat volna ezt a különböző szaktudományok kapcsán kimutatni, de természetesen e feladat csak egy bennszülött számára való, a kinek még különben is a földnek nagyon intim ismeretével kellene rendelkeznie, nem pedig idegen ember számára. Nekem itt csak az a feladatom, hogy abból a tényből, hogy Magyarország kitűnő szemléleti tárgyat nyújt ifjúsága számára, levonjam a paedagógiai consequentiákat. És ha e tárgyról igénytelen véleményt nyilvánítom, akkor azt hiszem, hogy egyuttal a nevelés-tudomány kitűnő theoretikusának és a nevelő-művészet kitűnő praktikusának, Kármán Mór kedves barátomnak szellemében járok el, a ki — tudom — szíven visel mindent, a mi a nevelésnek hazafias alapon való előmozdítására alkalmas és a kinek ünnepléséhez hogy ez adalékkal hozzájárulhatok, nagyon örülök.

A fentebb említett tényből való paedagógiai consequentia, nézetem szerint, így fejezhető ki: *a magyar államnak magának kell kezébe vennie az iskolai kirándulásoknak, mint a nemzeti művelődés fontos eszközének, szervezését.*

Ezért a magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszternek, dr. Wlasics Gyulának 1895 december 31-én 69,893. sz. a. kelt rendeletét mindenkinek őszinte örömmel kell üdvözlölnie, még a külföldinek is, a kinek ugyan mindig egy idegen nép belső viszonyainak megítélésében tartózkodnia kell, de a kinek mint az ifjuság barátjának általában minden esetre szabad bármely nép ifjúságának a legjobbat kívánni, és így mindenekelőtt azt, hogy a saját talaján termett műveltségelemeket számára hozzáférhetőkké tegyék. A miniszter úr minden esetre nagy elismerésre méltó ösztönzést nyújtott rendeletében, és államférfiúi létére helyesen emelte ki azt a szempontot is, melynek ily kirándulásokra nézve mérvadónak kell lennie: t. i. nemzeti és társadalmi-paedagógiai. Úgy látszik, hogy e szempontot a magyar tanítóság nagyon helyesli, erre lehet legalább azon tételekből következtetni, melyeket a II. egyetemes tanügyi congressus az iskolai kirándulások nevelő jelentőségéről és országos szervezetéről tartott előadás alapján elfogadott. E ponton kell majd a munkát folytatni is, azaz állandó intézményeket kell terem-

teni, melyek a minister jóakaró szándékainak megvalósítására alkalmasak. Szabad legyen erre nézve néhány javaslatot tennem, még pedig épen az említett tételek kapcsán.

Az első dolog, a melynek, nézetem szerint, történnie kellene, az mind-annak a hazafias szempontból jelentős szemléleti anyagnak gondos leltározása volna, mely Magyarország egész területén található. Vajjon e leltározást megyék, vagy pedig vidékek szerint kell-e végezni, azt alig lehet így általánosságban megállapítani. Minden esetre kellene az egész országban meghatározott pontokon bizottságokat alakítani, melyeknek összetételére nézve arra ügyelnének, hogy mindennemű localis tapasztalat érvényre jusson bennük. Ez ellen fel lehetne hozni, hogy hiszen léteznek az egyes országrészek leírásai, a melyekből ez anyagot könnyen ki lehet szedni; de evvel szemben megfontolandó, hogy ily leírások nagyobbára felnőttek szükségleteinek felelnek meg, e szükségletek pedig nem azonosak az ifjuság szükségleteivel. Hogy az egyes bizottságokban az ifjuság érdekének különböző irányai mind képviselve legyenek, kell hogy bennök egy-egy természettudós, nyelvész, történetismerő, építészethez értő, nemzetgazda, az ipar és földmívelés képviselője, végre egy geographus és specialiter egy néprajzi kutató, helyet foglaljanak. Dilletánsok e téren némileg még alkalmasabbak volnának, mint tudós kutatók. Valószínűleg Magyarország mindennemű hivatásszakában és rendjében, a mágnástól az egyszerű munkás emberig, e célra nem egy hasznos erő található; mindenek előtt használhatók e végre a tanítók is, de ezért ne álljanak azok a bizottságok csupa tanítóból; csak arra kell ügyelni, hogy valamennyi tagja népének, országának és az ifjuságnak lelkes barátja legyen és az ily anyaggyűjtés jelentőségét a nevelés szempontjából méltányolni tudja.

Ha az egyes bizottságok munkálataikat lezárták, akkor küldjék be őket a központi közoktatásügyi hatósághoz, mely őket feldolgozza és kiadja. Ez adattár közléséhez csatolható egy tájékoztató értekezés is ily iskolai kirándulások jelentőségéről és néhány kipróbált utazási szabály és hasonlónak a gyűjteménye, úgy hogy valóságos zsebkönyvet adna ily iskolai kirándulások számára.

Azután kellene az egyes tanítói testületeket az egyes iskolák számára való tervek kidolgozására felszólítani. Minden ilyen tervnek az egész iskola-folyamra kellene kiterjedni, az egyes uti-célokat gondosan megállapítani és megjelölni azt a szemlélet-anyagot, mely az utazáson nyújtandó. Mind e kidolgozott terveket tudomásulvétel és helyeslés végett a felsőbb tanügyi hatóságok elé kellene terjeszteni.

Ily megtett kirándulásokról is értesítendők a felső hatóságok. Ez értesítések számára is bizonyos szempontokat kellene meghatározni. Nagyon sikerült ilyen uti leírásokat ki kellene aztán adni.

Hogy legyen egy hely, mely ily utazások megvalósítását folyton szemmel tartsa, a fővárosban kell egy állandó középponti bizottságot szer-

vezni, melynek tagjait az ország tanítósa választaná a maga kebléből, csakhogy persze helyet juttatna benne a kormány képviselőinek is. Ily bizottságot emlegetnek a congressusi tételek is. E bizottsághoz küldendők az összes tervek és tudósítások. E bizottság mondjon véleményt az összes hozzá érkező iratokról és adja azokat át a kormánynak további intézkedés végett. Neki kellene egyes tervek és útleírások kiadására, valamint az állam részéről esetleg nyújtandó praemiumok- és ösztöndíjakra nézve is javaslatokat tennie. Időről időre statistikai kimutatásokat közölne a tett iskolai utazásokról. Oly vidékeket, a melyeken az iskolák ily kirándulásokra még nem vállalkoztak, neki kellene erre buzdítania és minden tekintetben tanácsokkal szolgálnia. Neki kellene mindent figyelemmel kísérni, a mi az iskolai utazások gyakorlati tökéletesítéséhez és olcsóbbításához hozzájárul. Az egyes megyékben bizalmi férfiakat kellene kineveznie, kik mindenféle felvilágosítást adhatnának, valamint a közönségben ébren tartanak az érdeklődést e kirándulások iránt és arról gondoskodnának, hogy az illető vidéken utazó iskolák jó fogadtatásban és olcsó — ha lehet, egészen ingyenes — ellátásban részesüljenek.

Ezek nagyjában azok a gondolatok, melyek eszembe jutottak, midőn felvettem magamban a kérdést, hogy minek kellene történnie, hogy az iskolai kirándulások elve Magyarország számára lehetőleg termékenynyé válják. Azt hiszem, hogy Magyarországon, mint egységesen szervezett országban, nem lehet nehéz a jelzett intézmények megalapítása, legalább annyiban nem, a mennyiben ily nehézségek az ország közigazgatásával függnek össze. Vannak természetesen még más nehézségek is, melyek az ország különböző részeinek egyenlőtlen művelődési állapotával függnek össze; ezekről nem merek idegen létemre véleményt kockáztatni.

De a mennyire az állami közigazgatás hozzájárulása szükséges, az úgy Magyarországon valószínűleg könnyen haladhat, könnyebben, mint Németországban, a hol az iskolai kirándulások ily szervezetének, mely az egész birodalomra terjedne ki, még mindig 25 államkormányval volna dolga. Ezért Magyarországon, azt hiszem, bátran meg lehetne kísérni ily szervezet létesítését. Még pedig kíváncsok, hogy e kísérlethez minél előbb fogjanak. Minden culturországban tapasztalják ugyanis, hogy mi modern emberek oly korban élünk, melyben a közlekedés növekvő fejlődésével és a gazdasági élet elágazásával sok oly tényező gyors enyészetnek indul, a mely évszázadokon át mélyen gyökerezett a népben: a pogánykorból való vallásos képzetek, régi szokások és erkölcsök, a gazdasági életre vonatkozó hagyományok, nyelvjárási sajátosságok, táplálkozás, ruházkodás, lakásra vonatkozó különösségek stb. Talán még soha sem mosott le annyit a múlt maradványaiból a tovahaladó kor hulláma, mint körülbelül egy század óta. E változás különösen draszticus módon mutatkozik Németországban. Meglehet, hogy Magyarország gazdagabb e tekintetben, hogy itt a korábbi cultura maradványai tovább fognak fennmaradni, mint Németországban, de

valószínű, hogy Magyarországból is lassanként kivész a mult culturájának sok minden kedves lim-lomja. S ez természetes is. Mindenütt, hol új és régi gazdasági életformák egymással összeütköznek, az utóbbiak vannak halálra ítélve. A nemzetgazdának nem kell ezt sajnálnia, de az ifjuság barátja igenis sirathatja, hogy oly pompás szemléletanyagnak el kell vesznie a szülőföld talajáról. Azért kell gyorsan hozzálátni, hogy az ifjuság legalább kirándulásain még valamit lásson azokból a régibb időben létezett művelődési állapotokból, melyeket nagy kegyelettel szemlélni az ifjuság hivatása. Ha valamiről, akkor erről áll a latin mondás: *Bis dat, qui cito dat!*

Kísérje jó szerencse az iskolai kirándulásoknak országos szervezését Magyarországon!



Országos Széchényi Könyvtár



Kell-e a philosophia a középiskolában?

Irta ALEXANDER BERNÁT.

Gyümölcséről itélvén meg a fát, súlyos kétségek merültek föl bennem, vajjon fentartsuk-e a philosophia tanítását a középiskolában. A legtöbb német államban a philosophiai tanítás csak a német olvasmányok révén kap némi helyet a legfelső osztályokban; külön tárgyként csak azokban az intézetekben tanítják, hol alkalmas tanár áll e célra rendelkezésre. Ez bizonyítja, hogy az még Németországban is ritkább eset, és hogy ott azon a nézeten vannak, ha nem alkalmas tanár tanítja, ez a tanítás nem ér sokat. De hiszen minden tanítás sikere ettől függ; miért szigorúbbak a philosophiára vonatkozólag?

A philosophia nyilván nem egészen olyan tárgy, mint a többi, ámbar nem könnyű a megkülönböztető vonásokat pontosan megállapítani. De minden esetre nem pusztá tudás, hanem más módja a tudásnak, elvontabb, szélesebb körű, közvetettebb. A philosophia a szellemnek bizonyos belső átalakulását tételezi föl, azt a sajátos magára eszmélést, melyet nem igen lehet megtanulni, hanem át kell élni. A philosophia nemcsak ismeretek rendszere, hanem még inkább a szellemnek sajátos magatartása. A philosophia átformálja szellemi tehetségünket. Igaz marad, hogy a philosophiának voltaképen nincs külön tárgya és nincsenek külön módszerei, csak más szemmel nézi a világot és más szellemben kombinálja a tudományok egyetemes módszereit.

Innét van, hogy csak a kinek szellemi egyénisége philosophiailag átformálódott, tud ily átformáló hatást tenni ifjú lelkekre. Magamon tapasztaltam ifjú koromban. Az a szerencse ért, hogy egy philosophiai gondolkodású ember volt első tanítóm a philosophiában, *Riedl* Szende. Soha sem fogom elfelejteni azt a nagy hatást, melyet az első órában tapasztaltam, midőn csengő hangon így kezdte: *A philosophia férfiak tudománya*. Minő csodás világ volt ránk nézve, kik eddig grammatikákkal kinlódtunk, szókat tanultunk, tényeket iparkodtunk bevésni emlékezetünkbe, midőn egyszerre egy igen művelt, igen szellemes ember a lelki jelenségekről csevegett velünk, a tanulásnak általában új szempontjait mutatta, tudományos könyvek olva-

sására serkentett! Mindig hű maradt első mondatához, mindig úgy bánt velünk, mintha férfiak volnánk. Igazi áhitattal hallgattuk szavait. S hogy egészen méltányolhassuk tanításának értékét, már a következő évben más tanította a logikát, a ki még a tankönyvet se értette meg. De oly nagy volt Riedl hatása, hogy néhányan közülünk már akkor tudták, hogy ezentúl nem hagyják abba a philosophia tanulását.

El tudom képzelni, ha más tárgyat tanítok, hogy alaposan elkészülvén az órára, meglehetősen sikerrel elvégezhetem feladatokat, még akkor is, ha ebbeli ismereteim a készülés előtt fogyatékosak voltak. Egy philosophiai leckére nem lehet csak készülni. A ki nem érett meg philosophiai gondolkodásra, hiába készül. A philosophia tanítójának mindig a philosophiai gondolkodás teljességéből kell meríteni. Egész egyéniséggel kell hatnia a tanulóra. Az egyéni ráhatásnak csak még az életben és a művészetben van ekkora tere. A többi tudományok tanítása inkább egyetemes, mondhatnám majdnem személytelen jellegű. A philosophia az egyéniség mélyéből az egyéniség mélyébe hatol; és ha így hat, egyénisséggé érleli a személyiséget.

Ez magyarázza Kármán Mór hatását azokra, kik fogékonyak ama nagy ráhatás iránt, mely kifejlett, megérett philosophiai egyéniségéből ered. Nem az én feladatom, philosophiai és paedagogiai tanításának nagy érdemeit méltányolni. Ez azokat illeti meg, kik tanításában részesültek. De egész személyiséggel hat, mert philosophiai lélek csak így hathat. Azt a munkát, melyet ő végez, se könyv, se puszta szó, ha még oly ékes és ügyes, nem pótolhatja. Jól mondja nyelvünk: az *élő* szó. Nem minden szó él, csak az, mely igaz életből fakad és csak ez fakaszt igaz életet.

De emlékeim és az alkalom elragadtak tárgyamtól. Csakhogy e helyen nem is járhatok végire. Nem akarom a philosophia középiskolában való tanításának célját és nehézségeit fejtegetni. Csak azt az egy gondolatot akarom említeni, melylyel kétségeimet megnyugtatom.

Németország megteheti, hogy a philosophiát nem mint külön tárgyat taníttatja a középiskolában. Rábizhatja a philosophiai gondolkodás ébresztését nagy irodalmára, melyet izről izre átjár philosophiai szellem. Rábizhatja a philosophia sorsát számos egyetemére, a szabad irodalmi életre. Németországnak van egy classicus philosophiai írója, Schopenhauer, kinek művei tízkrajczáros füzetekben közkézen forognak. A német egyetemeken több mint száz tanára a philosophiának hirdeti az ígét és ezek közt vannak első rangú mesterei a szónak és a tollnak. A német gondolkodás magától hajlik a philosophia felé; nem kell azt féltetni, ha nem tanítják is az iskolában.

Nekünk más a helyzetünk. Mi a philosophiában még mindig majdnem a kezdet kezdetén állunk. Philosophiai irodalmunk szegény, a közérdeklődés a philosophia iránt még szegényebb, a philosophiai szellem pedig irodalmi és tudományos életünkben majdnem semmi. Nekünk minden eszközt meg kell ragadnunk, hogy ezt a szellemet éleszszzük.

A kit a vízbe dobunk, hogy uszni tanuljon, nem épen gyönyörköd-
tető és harmonikus mozgásokkal végzi az első gyakorlatokat. De lehet-e
másképp megtanulni uszni?

A természet, ha valamely faj fentartásáról akar gondoskodni, millió-
számra szórja szét csiráit; a legkevesebb találja meg az élet föltételeit, de
a faj így marad fenn.

Van egy vészes körbenforgás, mely elméletileg legyőzhetetlennek lát-
szik és a gyakorlatban nem ér semmit. Azt mondják: Csak ha philosophiai
irodalmunk és philosophiai tanáraink volnának, taníthatnánk sikeresen philo-
sophiát. De philosophiai irodalmunk és tanáraink csak a philosophiai tanítás
nyomában kelhetnek. Egyik se lehet meg a másik nélkül. Ergo nem jut-
hatunk soha sem philosophiához.

A gyakorlatban pedig a dolog így áll: Elvetjük a szót és a tanítást,
kiki tehetségéhez, erejéhez képest. Talán rossz minőségű a vető-mag, nem
kutatom és nem vitatom. De ha a sors kedvez, itt is, ott is, egy-egy meg-
fogamzik és nemesebb plánta is lehet belőle.

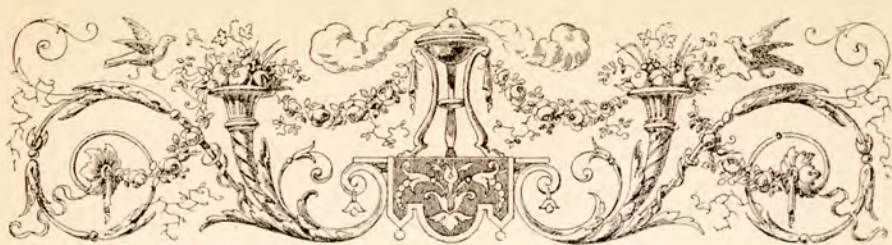
Kép nélkül szólva: A tökéletlen tanítás is ér valamit. Nekünk pedig
sokat ér, sőt mellőzhetetlen. Ha nem tanítjuk a középiskolában a philoso-
phiát, kik tanulják majd az egyetemen? Ha nem tanulják az egyetemen,
hol taníthatják?

Az előbb említett vészes körből csak az élet fejlesztő ereje ragadhat
ki bennünket. Tanulunk uszni, úgy a hogy lehet. Tanítjuk a philosophiát
az egyetemen, a hogy tudjuk, erőnkhez képest, iparkodván az új nemze-
dekbe beoltani a tárgy szeretetét. És tanítványaink tanítsák a középiskolá-
ban, erejükhöz képest, talán magukkal vivén valamit abból a szeretetből,
melyet érezniök kell, ha sikerült nekik megmutatnunk, ha csak távolról
is, a philosophia igaz arcát. Mert ki nem szereti meg a philosophiát, ha
egyszer színről színre látta? És így lehet a tökéletlen kezdetekből magasabb
fokú fejlődés. De ha a gyökereket kitepnyók, hogyan számíthatnánk egyál-
talan fejlődésre?

Fenn kell tartanunk a philosophia tanítását a középiskolában, a jövő
kedvéért, melynek talán már a jelenben is van némi biztató alapja.

E soroknak talán nincs semmi objectív értékük, hiszen nem fej-
tegetések és elemzések, csak egy meggyőződést fejeznek ki. De ez a meg-
győződés talán illik az alkalomhoz, mely inspirálta őket, Kármán Mór tanító
és philosophiai egyéniségéhez.





A classicus tanulmányok a fiatal népeknél.

Irta ŠEVIĆ MILAN (Belgrád).

Már néhány évtizede, hogy a classicus tanulmányok ellen való küzdelem megkezdődött. E küzdelem, melyet nagy tudományos apparatussal folytatnak, tudvalevőleg a legszélesebb körökre terjed ki. Főcsatatairól még oly mezőkre is átvitték a harcot, a hol nem lehetett szükségletnek, még vélt szükségletnek sem a következménye. És így még ott is keletkezett, a hol a culturának még csak kezdetei mutatkoztak, a hol a classicus tanulmányokat még egyáltalán nem, vagy csak csekély mértékben űzték, a hol tehát szó sem lehetett még azoknak valaminemű túlsúlyáról, vagy rájuk vonatkozó visszaélésről, a mely ellen óvó rendszabályokhoz kellett volna folyamodni.

Századunk közepe felé tört ki általában a közoktatásügygyel való elégedetlenség. Már előbb is érezték, hogy az oktatás módjai nem vezetnek a kívánt sikerekhez és a szakférfiaknak nem egy kísérlete és javaslata tanuskodott a jobbra való törekvéstől; de a már széles rétegekben terjedő elégedetlenség nem tudta a bajt igaz nevén megnevezni és így a tanítás tárgyait támadták meg. Semmi sem természetesebb, mint hogy első sorban éppen a classicus tanulmányok ellen fordultak, hiszen ezeknek volt eddig a főszerepük. A természettudományok fellendülése is döntött e támadásban. Így keletkezett oly harc, mely a középiskolák további fejlődésére nem lehetett befolyás nélkül és a mely oly eredményeket létesített, a melyekkel ma újból senki sincs megelegedve.

Már az is bizonyítja e támadások jogosulatlanságát, hogy a javasolt kárpótlást nagyon is magasra becsülték, sőt egyáltalában nem nagyon voltak vele tisztában. Az oktatás területén azonban nem érhetjük be azzal, hogy valamit csak eltoljunk, vagy eltöröljünk, hanem mindjárt tudnunk is kell, mivel pótlandó az eltolt vagy eltörölt anyag, és a pótló anyagnak a pótlandót értékére nézve fölül is kellene mulnia. Csakhogy azon művelődési eszközök között, melyekkel rendelkezünk, nem találunk egyhamar olyanokat, melyeknek nevelő értéke felülmulná a classicus tanulmányokét. A művelődési eszközöket ugyanis, melyekkel a nevelésben élünk, nem

szabad gyakorlati értékök vagy a közéletben való fellendülésük szerint mérni; az első álláspont nagyon is szűk, sőt számos művelődési vívmányunkra nézve egyenesen veszedelmes, a második pedig nagyon is viszonylagos és ingatag.

Ép az, hogy nem találtak *egy* művelődési eszközt, mely a classicus tanulmányokat pótolhatta volna és hogy ezért igen sokfélét kellett javasolni, gyakran még egymással ellentmondókat is, ez is egyike a leg-erősebb közvetett bizonyítékoknak a classicus tanulmányok mellett.

Tudvalevő, hogy arra is tettek javaslatokat és kísérleteket, hogy a legkülönbözőbb művelődési eszközöket, melyek most külön utakon haladnak céljaik felé, egészszé — még pedig igen határozatlan arányok szerint — tegyék össze, és így keletkeztek a bifurcatio, sőt a trifurcatio számos formái. De a középiskola ilyen módon megszűnik annak lenni, a minnek lennie kellene, t. i. egységes szervezetnek, a melynek egyes alkotó részeit a többiek szerint kell megszabni. A középiskolának ez utóbb jelzett követelményével, mely pedig megdönthetetlen igazságon alapszik, mind e kísérletek ellenkeznek. A fejlődés differentiálódást hoz magával; ez oly természeti törvény, mely társadalmi téren is igaznak bizonyult, és e törvénynek fog majd mindenesetre a felsőbb oktatás is hódolni. A bifurcatio legjobb eszköz volna arra, hogy az oktatást olyan elmosódottá és zavarossá tegye, hogy lehetetlenné válnék azt határozott irányban kellő módon fejleszteni.

A realismus és humanismus küzdelmét sok észlelője, a ki hivatásánál fogva nem az iskolában, hanem csak az iskoláért dolgozik, oly kérdésnek fogta fel, melyet nem tudnak megoldani és minthogy mind a két felől számos súlyos okot tudtak felhozni, a melyeket egyikük is másikuk is megdönthetetlennek tartott, csakhamar e kérdést is azon megoldhatatlan kérdések közé sorozták, melyeket Dubois-Reymond emleget. Ez észlelőknek azonban sok országban döntő befolyásuk van az iskolák alakítására és a suum cuique erre nézve rosszul alkalmazott maximája szerint nagyobbára, gyakran majdnem önkéntelenül előnyt adtak a bifurcatiának, a melyben úgy szólva universalis gyógszert láttak.

Ezt sehol sem érzik oly nagyon, mint a fiatal népeknél, a melyeknek nincsenek traditióik, hanem a hol szabad terük van a legvakmerőbb kísérleteknek, a hol a csekély tapasztalat nem lehet biztos kalauz és a hol mindenek felett a nemzeti művelődés feladataiért való munkálkodás még nem differentiálódott eléggé, úgy hogy mindenki mindenre hivatottnak érzi magát.

A fiatal népeket bátran a fiatal emberekkel lehet összehasonlítani. Miként az ifjú hajlandó rá, hogy az idősebb emberek tevékenységét kicsinyelje, mivel féktelen képzelete jövődi tevékenysége számára sokkal nagyobb sikereket fest eléje: így a fiatal népek is nagyon hajlandók arra, hogy az idősebb népek sikereit kicsinyeljék. Nem ismerik fel eléggé a haladás szűk ösvényeit és a nagy nehézségeket, melyeket a legkisebb culturmunkában is

le kell győzni és azt hiszik, hogy könnyű dolog lesz számukra a művelt népeket utolérni. De ha minden nevelés abban áll, hogy kicsiben végigmegy az emberiség egész fejlődésén, akkor ez mindenesetre a népek nevelésére nézve is áll. Csakhogy ezek nem eléggé ügyelnek ez igazságra és mindjárt ott akarják a munkát folytatni, a hol a művelődés élén álló népek már vannak, és nem látják be, hogy náluk hiányzanak még ily tevékenységhez a szükséges kiinduló, illetve csatlakozási pontok.

Erre nem ügyelve és a cultura és a tudományok tetőpontjai után vágyódva, a nélkül, hogy a kellő tekintettel lennének arra, mik is ezek a tetőpontok és miképen lehet számukra biztos alapvetésről gondoskodni: e fiatal népek a nevelés és oktatás kérdéseiben is nagy tévedések áldozatai. Rendesen arra törekednek, hogy ők legyenek a legelőrehaladottabbak, és a ki valamely dolgot elavultnak bélyegez, biztossággal számíthat rá, hogy náluk vakbuzgó hivekre talál. Törekvésük tehát nem arra irányul, a mi jó, hanem arra, a mi új. Nem csoda tehát, ha náluk sokan, minden bármi fajta kísérletért lelkesednek, a mely a classicus tanulmányok ellen fordul, ha csak sikerül e tanulmányokat elavultaknak, túlhaladottaknak feltüntetni.

De erre nézve jelentős tényt kell fontolóra venni. A kizárólag realistikus irány hívei is e fiatal népeknél bizonyára nem volnának mind egy véleményen. Azok az okok, a melyek miatt a nyugati népeknél akarnák a classicus oktatást korlátozni, a fiatal keleti népekre nagyobbára nem alkalmazhatók. A művelt nyugati népek talán csakugyan nem szorulnak többé oly mértékben a classicus tanulmányokra, mint a mennyire őket eddigelé űzték, minthogy évszázadokon át e tanulmányok hatása alatt állottak és e hatás minden szellemi termékükben vissza is tükröződik és állandó nyomokat hagyott hátra; sok új nép ellenben e nevelő hatást még egyáltalában nem tapasztalta. De a legműveltebb népek is azt tartják, hogy e javakat még mindig nem használták ki eléggé, sőt hogy sohasem fog sikerülni azokat teljesen kimeríteni; ép e fiatal népek nélkülözhetnék e javakat? Valóban nem lehet csak a mai művelődés termékeivel megelégedni és kizárólag ezek útján egészséges, erős fejlődést előkészíteni. A classicus tanulmányok ismerete nélkül a fiatal népek nemcsak a régi culturát fogják fel gyakran helytelenül, hanem még az újat is, minthogy amaz feltételezi emezt. Lemondanának ilyen módon a történelmi érzékről és a társadalmi evolúció megértéséről, vagy legalább is függnének a modern népek szemléletmódjától, minthogy maguk nem szerezhetnének maguknak közvetlen szemléletet. Művelt népben mindig kell az emberek bizonyos contingensének lennie, a kikben megvan a képesség, hogy a cultura és a tudományok forrásáig mehessenek vissza és ilyen módon fentarthassák és erősbíthessék a szükséges közvetlen kapcsolatot a régi és az új tudományos középpontok között. E nélkül soha sem lehet valamely népet valóban műveltnek mondani. Azonfelül classicus oktatás nélkül az aesthetikai érzék is, a nevelésnek e nagy jelentőségű, bár — sajnos — leginkább elhanyagolt

tényezője, elcsenevészednék, vagy legalább nem volna a kellő módon finomítható, pedig jelentős igazság, »hogy egy nagy nép sem élhet csakis értelméből és munkájából, és hogy mindenekelőtt a művészet is, bár nem közvetlenül hasznosítható, szintén mindennapi kenyeréhez való.« A classicus tanulmányok ellenfelei is sok pontban mérsékeltek volna támadásaikat, ha alkalmuk lett volna az oktatás, a művészet és az irodalom, sőt az egész közélet fejlődését oly népnél észlelni, melynél classicus oktatás nincsen. Nem lehet ugyan tagadni, hogy a realis tudományoknak nagy részük van a mai művelődésben és ezért lettek oly vonzókká is. Alkalmazásuk igen sokoldalú és mindenütt látni ez alkalmazás jótéteményeit, — csak hogy kárt is okozhatnak, ha jelentőségüket szertelenül túlbecsüljük. Nagy tévedés ugyanis, ha más tudományok becsét, melyeknek egészen mások és nem oly szembetűnők az eredményei, ezért kicsinyeljük. A fiatal népek erre nézve is olyanok, mint a gyermekek: nincsenek tapasztalataik, hogy azoknak a tárgyaknak értékét meghatározhassák, a melyeknél ez nem közvetlenül szembetűnő. Hogy az ember a dolgok igazi értékét felismerje, nagy szemköre kell, hogy legyen. Kell a dolgokat megfigyelni, azokba elmélyedni tudni. De ehhez idő kell, és a kinek nem volt elég ideje, az sok oly dolognak nem ismerheti meg az értékét, a melyek ezt mélyen belsejükben rejtik, sőt nem is szerezheti meg magának a helyes mértéket az értékek meghatározására. Fiatal népnek tehát nem szabad csak a nagy népek mai állapotára tekinteni, de igyekeznie kell kipuhatolni azon feltételeket, a melyek mellett ama népek nagyokká lettek, és e kutatás eredményeit azután tudatosan alkalmazni. Joggal mondja egy kiváló paedagogus, hogy az igazi műveltség ismertetőjele mindenekelőtt a kegyelet minden iránt, a mit egész nemzedékek és korok tiszteletreméltónak tartottak. Előbb egy gondolatkört kell egészen magába venni, mielőtt át lehet menni egy másik utána következőre, ha ezt igazán érteni és szükség szerint kihasználni akarjuk. A fiatal népeknek ezért tehát előbb conservativeknek kell lenniök, ha liberálisokká válni akarnak. Nem szabad nekik küldetésüket túlbecsülni. Egy időre megoldották feladatukat, ha egyéniségük alapján, melyet megőrizniök okvetetlenül kell, az idegen műveltséget elsajátítani tudták. Első törekvésüknek tehát nem szabad arra irányulniök, hogy maguk úttörőkül lépjenek fel, hanem csak az, hogy mindenekelőtt azon feltételeket megteremtsék, a melyek mellett utódjaik majd versenyre kelhetnek a művelt népekkel. Ebből kitűnik az is, hogy fiatal népek nem engedhetnek maguknak időt kísérletezésre. Ezt idősebb népekre kell bízniök, a melyek evvel kevesebb kárt okozhatnak maguknak, vagy az esetleges előnyöket mindig jobban tudják kizsákmányolni. Épen abban nyilvánulna a fiatal népek gyakorlati okossága, ha vitás kérdésekben bevárnák a művelt nagy népek részéről elért eredményeket.

Már megemlékeztünk fentebb a szükséges differentiálódásról, jele ő a haladásnak, és ezért oly tény, a melylyel számolnunk kell. S minthogy egy-

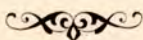
felől a differentiólódást is fenn kell tartani a középiskolában, ép azért másfelől gondoskodni kell a tárgyaknak szükséges concentratiojáról is. A középiskolának gondoskodni kell róla, hogy minél erősebb concentratioját létesítse annak, a mi rokon és közös, és hogy még ott is teremtsen kapcsolatokat, a hol első pillanatra úgy látszik, mintha nem volna közösség. Minél többet dolgozunk majd ez értelemben, annál nagyobb sikerekre számíthatunk, és ez úton nyerünk majd helyes mértéket a tárgyak megbecsülésére is. A tanároknak és közoktatásügyi administratoroknak első sorban e belső ügyekkel kellene törődni és ekkor felismernék minden tárgynak azt az értékét, a melylyel az iskolában bír és csak így lennének képesek meghatározni, mi okvetlenül szükséges és mi nélkülözhetető és arra az igazi útra terelhetnék az ügyet, a mely végre e fontos társadalmi kérdések helyes megoldására fog vezetni.

Végül még egy tényt kell említenünk, mely a fiatal népeknél a classicus tanulmányok dolgában a legnagyobb nehézségnek mutatkozott. E népeknél ugyanis a közoktatás útját nagyobbára oly férfiak szabják meg, a kik maguk sem élveztek classicus oktatást és egyáltalán nem foglalkoztak classicus tanulmányokkal. E férfiaknak egyrészt nincsen helyes érzékük a classicus tanulmányok iránt, másrészt már azért sem ismerhetik el azoknak jogosultságát, minthogy ekképen maguk is bevallánák, hogy saját nevelésükből hiányzik valami.

De a nemzeti művelődés kérdéseiben nem szabad ily szűkkeblűnek lenni. Bizonyára csak az válnék e férfiaknak nagy dicséretükre, ha utódjaik majd azt mondhatnák róluk, hogy minden természetes elfogultságuk mellett mégis el tudtak jutni a dolgok igazi megértéséhez és a helyes út felismeréséhez.

* * *

A fentebbiekben néhány igénytelen megjegyzést kívántam közölni a középiskolai reform azon irányainak elégtelenségéről, ferdeségeiről, különösen a kevésbé előrehaladott népek szempontjából, melyek a classicus tanulmányokat elhanyagolják. Bocsánatot kérek érte, hogy e fontos tárgyról egy híres paedagogus ünnepe alkalmából ily tökéletlen módon és ily korlátolt terület szempontjából értekezem. A mi e dolgozat tökéletlenségének tudata mellett is vigasztal, az az, hogy nincs ellentmondásban az ünnepelt nagy paedagogus nagy munkásságával. Tőle tanultam és tanulom még mindig, miképen kell az iskolában a nagy tudományos vívmányokat alkalmazni, mikép kell a nevelés általános elveit felfogni és őket a nemzeti nevelés követelményeivel összhangzásba hozni és különösen azt is, hogy a közoktatásügy haladására nézve sokszor azok a kérdések a legfontosabbak, melyeket a vezető hatóságok elhanyagolnak.





Iskolai fegyelem.

Irta PÉTERFY JENŐ.

Nem akarok közhelyeket ismételni, mint pl. »a fegyelem az iskola lelke«, »a fegyelem az oktatás alapja« stb. stb., már azért sem, mert a lélek lehet szegény, ez alap lehet szűk; inkább néhány sorban elmondom, hogyan alkalmazhatni különfélekép a fegyelmet.

Rendesen nem sokat gondolkoznak mivolta fölött. Némelyek naturalisták, műkedvelők maradnak e tekintetben egész életükön át, mások egészen a virtuozításig viszik a félszeg eljárásban. Soknak a fegyelem csak praktikus fogások, gépies kicsinyességek összege, melyeket »gyakorlat« útján sajátítanak el, s melyekkel a gyermek elméjét külső meghajlásra s ép oly kevés értékű meghunyászkodásra szoktatják. Ezeknek az ifjú lelke olyan, mint a flótásnak a fuvola: »így rakd újjadat, így fújj bele — s azt a hangot adja, melyet kívánsz«. — Az ilyen paedagógiának eredménye rendesen abban pontosul össze, hogy az osztály, vagy ennek egyes tanulói bizonyos külső mázt kapnak, melyet óvatosság- és számításból mindaddig le nem mosnak magukról, míg az illető tanító keze ügyébe esnek.

Az iskola hatásának azonban mélyebb és egészségesebb gyökereket kell vernie; s meg vagyok győződve, minél kevésbbé érzik meg a tanítón az iskola szaga, minél kevésbbé csak a »métier« embere, minél mélyebben búvik benne a paedagog az ember mögé: annál mélyebb lesz a hatás is, melyet az ifjakra gyakorol. — E hatás természetére nagy befolyással van azon szellem, melyben a tanító a fegyelmet kezeli. — Némelyek a fegyelemnek csak egy nemét ősmérik, a külsőt, melynek eredményeit legtalálókban negative fejezhetjük ki: a gyermek ne fecsegen, helyén ne mozogjon, ne feleseljen, kihágásokat ne tegyen stb. — Ha e negatív erényeket megvalósította, némely tanító már koszorút fon homloka körül s azt hiszi: kiállotta hivatása próbáját.

Pedig a gyermekkel való bánás, a fegyelmezés nehezebb vége s hálásabb fele csak ezután következik, csak ott kezdődik, hol a külső rend szabályainak hatásköre véget ér.

Vannak oly tanítók, kik e határponton túl nem látnak, azért a fegyelmezés czélját már a külső rend megállapításával megvalósítottoknak hiszik: erre fordítják minden tapintatukat, idejük java részét; s vannak ismét olyanok, kik még e pontig sem tudnak eljutni. E két tanítói egyéniség egymást kölcsönösen kiegészíti; ellentétek közös alapon. Az első sorából válnak ki — *primi inter pares* — a nagyon szigorú, gyermeki ügyekkel folyton bibelődő, minden légy dongásánál szavukat hallató tanítók; az utóbbiakéból pedig a »gyöngék«, a »következetlenek«, kiknek jósága, haragja egyaránt hatástalan, s heveskedő intésük is csak ártatlan bomba, mely a levegőben pattan el s soha sem éget. Amazok a gyermekek fölötti hatalmukat mintegy élvezni szeretik, a »meg ne moccanj«-t oly élvezettel mondják ki, mint valami káplár a parancsát; az utóbbiak is néha — *in theoria* — véres zsarnokai, de valójában következetlenségük vagy erélytelenségük miatt az ifjú világ áldozatai. Ott a plus, itt a minus, melyek hatásukban egymást kölcsönösen lerontják. Amazok a szabad mozgást túlságosan megszorítják, és az e miatt támadó visszahatást kell azután érezniök az utóbbiaknak. Amazok »*tabula rasa*«-t csinálnak a gyermekek egyéniségéből; az utóbbiak alatt azután a fiúk csinálnak *tabula rasa*-t az iskolai jó magaviselet helyén. Ott nem tudják a gyepőt, a hol kell, megereszteni; itt pedig nem tudják rövidre fogni. — Ott azon dolgoznak, itt meg azt kívánnák, hogy a pezsdülőbb vérű ép oly apathikus helytöltelék legyen, mint a phlegmatikusabb, s minden áron nyugodtan viselje magát, akár tud a tanító figyelmüket lekötőleg, érdeküket szítólag tanítani, akár nem. A helyes út itt is az aranyos középút; a »fölös« nem erény, azt »hagyni« kell. A házi nevelés egyik fényes oldala, hogy az egyéniség alatta teljes jogába jut — a tanítóé s tanítványé egyaránt. Ez előnyt, a mennyire lehet, át kell ültetnünk a nyilvános oktatásba is, mi csak úgy lesz lehetséges, ha nem redőzzük azonnal homlokunkat, midőn az ifjú lélek csápjait kibocsátja, sőt jószántunkból minden gyermeknek annyi tért engedünk, mennyit temperamentuma, szellemi elevensége megkíván, s — a többi akadályozása, hátránya nélkül — el is foglalhat. A gyermektől minden mozgást, viselkedésétől minden önkényt megvonni annyi, mint halat a szárazra tenni. — A mindegyikre egyaránt folytonosan nehezedő olympusi tekintet — mint az isten szeme Kaint, — dermeszti a gyermeket. — A dermedt gyermekkel azután könnyű elbánni. Csak azt ne mondja senki, hogy ily módon neveljük őt s lelkét fegyelmezzük.

Itt már észrevehetni, hogy a fegyelem helyes kezelése szorosan összefügg a tanító egész oktatási modorával, pszichológiai tapintatával, lelki elevenségével, s hogy az ifjak fegyelmezése továbbra hat, mint pusztán bizonyos iskolai erények kifejtésére vagy hibák elnyomására, melyek csak addig jók vagy esnek megrovás alá, míg az ifjú iskolába jár, — de melyek azonnal elvesztik minden érvényüket, mihelyt az illető az iskola kapufélájától bucsút vesz.

A fegyelem soha sem lehet egyoldalú kényszer műve. Mindig oly eredőnek kell lennie, melynek irányát az ifjak hajlama s a tanító egyénisége együtt határozza meg. Hol a tanító egyénisége súlyát veszti, ott megszűnik egyáltalában minden fegyelem; hol az ifjak önként is nem hajolnak meg, ott a fegyelem — lelketlen. A csendet, a nyugalmat az ifjakra ráparancsolni, végre is nem nehéz dolog. Ha a tanító mogorva, zárkózott, az ifjak iránt valódi szívjósággal nem bír, külsőségre vonatkozó kívánataiban fejes, s elméje mélyebben az ifjakéval társulni nem tud: közte s a tanítványok közt hivatlan is beáll bizonyos tisztelettudó távolság, s az utóbbiak elülnek, mint éjjel a madarak. Az ily módon nyilatkozó fegyelmezettségnek, bármily kényelmes legyen a tanítóra, paedagogiai értéke nincs. Hogy gondolatomat kissé hegyeztetten fejezzem ki: a tanítónak az óráján tanusított csendet, jó viseletet, figyelmet ki kell érdemelnie oly tanítás által, mely az ifjak kósza képzelmét egy pontra leköti, oly modor által, mely folyton azok jobb ösztönével számol s azt — látszólag szándék nélkül — működésre kelti. Minél kevesebb villámhárítót von fel különben a tanító a kathedrára az iskolai praxis készleteiből, annál jobban cselekszik.

Ily módon a fegyelem kérdése a paedagogusra nézve sokat magában rejtő probléma lesz, mely eleven marad előtte, míg csak tanít az utolsó pillanatig, s minden figyelmét igényli, mert változik alakjában osztályról osztályra, évről évre, sőt mennyire a tömeges tanítás engedi, fiúról-fiúra. E probléma megoldása minden egyebet megkíván, csak nem a mesterember fogásait, s minden egyebet megenged, csak nem az érdektelen, képzeletet s értelmet parlagon hevertető tanítást. Annak osztályában, ki pensumot morzsol le, ha tanít, kinek fegyelmezése csak a »csitt-csitt« s a »csend legyen«, annak osztályában lehetnek bárányok s első eminensek, de aligha tett az ott valamit, mi által az erkölcsi érettség s az értelmi elevenség fejlesztése megindulhatott volna.

Erre a tanítóban kell valaminek lenni, mit a »métier« soha, csak az általános műveltség adhat meg. Kell bizonyos aesthetikai fogékonysággal bírnia, mi által minden élő, minden fejlődőt idegen érdek nélkül szeretni tud; bizonyos, a természettudóséhoz hasonló kíváncsiságot kell a gyermeki lélek iránt éreznie, mert különben annak a különösségeit, kinövéseit, balul ítéli meg s még helytelenebbül gyógyítja. Mert bár senki sem beszél annyit »csemetéről, hajtásról, fiatal fácskákról«, mint épen a tanító, mégis igen gyakran megesik, hogy növése törvényét legkevésbé érti. Pedig csak ezen értelem adja meg neki a kellő szabadságot az ifjakkal szemben; ez adja meg neki az igazi nyugalmat, mely a külső egyhangúsággal korántsem egy; csak ez ad kezébe ezer eszközt, igen egyszerű eszközöket, melyekkel észrevétlenül javíthat ott, hol a chablonnak csak a fegyelmi szabályok paragraphusa létezik. A ki ez értelemmel bír, óvakodni fog a kategorikus imperativusoktól, a »kell« szót csak ott fogja kiejteni, hol biztos, hogy kívánatának az ifjú lelkében is érvényt szerez; inkább azon pszichologiai

rúgokkal fog számolni, melyek az ifjú figyelmét, simulását, meghajlását, ha nem is mindjárt, de lassanként természetes módon magukkal hozzák, anélkül hogy azért a tanítónak a monoton fenség, üres komolyság álcáját kellene felöltönie, vagy ama bizonyos, iskolai kothurnusba bújni, mely iskolán belül, iskolán kívül annyi jó élez tárgyaül szolgál. Ilyenkor mindig eszembe jutnak Molière orvosai. Egyik zsebükben a clysterium, másikkban a rőfös recept s arcukon a komoly vonás, mely a betegre látatlanban is halálítélet. Ah! ha valaki Dr. Diafoirusról levonná hivatalos ruháját, zsebéből kihúzná mindenható szerét — a kegyetlen! akkor megölné benne a doktort. Pedig — különösen a kisebbek közt — minél természetesebben adja magát a tanító, annál szívesebben veszik az ifjak. Minél egyénibb, minél kevésbé csak — típus, csak hivatala szálaiból szövött, annál üdébb, jótékonyabb hatású. Egyréttü modorosság ott nincs helyén, hol tulajdonkép Proteusra volna szükség. S a »típus« a kathedrán mégis azt kívánja, hogy a fiatal »össze-visszaság« egyoldalúlag hozzá alkalmazkodjék, anélkül, hogy maga is alkalmazkodnék a kis világhoz. Csak így juthatna annak kellő közepébe, lehetne középpont, nem pedig kolompos. Ha valakinek az allegóriában kedve telik, ám gondoljon »Faust« utolsó jelenetére. Ott lebeg a különben akaratlanul komikus »Pater Seraphikus« s megboldogult gyermekek veszik körül. E mennyei paedagogusról mondja a szöveg: »er nimmt die seligen Knaben in sich«. Ily saturnusi lakomára kell a tanítónak is képesnek lennie; magába kell venni tanítványait, mert csak akkor szólhat lelkükből.

De hogyan történjék ez átalakulás? A tanítóban kell egy szemernyinek lennie a költőből, annak aesthetikai szabadságából, melylyel az idegen lélekbe bemélyed és törvényét érti. Schiller rég fölfedezte már az emberben — a szépre vonatkoztatva — a »Spieltriebet«. »Spieltrieb«-bel, természetesen más értelemben, kell birnia a paedagogusnak is. El lehet mondanunk: legkomolyabban akkor nevel, ha tud a gyermekkel játszani. Sokan művészeknek nevezik a paedagogust; csak ebben állhat művészete. Elbuvik a gyermek mögé s mégis észrevétlenül tereli oda, hová akarja. Annak belső mechanismusára hat az által, hogy a gépezetke azon részeit hozza mozgásba, melyek működésére épen szüksége van. Hogy ezt tehesse, saját képzelmében is meg kell elevenednie e mechanismusnak: gyermekké kell lennie, ép oly gyermekké, mint minővel dolga van. Így fog csak vele érezni s fogja érteni a lélek embryo állapotát. E képzelmi élet, mely kifejti szárnyait, mihelyt a gyermekek közé lépünk, képezi a paedagogus játékát, melyhez ha nem ért, minden komolyága elveszti savát, nevelő hatását. Ha megvan a tanítóban az aesthetikai szabadság s vele élni is tud, nem kell a kathedra jelvényeit magán hordania s mégis célzt fog érni. Ha a gyermek észreveszi, hogy a tanító viseletének nem gyöngesség a rugója, hanem szeretet, mely megértésből fakad, s melyben szigor önzetlen jóakarattal párosul: úgy tiz esetben kilencz közül megadja magát. Bizalom támad benne, elül a rossz hajlam, megszűnik az

ellenkezési vágy s szerettetni kíván. A lélek kibúvik hüvelyéből s eresztgeti csápjait. Ilyenkor a tanító tapintatától függ minden. Neki tudnia kell, hol szükséges több napfény vagy több árnyék, hol biztató szó vagy ügyesen alkalmazott, általánosságokba soha sem tévedő intés, hol barátságos mosoly, vagy hidegebb viselet, hol az elnézés, hol a szigor. E belátó, tapintatosan változatos bánásmód az iskolai fegyelemnek különben merev vonalaiba bizonyos kerekdedséget önt s a fiúkba mozgóbb életet hoz, mely még nagyobb tömegekre sem hat zavarólag, legfőlebb a szemek élénkségében, néha fesztelenebb mozdulatban, egy-egy naiv kérdésben, de mindenekelőtt a tanító iránt nyilvánuló jó hajlamban mutatkozik.

Másként áll a dolog, ha a tanító lelkét az ifjakéhoz láthatatlan szálak nem fűzik; ha a haragos vagy fontoskodó Gullivert játssza a liliputiak közt; ezek minden mozdulatát magára méri s óráján magamagát tekinti főszemélynek, nem pedig a tanítványokat. Az ilyennek nincs természetes mértéke irányukban, magával szemben pedig nincs kritikája; »bleibt wunderlich, wie am ersten Tag«. Igazi vonzalom nélkül, az ifjakat gyakran indokolatlan rokon- vagy ellenszenv szemüvegén tekinti; »jók« s »rosszak« körébe sorolja a szerint, a mint könnyen vagy nehezebben tud elbánni velök. Nem egy eleven fiúban lát azért »vásott kölyköt«, egy másikban, kinek talán csak korán kifejlett komikai érzéke van, — »gúnyolódó, alattomos« lelkűt, egy minden tekintetben jámborabban azonban »kitűnő« tanuló. Az ilyennek vannak első eminensei, kik gyakran az utolsók lesznek, s »rossz«, életét keserítő fiúi, kikből pedig később a legbékésebb honpolgárok válnak. Az ily tanító bir azonkívül a kövekezetességnek egy nagyon szerencsétlen nemével is: kire egyszer »hegyesen« nézett, arra mindig csak hegyesen néz; nem tudja az ily tanulónak »multját« feledni, s a helyett hogy új ösztönöket oltana belé, a fiút viseletével közönyössé, gyakran daczossá teszi. Gyakrabban sértett fél, mint nevelő, inkább bíró mint orvos. Az utolsó eszközök lesznek előtte az első; nem vezet, de korhol. A szigorú, súlyos intés — melynek ép *ritkasága* által kellene hatnia — lesz ama csodaszere, melylyel a meggondolatlanságból, gyermekies ügyetlenségből, éretlenségből, vagy rosszakaratból keletkező hibákat egyaránt kiirthatni hiszi. Pedig gyakran csak növeli. Ha például a daczost viseletéért egyenesen, szembe megtámadjuk, mindjárt pillanatnyi indulatunkat is hűtve, a legtöbb esetben csak daczosabbá tesszük. Ha hallgat is s újjat nem is húz ezután, mint refrain zümmög benne a gondolat: »mégis daczoltam«. A »szeget szeggel« eljárás célhoz itt csak ritkán vezet. A fiú marad a mi volt; s ha véletlenül drámáról tanult, még könnyen drámai hősnek is képzei magát az iskola padján. Az ellenkezés fulánkjait veszélytelenekké kell tenni, nem pedig mélyebben a lélekbe tolni. A tanár részéről a bonhomia egy neme, bizonyos tréfás hidegség gyakran legjobban élet törheti; különösen a serdültebb ifjagnál, hol a daczosság többnyire nem rossz indulatok kinövése, mint inkább a fejlődő önállósági érzet első éretlen gumója Egy

tréfás fordulat, melylyel a tanító a daczos hőst — társai mosolya közt — orra bukni kényszeríti, ezt jobban megrázza mint az absztrakt szigor. Hátha még el is tudja hitetni vele, hogy a daczában rejlő sértő szándékot, kihívást észre sem vette! A fiú talán az ellenkezőre számít; e csalódás adja meg neki a második lökést. S ha most a tanító kis vártatva — kellő alkalommal, például ügyes feleletért vagy szorgalmáért még meg is dicséri, ha modora által vele észrevéteti, hogy a csorbát előtte egészen kiköszörülheti, s ha mindezt a fiúval szemben látszólag könnyedén, mintegy félvállról teszi, mintha ez által reá hatni sem akarna: a fiúban az egyensúly helyre áll, s legtöbb esetben lelkén a gumó, mely táplálékot nem nyer, eloszlik. Most már talán az intést is szívére veszi, mely vétsége percében lepattant volna róla, mint borsó a falról. Íme egy példa, hogy működik a tanítóban a »Spieltrieb«, csak személyes indulatokat ne keverjen a tanítványokhoz való viszonyába. Más fiúval ismét más az eljárás; változhatik alkalom, hangulat s egyéniség szerint. A dolog különben egyszerű; igazi Kolumbus tojása. A tapintat kérdése.

Az iskola, a tanító azonban minden körülmény közt csak hiányos pótlója, gyarló kiegészítője lehet a házi nevelésnek. A család köréből nyeri az ifjú legelevenebb képzetait, leghatalmasabb ösztöneit, melyek fegyelmezésére a tanító befolyása bizonyos fokig mindig csak külső marad. Ez azonban meg ne akadályozza, hogy az ifjakhoz való viszonyába annyi lelket öntsön, mennyi csak telik tőle. Így a burkon át a lényeghez jutunk; már az iskolában az iskolán túlra gondolunk. Mert különben, ha nem ezen cél lebeg szemünk előtt, nem ezen szellemben oktatunk, még igen gyakran meg fog történni, hogy a felsőbb osztályokban fiúkra akadunk, kik értelmi s erkölcsi képzettségben a legkisebbeket semmivel sem haladják túl. S bár nagyon meg vagyok győződve, hogy:

Selbst Pallas kommt als Mentor nicht zu Ehren;
Am Ende treiben sie's nach ihrer Weise fort,
Als wenn sie nicht erzogen wären —

e hibáért ily esetben mégis első sorban — a mentor okolható.





Adalékok a két nem értelmi tehetségének jellemzéséhez.

Irta KÖRÖSI JÓZSEF.

Azon élénk mozgalomban, mely néhány évtized óta a nőnem egyenjogúsítása mellett és ellen folyik, az utóbbi tekintetben egyik főérvül azt szokták felhozni, hogy a nők szellemi tehetség tekintetében a férfiakkal amúgy sem mérkőzhetnek.

Az alábbi észlelésekben, melyek az iskolás gyermekek előmenetelére és részben magukviselésére is vonatkoznak, nem kecsegtetem ugyan magamat azzal a kilátással, hogy ezen nagyfontosságú kérdésnek egész terjedelmében való megítéléséhez kellő statisztikai anyagot szolgáltatathatok; azonban úgy vélem, hogy azokban mégis hasznos adalékokat nyújthatok a két nemnek a tanköteles korban mutatkozó szellemi képességének megbírálására. Az ismertetendő eredmények 1873-tól fogva a mai napig, tehát 22 éven át folytatott észleléseken és tekintélyes tömegben alapulnak. A megfigyelés ugyanis nem kevesebb, mint 400,000, sőt helyenként több mint félmillió elemi tanulóra vonatkozik.*

A nőnem szellemi munkaképességének gyengébbvoltát többnyire élettani úton, t. i. a női agyvelő kisebb súlyából szokták megmagyarázni. Nem lehet czélom, nem is érzem magamat arra illetékesnek, hogy itt belébocsátkozzam abba a kérdésbe, vajjon az agyvelő nagysága a szellemi képességnek megbízható fokmérője-e, vagy, vajjon még az esetre is, ha ez így volna, az agyvelőnek abszolút súlya helyett nem inkább annak a test összsúlyához való aránya volna-e döntő, a midőn aztán a női testnek kisebb súlya mellett, kisebb agyvelővel esetleg nagyobb szellemi munka is volna végezhető. Mindezen élettani szempontokat annál inkább mellőzhetjük, mivel bizonyos, hogy azon mély homály mellett, mely a physicumnak az értelmi működésre való befolyását borítja, czélszerűbb a vizsgálódást az élettani alapról a pszichologaira áttérlni.

* E mellett azonban megjegyzendő, hogy az észlelt egyének száma ennél kisebb, mivel egy és ugyanaz a tanuló több éven át, évről-évre magasabb osztályokban, tehát *ismétellen* szerepel ezen statisztikában.

A II osztályba járó 52,979 fiú

közül az iskolaév végén

tudott írni és olvasni 48,328 = 91.2 $\frac{0}{6}$,

47,278 leány közül 43,145 = 91.2 » , leányok többlete 0.

a számtanból pedig a négy alap-
műveletet tudta :

a fiúk közül 43,781 = 82.6 »

a leányok közül 39,902 = 84.4 » » » 1.8 $\frac{0}{6}$.

A III. osztályban a négy szám-
műveletben jó előmenetelt

tett 48,962 fiú közül 40,751 = 83.2 »

40,630 leány közül 34,673 = 85.3 » » » 2.1 »

A IV. osztályban az 53,494 fiú

közül magyarul jól tudott 44,774 = 83.7 »

39,410 leány közül pedig ... 34,219 = 86.8 » » » 3.1 »

megfelelően számolt :

a fiúk közül 45,141 = 84.4 »

a lányok közül 34,618 = 87.1 » » » 2.7 »

Ha ezen eredményeket egy végösszegben akarjuk kifejezésre juttatni, úgy az összes megfigyelt tantárgyakban elért jó előmeneteleket össze kell adnunk, mely esetre az osztályzatok száma természetesen a tanulók számát felül fogja mulni. Az így nyert eredmények tehát úgy értendők, hogy száz fiúra és leányra az észlelt tantárgyakból hány jó előmenetel esik. Az eredmény pedig a következő:

216,520 fiú mindössze 344,614,

183,190 leány 296,404

jó előmenetelt mutat fel. Míg tehát 100 fiúra az említett tantárgyakban **158.**
jó előmenetel esett, addig 100 leányra **161.**

Ezek szerint tehát épen nem állítható, hogy a leányok a fiúk mögött visszamaradnak, sőt ellenkezőleg, inkább azt lehet állítani, hogy a leányok felfogás és buzgalom tekintetében a fiúkat fölülmulják.

Az észlelés módszerét illetőleg azonban azt az ellenvetést lehetne tenni, hogy a leányokat tanítónők, a fiúkat tanítók tanítják és hogy így a bizonyítványokban kifejezésre jutó tanítói vélemények talán nem tekintendők egyenértékűeknek. Lehet ugyanis, hogy a tanítónők osztályzása általában enyhébb vagy szigorúbb; de hozzájárulhat még azon eshetőség is, hogy a kétnembei tanítók talán épen az egyik nemmel szemben szigorúbbak vagy enyhébbek, hogy pl. a tanítónők a leányokat nagyobb elnézéssel osztályozzák, mint a fiúkat, a tanítók meg a fiúkat, vagy pedig megfordítva. Az alábbi észlelések majd kimutatják, hogy ezen feltevéseink

épséggel nem tekinthetők pusztán elméletbelieknek, hanem tények által is igazoltnak.

Ezen szempontokból különösen érdekes tehát azon iskolák megfigyelése, a melyekben a két nem együttesen nyer oktatást, a hol tehát egy és ugyanazon tanító itél fiúk és leányok fölött.

Azon czélból, hogy ezen körülményt megvilágítsam, az 1893/4. iskola-évből kiszemeltem azon hat fővárosi iskolát, melyekben fiúk és leányok vegyesen tanultak; a tanulók esetleges részrehajló osztályozásának ellen-súlyozására pedig különválasztám azon osztályokat, hol tanítók és azokat, hol tanítónők tanítottak.

Ilyen iskolába járt az 1893/4. iskolai évben összesen 750 fiú és 709 leány.*

A fiúk közül a magyar nyelvben kellő előmenetelt tett 604. a szám-
tanban 602, összesen tehát 1206, vagyis esik száz fiúra 160,
jó előmenetel; 709 leány közül pedig jó előmenetelt tett a magyar nyelvben
588, a számtanban 585, összesen 1173, jut tehát 100 leányra 165,
jó előmenetel. A leányok tehát ezen vegyes iskolákban is jobb előmenetelt
tanúsítottak.

Ha azonban elválasztjuk azon osztályokat, a hol férfiak tanítottak,
azoktól, melyekben nőtanítók működtek, azt találjuk, hogy a férfitanítóknál
353 fiú nyert 595 jó előmenetelt, tehát 100 fiú 168-at,
míg 324 leány 538 jó előmenetelt szerzett, vagyis 100 164-et.
Ellenben tanítónőknél 397 fiú nyert 611 jó előmenetelt, azaz esik

100-ra 154,

míg 385 leány 635-öt, tehát jut 100 leányra 165.

Így tehát tényleg úgy látszik, mintha a tanítók a leányokat, a tanítónők
a fiúkat valamivel szigorúbban itélnék meg.

Az osztályozásban mutatkozó ezen eltérés azonban mégis oly csekély
(168 jó jegy helyett 164), hogy ez az előbb talált eredményt lényegileg
meg nem változtathatja. Így tehát az általános előmenetelről bizvást állít-
ható, miszerint a lányok a fiúkkal lépést tarthatnak.

Az alább közlendő adatokból azonban még az eddigieknél is világo-
sabbban ki fog tűnni, hogy a leányok a fiúkkal nemcsak versenyezhetnek,
hanem azokat határozottan túlszárnyalják.

II.

*Az egyes tantárgyakban való kitünő és elégtelen osztályzatok fiúknál, és
leányoknál.*

Az elemi iskola négy osztályában az elemi tanítás a népesség nagy
zömére nézve be szokott fejeződni. Azon szülők, kik gyermekeiket még

* Ezen iskolák a következők: a hadnagy-utczai, a kefenöldi, az istenhegyi, a zug-
ligeti, a lipót-utczai, a munkástelepi, a kis-zuglói, a soroksári-úti és a tisztviselő-telepi.

tovább akarják kiképeztetni, gymnasiumba, reáliskolába, polgári vagy ipariskolába küldik őket. Különösen a leány-tanulók nagy részére nézve a negyedik osztály véglegesen szokta a tanítás korszakát bezárni.

Ebből az okból érdekesnek tartottam a IV. osztályból kilépőknek osztályzatát s pedig a két főtantárgyból, azaz a magyar nyelvtanból és számtanból, valamint 1889 óta a földrajzból is, abban az irányban megfigyelni, mily arányban nyertek a tanulók kitűnő, jeles, jó, elégséges vagy elégtelen osztályzatot.

Ily módon azon helyzetben vagyok, hogy 22 év alatt

	53,494	fiú és
	39,410	leány,
összesen	92,904	tanulónak

ezen tantárgyakban tanúsított szorgalmáról és előmeneteléről beszámolhatok.

Az alábbiakban elegendő lesz az osztályzatok fokozatait csak a végpontjaikban, t. i. egyrészt a kitűnő és jeles, másrészt az elégtelen osztályzat szerint szemügyre venni. Ime az illető eredmények:

A magyar nyelvtanból kitűnő, illetve jeles osztályzatot nyert

a fiúknál	23.7 %
a leányoknál	32.1 »

A számtanból:

a fiúknál	27.8 »
a leányoknál	37.7 »

A földrajzból: *

a fiúknál	28.9 »
a leányoknál	35.3 »

A leányok tehát hasonlíthatatlanul nagyobb szorgalmat vagy nagyobb tehetséget tanúsítanak.

Az elégtelen osztályzatok száma a fenti adatoknak természetesen ellenképét mutatja: a bukottak közt sokkal több a fiú mint a leány. Nyert ugyanis elégtelen osztályzatot

magyar nyelvből: fiúk közül 15.6 %	míg leányok közül csak 12.5 %
számtanból: » » 14.3 » » » » » 10.1 »	
földrajzból: » » 14.1 » » » » » 11.2 »	

* 6 év alatt összesen 19,745 fiú és 13,702 leány.

Ha itt is az összes jó és rossz osztályzatokat összeadjuk, azt találjuk, hogy száz-száz tanulóra jut kitűnő osztályzat:

fiúknál	62.2,
leányoknál	83.9,

ellenben elégtelen osztályzat

fiúknál	35.1,
leányoknál	27.3.

E két szám, u. m.: 62.2 és 83.9, volna ezek szerint a 10 éves korban álló fiúk és leányok szorgalmának és képességének mutatója gyanánt tekinthető. Ezek alapján pedig azt kellene állítanunk, *hogy a lányok tehetsége és szorgalma a fiúkét 40^o/_o-al múlja felül.**

III.

Az osztályt ismétlők száma fiúknál és leányoknál.

Ezen észlelések a felső népiskola két osztályára is vonatkoznak és így a hat népiskolai osztályba 22 év alatt beirt 294,452 fiú és 248,388 leányt, összesen tehát 542,840 iskolás gyermeket karolnak fel. Tett pedig ezek közt az ismétlők száma:

a fiúknál	50,878-at, vagyis 17.3 ^o / _o ,
a leányoknál	40,089-et, » 16.1 »

Itt is tehát a leányok a fiúknál kedvezőbben állanak.

Emeli ezen észlelések érdekesvoltát, ha az ismétlőket osztályról osztályra követjük, a midőn aztán azon fontos eredményre jutunk, hogy az ismétlőknek osztályról osztályra apadó száma mellett a leányok fölénye a fiúk fölé a 6—12 éves korban évről-évre emelkedik.

* Itt is az a kérdés, vajjon a leányok feltűnő kedvező eredményével szemben a tanítónők nem voltak-e az osztályozásban elnézők? Erre azonban határozottan tagadó válasszal szolgálhatunk. Ha ugyanis azon negyedik osztályokat vizsgáljuk meg, melyekben fiúk és leányok vegyest tanítottak (a melyekben pedig a fővárosban kizárólag tanítók vannak alkalmazva), azt találjuk, hogy a férfitanítók is kénytelenek voltak a leányokat a fiúknál jóval kedvezőbben osztályozni. Az ily iskolába járó 124 fiú ugyanis mindössze csak 86 kitűnő osztályzatot nyert, míg 107 leány 120-at; míg tehát 100 fiúra 69 kitűnő jegy esik, addig 100 leányra 112! Ezzel szemben elégtelen osztályzatot nyert 67 fiú, de csak 35 leány, tehát esik 100-ra fiúknál 54, míg leányoknál csak 33.

Tett ugyanis az ismétlők száma:

a fiúknál:

I. oszt.	85,624	közül	...	...	...	...	...	19,898	=	23.2 %
II. »	72,665	»	...	...	...	...	...	12,247	=	16.8 »
III. »	65,910	»	...	...	...	...	...	10,766	=	16.3 »
IV. »	53,494	»	...	...	...	...	...	6,562	=	12.3 »
V. »	12,509	»	...	...	...	...	...	1,213	=	9.7 »
VI. »	4,187	»	...	...	...	...	...	192	=	4.6 »

a leányoknál:

I. oszt.	79,101	közül	...	...	...	...	...	18,174	=	22.9 %
II. »	64,171	»	...	...	...	...	...	10,056	=	15.7 »
III. »	53,977	»	...	...	...	...	...	7,372	=	13.7 »
IV. »	39,410	»	...	...	...	...	...	3,892	=	9.9 »
V. »	8,577	»	...	...	...	...	...	512	=	5.9 »
VI. »	3,152	»	...	...	...	...	...	83	=	2.6 »

Míg tehát a fiúknál 100 első osztályban bukottra a VI. osztályban 20 esik, addig a leányoknál százra már csak $7\frac{1}{2}$.

Ezen, a nőnemre felette kedvező eredménnyel szemben, természetesen még fennmarad az a főkérdés, vajjon az a nagyobb szellemi képesség, melyet a fentebbiek szerint az elemi iskolákba járó leányoknak határozottan tulajdonítanunk kell, az élet további folyásában is megmarad-e vagy nem? vajjon a fiatal leányoknak ezen elvitázhatatlan fölénye nem vezethető-e vissza gyorsabb physikai érésökre és vajjon az érettségi kor beállta után nem fog-e a két nem képessége tekintetében fordulat beállani? A kérdésnek ezen döntő fontosságú részére kellő statisztikai adatok alig lesznek előteremthetők, még az esetre sem, ha ilyen észleléseket a középiskolákban és egyetemeken is folytatnának. Ennek a statisztikának bizonyító ereje ugyanis azon a körülményen törné meg, hogy a leányok közül csakis a legkiválóbb képességűek lépnek a középiskolákba vagy épenséggel az egyetemi pályára, minek következtében a férfi- és nőtanulókról gyűjtendő statisztikai adatok már nem vonatkoznának homogen tömegekre. Statisztikai bizonyítás pedig csak ezen föltevés mellett, azaz csak ott lehetséges, hol a vizsgálandó tömegeket minden kiválasztás nélkül észlelhetjük. A két nem értelmi fokának és haladásának statisztikai megfigyelése tehát csakis az elemi iskolázás korában történhetik, mert a kivétel nélküli tankötelezettség csak ezen korra nézve létezik.

Azonban számszerű adatok nélkül is előre látható, hogy az esetre, ha a statisztikai észlelés a felnőttek előmenetelére is vonatkoznék, az eredmény a nőnemre nézve már nem lehetne kedvező, akár azért, mivel a nők értelme

az észbeli képzettség bizonyos fokán túl már kevésbé fejlődik, akár azért, mivel a férfiak képessége amazokét gyorsabban túlszárnyalja. Ha ez nem így volna, ha a nőnemnek a legfiatalabb korban mutatkozó fölénye a későbbi korban is fennmaradna, kellene, hogy az emberiség művelődéstörténetében a nők, az általuk tényleg betöltött szerény szerepükénél sokkal nagyobbat játszszanak; lehetetlen volna, hogy még azokon a tereken is, hol nemcsak a lángész, de már a valamirevaló képesség is, magának minden külső akadály daczára utat szokott törni, a nők az eddiginél több erőt ki nem fejtsenek. Gondoljunk például csak a költészetre és zenére. Hol vannak a nők által írt nagy eposzok? hol az általuk teremtett világra szóló drámák? Hol van egy nő által írt opera, symphonia, nagyobb oratorium, valami jelentőséggel bíró kamarazenei mű, vagy akár csak némi számot tevő dalcompositió? Ezeken, valamint a művészetnek minden más terén — talán csak a színészetet véve ki — a férfiak munkájának köszönjük a művészi teremtés nagy zömét és kimagasló alkotásait. Mennyiségileg is, minőségileg is, a férfi szellem az, mely az emberiséget úgy művészetben mint tudományban előbbre vitte.

Ha tehát a legfiatalabb gyermekkorban a leányok a fiúknál gyorsabban haladnak, több buzgalmat és nagyobb sikereket mutatnak fel, mégis kénytelenek vagyunk azon feltevéshez folyamodni, hogy az érettségi kor beálltával és a kedélyi életnek azzal kapcsolatosan beköszönő ébredésével, a nők szellemi képessége tekintetében bizonyos megállapodás következik be.

Ez pedig egészen jól van így berendezve: nagy kár volna, úgy az egyén mint a család boldogságára és az egész emberiség jövőjére nézve, ha a nők értelmi élete a kedélyi életen felül kerekednék, ennek rovására terjeszkednék.

IV. (Függelék.)

Az iskolamulasztások.

A tanórák mulasztása részben betegségből, vagy más elfogadható okból, részben a tanulók rosszindulatából, esetleg azonban abból is származhatik, hogy a szülők tartják vissza a gyermekeket az iskolától. Ilyen körülmények közt bajos az iskolai mulasztásokból a tanulók buzgalmára következtetni! Ha pedig a két nem összehasonlításánál — mint az alább ki fog tűnni — azt tapasztaljuk, hogy a leányok jóval többet mulasztanak, ez esetleg még gyengébb testalkatukra is volna visszavezethető. Ez okból nagyobb súlyt kellene a nem igazolt mulasztásokra fektetni. De lehetséges, hogy még ezeknél is a felelősség terhe inkább a szülőket, mint a leányokat terheli. Valószínű ugyanis, hogy a szülő a leánygyermeket gyakrabban tartja vissza az iskolából, mivel azt egyrészt a háztartásban jobban használhatja, másrészt meg ennek taníttatását amúgy sem veszi oly komolyan, mint a fiúgyermekét. Mindazonáltal, különösen tekintettel arra, hogy ilyen észleléseket tudommal még sehol sem tettek, érdemesnek tartom az általam már negyedszázaddal ezelőtt tett megfigyelések eredményét e helyen főbb vonásaiban újból és kivonatban bemutatni.*

* Ezen statisztikai észlelések közöltettek szerzőnek »A pestvárosi elemi népiskolák az 1871/72. és 1872/73. tanévekben« című művében. (Budapest, 1875.) L. ott, az 58—65. és 154—161. lapokat.

Az észlelés módszere a következő volt:

Az iskolaköteles órák számát úgy nyerjük, hogy az iskolába járó tanulók számát az egy év alatt hallgatandó órák számával megszorozzuk. Minthogy azonban a szorgalmi idő a különböző iskolákban és osztályokban 820—1200 közt ingadozott, a szorgalmi időnek napokban kifejezett hosszát minden egyes osztályról külön kellett megállapítani. Egy-egy iskolanap hosszát négy órára tévén, a napok négyszerese adta a köteles »tanórák« számát. A tanóráknak a tanulók számával való szorzata adja aztán az iskolaköteles vagy »tanuló-órákat«. Ezen osztályonként megállapított tanuló-órák összegezése képviseli az összes elemi iskolák tanulói óráinak számát. Ezzel az összeggel állítottuk szembe az egyes tanulók által mulasztott órák mennyiségét, melynek arányos nagysága (mulasztási koefficiens) aztán az iskolamulasztás fokmérőjeül szolgált.*

A két nem iskolamulasztása már most a következő mérveket öltötte az 1871/2-ik tanévben:

A fiúk mulasztottak 8.698,138 tanórából 533,344 = 6.1 %,

a leányok » 6.999,319 » 473,063 = 6.7 »

E szerint a leányok a fiúknál 0.6 %-al mulasztottak többet.

Ezen mulasztások közül igazolatlanul maradt:

a fiúknál 222,644 vagyis 2.5 %,

a leányoknál 214,908 » 3.1 »

Tehát a leányok nemcsak több órát mulasztottak, hanem a mulasztottakból kevesebbet is igazoltak.

Érdekes azon tapasztalat, hogy úgy a fiúknál, mint a leányoknál az igazolatlan órák száma osztályról osztályra apad. Tett ugyanis:

a mulasztott tanórák száma:		ezek közül nem igazolt mulasztás:		
osztály	fiúknál	leányoknál	fiúknál	leányoknál
I.	3.046,635	3.141,764	87,717	104,849
II.	2.228,998	1.865,876	64,292	59,837
III.	1.900,596	1.325,617	47,129	38,021
IV.	1.521,909	676,042	23,506	12,201

Tehát 100 mulasztott óra közül igazolatlan: fiúknál leányoknál

az I. osztályban 2.88 % 3.34 %

a II. » 2.88 » 3.21 »

a III. » 2.48 » 2.87 »

a IV. » 1.54 » 1.80 »

Ugyanezen két iskolaévről a mulasztásokat még oly irányban is feldolgoztam, hogy megítélhessük, hány volt az egy órát sem mulasztó tanuló, hány, a ki a tanórák 1—5, 5—10, 10—20, 20—30, 30—40 és 40-nél több százalékát mulasztotta. Ezen észlelések, épúgy, mint a megelőzők, a fiúk javára dőlnék el.

Mulasztott ugyanis:		fiú	leány
semmit	...	703 = 7.5 %	270 = 4.0 %
— 5 %-ig	...	4940 = 52.6 »	3349 = 50.6 »
5—10	...	1973 = 21.0 »	1505 = 22.1 »
10—20	...	1319 = 14.0 »	1184 = 17.7 »
20—30	...	316 = 3.3 »	315 = 4.8 »
30—40	...	90 = 1.0 »	65 = 1.0 »
40-en túl	...	54 = 0.6 »	23 = 0.4 »
		9395 = 100.0 %	6711 = 100.0 %

* Ha pl. valamegy iskolában egy évben 200 napon át folyt a tanítás, ez 800 tanórát tesz, 100 tanulónak e szerint összesen 80,000 (»tanköteles-«) órát kellett az iskolában tölteni. Ha pedig a 100 tanuló egy év alatt összesen 8000 órát mulasztott, a mulasztási koefficiens 10 %-ot tesz.

Ugyanezen észlelések nemzetiség és hitfelekezetek szerint is folytattattak.

Tekintettel az amúgy sem nagy terjedelmű anyagnak ily részletes észlelésnél beálló túlságos elforgácsolására, e helyütt a mulasztásokat csakis két csoportban fogjuk bemutatni, ú. m. 0—5 %-ig és 5 %-on túl.

Nemzetiség tekintetében csakis magyarokat és németeket különböztethetünk meg. E tekintetben azt találjuk, hogy a főváros magyar tanulói a németeknél kevesebbet mulasztottak.

Mulasztott ugyanis:

10,571 magyar tanuló közül: 5210 német tanuló közül:

0—5 %-ig	6363	=	60.2 %	2715	=	52.0 %
5 %-on túl	4208	=	39.8 %	2495	=	48.0 %

A két nem tekintetében a következő arány mutatkozik. Mulasztott:

6242 magyar fiúból: 2912 német fiúból:

0—5 %-ig	3908	=	62.6 %	1590	=	54.6 %
5 %-on túl	2334	=	37.4 %	1322	=	45.4 %

4329 magyar leányból: 2298 német leányból:

0—5 %-ig	2455	=	56.7 %	1125	=	48.9 %
5 %-on túl	1874	=	43.3 %	1173	=	51.1 %

100 legtöbbet mulasztó fiúra esik tehát:

a magyar tanulóknál	116 leány,
a német	> 112 >

A leányok kedvezőtlenebb viszonya e szerint mindkét nemzetiségnél körülbelül azonos.

Vallás tekintetében csakis három hitfelekezet nyújt elegendő észlelési anyagot, ú. m. a katolikusok, az ágostai és helvét reformátusok együttevén és az izraeliták. Ebben a tekintetben a következő eredményt tapasztaljuk:

Mulasztott:

	0—5 %-ig	5 %-on túl
7923 kath. fiú	4724 = 59.6 %	3199 = 41.4 %
5570 » leány	3062 = 55.0 %	2508 = 45.0 %
673 ágost. és helv. fiú	442 = 65.7 %	231 = 34.3 %
306 » » leány	152 = 49.7 %	154 = 50.3 %
774 izrael. fiú	460 = 59.4 %	314 = 40.6 %
823 » leány	391 = 47.5 %	432 = 52.5 %

A három hitfelekezet közül e szerint a leányok, iskolamulasztás tekintetében, a legkevésbé kedvezőtlenül állanak a református hitfelekezetnél, legkedvezőtlenebbül pedig a katolikusoknál, míg az izraeliták e kettő közt foglalnak helyet. Száz-száz legtöbbet mulasztó fiúra jut ugyanis:

az ágostai és református vallásuaknál		108 leány,
az izraelitáknál		126 »
a katolikusoknál		146 »





Arany egyik költeményéről.

Irta RIEDL FRIGYES.

Kármán Mór iniciatívájának köszönhető, hogy középiskoláink IV-dik osztályai mint kötelező olvasmányt Arany *Toldi*-ját olvassák. A tanterv eme követelése első pillantásra merésznek látszott: tudtommal nincs is példa, hogy valamely országban az alsóbb osztályok egyikében ily nagy költői művet elolvassanak. Arany *Toldi*-ja — most már a tapasztalás is bizonyíthatja — a legezészerűbb és a legszebb iskolai olvasmány 13—14 éves fiúkra nézve. *Toldi* az erénynek, a stilusnak, a magyar nyelvnek iskolája. A tanulók, a kikkel e művet olvastatjuk, ép abban a korban vannak, a mely a legfogékonyabb: az a szép kor, midőn még teljesen megvan a gyermekkor naiv érzékenysége, de már erősebb szellemi igényekkel és képességgel és még nincs meg a következő évek, az úgynevezett kamasz évek nehézsége és faragatlansága, mely ebben az átmeneti korban még a legneveltebb fiún is megérzik.

E kapcsolatot hoztam fel, de tán nem is volt szükség rá: jól tudom, hogy kedves dologról beszélek a Gyakorló Iskola barátai és tanítványai előtt, ha Arany Jánosról beszélek, kinek tisztelete — mint szép láng az antik házi oltáron — ott ég az intézet minden osztályában, gondosan ápolva hivatott kezeiktől.

Arany *A hamis tanú* című költeményét már többen taglalták és magyarázgatták, e nagyerejű drámai menetű költemény forrását azonban eddig tudtommal nem mutatták ki. Arany a mondát, melyet kidolgozott, kétségtelenül Toldi Ferencz, *Új Magyar Múzeum*-ában, 1850—1851. évf. 375. lapon olvasta, a hol Szabó Károly a helynevekről értekezvén, jegyzetben a következőket írja:

„E regét következőleg hallottam. Régen, talán már száz esztendeje is lehet, a körös-ladányiak a tartsai határ egy részét magokénak tulajdoníták, miből villongás támadván, törvényre került a dolog. Az öreg Márkus volt a ladányiak tanúja, ki is, miután a csizmájába a talpa alá előre ladányi földet tett, hogy majd ne hamisan esküdjék, a hely színére a bírósággal

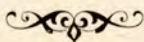
kiment, s ott az élő istenre esküdött, hogy azon föld, melyen ő áll, körösladányi föld, s rettentően átkozá magát, hogy ha igazat nem mond, testét a föld ne vegye be, hanem azon örvény nyelje el, melynek közelében áll s lelke nyugalmat ne találjon. A bíróság ezen eskü szerint csakugyan a ladányiaknak ítélte a földet. Nem sokára azután az öreg Márkus meghalt, temetésére roppant nép gyűlt, s az egész szertartás szép renddel végbe ment; midőn azonban a koporsót a sírba eresztették, s a sírásók a földet rá kezdték volna hányni, egyszerre csak, az egész nép csodálatára, a koporsó a földből fölvetődött s a holttest a koporsóból kizuhanva, egyenesen azon örvénynek tartott, hol az öreg életében hamisan esküdött, s ott annak fenekére szállott. Így átka, mit magára mondott, csakugyan teljesült. *Azóta is, kivált holdvilágos éjenként, gyakorta látják őt a halászok az örvényből fölmerülni, kikhez minthogy életében is mindig izgága volt, rendszeren e kötődő kérdést szokta intézni: oldjak-e vagy kössek?* s ha a tapasztalatlan halászegény azt találja felelni: oldjon, az egész hálót úgy megbontja, hogy egyetlen szállá változik: kössön, a hálót olyan csomóba gombolyítja, hogy soha többé ember ki nem bontja. Ezért nevezik ezt az örvényt Márkus örvényének.»

Arany költeménye nemsokára Szabó Károly cikke után (1852-ben a *Budapesti Visszhang*-ban) jelent meg. Arany erősen megjelenítette a mondát, egészen drámai módon tárgyalta, de különben ragaszkodott a Szabó Károly közölte tartalomhoz. A két tárgyalás összehasonlításának legérdekesebb eredménye, hogy Arany *nyelvi* is mennyire követte Szabó Károlyt: egész kifejezéseket vett át tőle, egy egész versszak mondattani mozgása a Szabó elbeszéléséből van véve, a mit Arany prózai forrással szemben különben nem szokott tenni. Elsőben az olvasó hajlandó azt hinni, hogy Szabó Károly kivonatot készített az Arany költeményéből és kényelemből mintegy bent fejeztette a prózai kivonatban a költemény néhány jellemző költői fordulatát. Pedig — a mint már az időrend is mutatja — ez esetben Arany az átvevő.

A hasonlatosság legfeltűnőbb a költemény utolsó előtti versszaka és a Szabó Károly elbeszélének ama sorai közt, melyeket ritkítva nyomattunk. Az elbeszélés menete majdnem soronként egyezik:

Az időtől fogva, mikor a hold felkel
S a vizet behinti ezüst pikkelyekkel
Gyakran látni Márkust — ég felé az újja —
Mélységből kibukni s elmerülni újra,
És mikép izgága volt egész élete
Így kötődik szóval: oldjak-e? kössek-e?

Íme, hol fejtik a nagy írók a nemes érczet, melyre aztán ráverik királyi egyéniségük arczképét!





A középiskola feladata.

Irta ROMBAUER EMIL (Brassó).

Az ember első sorban individualis lény s mint ilyen, törekszik a maga érdekeit szolgálni, a maga fentartásáról gondoskodni, de egyúttal része az emberi társadalomnak s származása szerint tagja a különféle társadalmi alakulások bizonyos kereteinek. Az ezen keretek bármelyikébe való tartozás bizonyos előnyöket biztosít az individuumnak, de kötelességeket is ró reá; gyakran igen terhes igényeket támaszt az egyeddel szemben, melyek a legsúlyosabb conflictusokhoz vezetnek az egyéni érdekekkel.

Ezen társadalmi keretek közül ma bizonyára az államé az, mely a legerősebb s mely a legtöbb igényt támasztja az egyeddel szemben.

Az állami érdeknek az egyéni érdekekkel való megegyeztetése lenne a politikusok nagy feladata. Fájdalom, rendszerint csak az első gondozását tekintik feladatuknak, s IV. Henrik, ki alattvalóinak is szánt csirkelevest, mikor Franciaországot nagygyá tette, mint politikus fehér holló számba megy.

Az állami érdeknek az egyéni érdek teljes mellőzésével való szolgálata reactióként szüli a forradalmakat, melyek aztán, mint ellentétes véglet, nemcsak az állami, de minden társadalmi érdeket s közösséget megtagadva, annak felbontását czélozzák.

Ily mozgalom talán a jelenkor socialista forradalma is.

A nemzetgazda a politikusnak egyik faja, mely az egyén s társadalom érdekeit azok anyagi jólétének fejlesztése által törekszik biztosítani. De gyakran a nemzetgazda is megfelelkezik e két érdek együttes szolgálatáról s az egyén, vagy legalább az egyének tömege, anyagi jólétét teljesen alárendeli az állam anyagi érdekeinek.

Messze vezetne azt bonczolgatni, mennyire kísértették meg ez érdekek megegyeztetését a különféle nemzetgazdasági rendszerek, a merkantilismus, a physiokratismus vagy a manchester-gazdaság; azt hiszem, mindegyik első sorban az állami vagyonosodást szolgálta, teremtett gazdagokat s hagyott szegényeket, vagy még szaporította a szegények számát s ez által fokozván a társadalmi ellentéteket, károsította egyetemesen az egyéni érdeket.

Az állam és polgárai közjólétének az állam lakói közművelődési viszonyaival való összefüggése még meglehetősen homályos és vitás kérdés.

Egy irányban az újkor a népnevelés fejlesztését állami érdeknek ismerte el, hatalmi szempontból, s a mióta Bismarck a német államnak Franciaország feletti győzelmét a német fejlettebb népnevelésnek tulajdonította, azóta az európai államok, az állam hatalmi érdekében kettőzött gondot fordítanak a népnevelésre.

A huszonöt évi munka eredménye nem valami nagyon szembetűnő, Németország ezer újoncra között csak 6 analfabéta van, de Franciaországban 123 s hazánkban 360!

Tehát sok még a tennivaló, de csak az állam hatalmi érdekében-e? Nem. Nekem meggyőződésem, hogy az államnak nemcsak hatalmi érdeke kívánja polgárainak mennél fejlettebb közművelődését, de hogy úgy az állam mint egyes polgárainak jóléte, a jólét fogalmát a legtágabb értelemben véve, csakis polgárai közműveltségi állapotának functiója s azzal egyenes összefüggésben van, s ezért hiszem, hogy minden józan nemzetgazdaság kiindulási pontját kell, hogy a nemzeti nevelésügy képezze.

Ennek fejlesztése záloga vagyonosodásának, szabadságának és jövődöbeli nagyságának.

A nemzeti műveltség különféle tényezők összehatásának eredménye; azt közvetlenül mérni nem lehet, a statisztikus indirekt úton következtet rá, és pedig két számlálási eredményből, az analfabetáknak és az úgynevezett értelmiségnek az összlakossághoz való számarányából. Itt »értelmiség« persze csak statisztikai fogalom, melyet tulajdonkép a foglalkozás szab meg, s ha teljesen eltekintünk is attól, hogy sokan kimaradhatnak az értelmiség sorából, kik mint legjobbak tartoznak oda, s sokan bejutnak, kik nem tartoznak bele, egyet számba kell még vennünk, ugyanis hogy két nemzetnek teljesen azonos mennyiségű értelmisége mellett is óriási lehet a különbség annak kvalitásában.

De ezen hiba daczára, jobb mérték híján, elfogadhatjuk, hogy e két statisztikai adat a nemzeti műveltség megítélésének alapjául szolgálhat, s miután a népiskola feladata az analfabetismust csökkenteni s a középiskolának az értelmiséget szaporítani, e statisztikai adatokból következtethetünk az állam iskolaügyére is, s viszont ezeket kell fejlesztenünk, ha ama statisztikai adatokat kielégítőeknek nem találjuk.

A fentebbiekkel természetesen távolról sem határoztam meg sem a népiskola, sem a középiskola hivatását, hiányzik abból az essentialis rész, s csak a dolog formális oldala, az is csak némi megközelítéssel, van érintve. A középiskolánál például, nem arról lesz csak szó, mennyi értelmiséget ad a nemzetnek, hanem inkább, hogy milyen ez értelmiség. De a kvalitást a statisztikus nem számlálhatja.

Az értelmiségi osztályhoz tartozók számát csak azért határozza meg a statisztikus, mert a lényegest, *a művelt emberek* számát, a *nemzeti mű-*

veltség mennyiségét, mely tulajdonkép a döntő tényező, mérni és számlálni nem tudja.

Ha ez új fogalommal, a *műveltség* fogalmával egészítjük ki fentebbi meghatározásunkat, a középiskola feladatát olyképp határozhatnók meg, hogy az: művelt értelmiséget neveljen a nemzetnek.

De kétségtelenül e meghatározás is hiányos még, ha az értelmiséget a statisztikus által használt értelemben vesszük, mert ő a foglalkozáshoz köti az értelmiség fogalmát s legkiválóbb iparosainkat, gyárosainkat s kereskedőinket, kik között számosan bizonyára legműveltebb embereink közé tartoznak (legalább kívánatos volna, hogy nálunk is azok legyenek), nem számítja az értelmiség körébe, pedig ezek nevelése is a középiskola hivatása.

Egyelőre mégis meg akarok maradni a középiskola feladatának e körülírása mellett, előre is megjegyezve, hogy az értelmiség szót nem a statisztikus által használt szűk értelemben kívánom értetni. De mi a műveltség, melynek a nemzettel való közlése tehát a középiskola feladata, s ki az, kit a *művelt ember* címe megillet?

Igyekezzünk néhány elemző részletkérdéssel megközelíteni a műveltség fogalmát.

Az első kérdés az volna: bizonyos pontosan meghatározható ismerethez van-e a műveltség kötve? E kérdést nem is a latin nyelvre akarom vonatkoztatni, pedig a közfelfogás tényleg olyasmit vall, azt tartva, hogy a ki művelt ember akar lenni, az kell, hogy a latin nyelvet legalább tanulta legyen — ha nem bírja is — — —

Sokkal alantabb akarom kezdeni, azt kérdem: szükséges-e az írás és olvasás tudása, hogy valaki művelt lehessen?

Nagy Károly, kit a történelem kora legműveltebb emberei egyikének mond, köztudomás szerint írni s olvasni csak meglett férfi korában tanult, s sokra vitte-e a mesterségben, arról nem szól a história.

De hát ez nagyon régen volt, s nem lehet bizonyíték, ámbár mindenestre némiképp ez is gondolkozóba ejt.

De talán elképzelhető ma is a műveltség s a művelt ember fogalmát nagyon megközelítő egyén, ki az írás s olvasás mesterségét nem bírja, sőt talán magam is ismertem olyat.

Gyermekeim egy emléke elevenedik meg.

Egyik szomszédfalunkban a Bach-korszakbeli tanfelügyelő elbocsátotta a tanítót, mert kitünt, hogy az sem írni, sém olvasni nem tudott. Ez elbocsátás miatt a falu népe, mely tanítóját igen nagyra tartotta, fellázadt.

E kicsi lázadás s a tény, hogy évtizedekig oly tanító működött a közvetlen közelben, ki írni s olvasni nem tud, egy kis port vert fel s a dolog közbeszéd tárgyává lett.

S egész érdekes dolgok jöttek szóba. Kitünt ugyanis, hogy ama tanító nemcsak a falu gyerekeinek, de a falu apraja-nagyjának tanítója s mestere volt minden jóban; virágzó gyümölcsenyésztést honosított meg, mocsarat

víztelenített és a létesített csatornából öntözte a szárazság idején a földeket. Megjavította a község malmát s jobb ekét honosított meg a faluban. Beszélték, hogy az ő ottműködésének volt eredménye, hogy az azelőtt szegény s elmaradt falu a vidék legvirágzóbb községeinek egyikévé lett. Azt is hallottam, hogy a gyerekek nagyon sokat tanultak nála, s a falú népe egyáltalán nagyon értelmes; mellesleg még azt is, hogy az elcsapott tanító, ki katona volt még a Napoleoni hadjáratok idején, tán hat élő nyelven beszél s valóságos Isten áldása falújának.

A vége mégis az volt, hogy elcsapták, de a falu megnyugodott, mert az elcsapott öreget a püspök alkalmazta valami kertészi sinecurában szentkeresztii nyaraló birtokán. Ott ananász-termelést honosított meg, s az ananász-házban láttam én is, mint kis fiú. Atyám ott járva, látni akarta, s nagyon soká elbeszélgetett vele s hazamenet elbeszélte nekem dolgait, s emlékezem, hogy azt mondta róla, hogy igen értelmes ember, ki nagyon sokat tapasztalt életében, s bár nem tud olvasni és írni, műveltebb sok tudós embernél is.

Ez csak relativ ítélet volt. — Ama tanító igazán művelt volt-e vagy sem, az más kérdés, én a konkrét eset kapcsán ép azon kérdést akarom felvetni, lehetett-e az?

Hogy értelmes ember volt, azt fel kell tételezni, aztán nagy időket is élt, sorsa Európa continensének majdnem minden részébe elvitte. Sok ezer emberrel érintkezett, sokat látott, sokat hallott és mindenütt tudott tanulni. S a mit tanult, nem volt meddő kincse, embertársai, környezetének boldogítására értékesítette.

Én azt hiszem, ez embert, — megillette-e: nem tudom, — de megillette a »művelt ember« jelzője.

Egy végletet akartam példaképen felhozni, de az egy egészen kivételes esetre vonatkozik. Sokkal találóbb talán, ha a »művelt nőre« hivatkozom.

Írni s olvasni ugyan kétségtelenül tud, de rendszerint nem tud sem görögül, de még csak latinul sem, sőt még csak nem is tanulta ezeket valaha, mégis van asszonyaink között nem egy, kitől a »művelt« jelzőt egyikünk sem tagadná meg, még ha az sülné is ki róla, hogy a helyesírásnál nem ragaszkodik szigorúan az akadémia szabályaihoz és leveleire néha elfeledi ráírni a dátumot. A felhozott példák azt hiszem elegendők lesznek arra, hogy azokból a műveltségre legalább egy negatív következtetést tehessünk, ugyanis, hogy nem határozható meg valamely pozitív ismeretanyag vagy tudomány, melynek birásához az kötve van.

De a műveltség pozitív jelzőit keressük, s hogy megtaláljuk, legyen szabad újból a »művelt nőre« visszatérnem s keresnem, mely nőt illet meg e jelző.

A művelt nő, ha asszony, kell, hogy jó nő és jó anya is legyen, e nélkül megilletteheti őt a szellemes, okos, genialis jelző, de a művelt nőé nem. De ez bizonyára nem elég.

Érdeklődésének családja szűk körén túl is kell terjednie, fogékony-sággal kell bírnia társadalmi problémák, a tudomány, a művészet, az irodalom iránt is s mindezekben bizonyos ismeretekkel kell bírnia, melyek nagy részét bizonyára nem könyvekből, de az eleven könyvből, az életből s a művelt emberekkel való társalgásból merítette.

Rendszerint a művelt nő bizonyára olvasott, talán sokat is olvasó nő (bár ez utóbbi már inkább a tudakos nő jellemző vonása, a ki pedig egyáltalán nem azonosítható amazzal, mert művelt nő soha nem az), de nem olvasottsága teszi őt művelté, hanem az eleven érdeklődés, melylyel minden res humana iránt viseltetik. A tudósok társaságában a tudomány problémái iránt fog érdeklődni, és művelt kereskedők körében akár a gabonaárak viszonyai s változásuk okai iránt fog érdeket tanúsítani. A mit nem ért, az iránt tud kérdezni s meg tudja érteni a — felteszem — okos feleletet, s a mit hallott, azt tudja.

És mert minden iránt van érdeklődése, mindenkire nézve érdekes lesz ő maga is.

E sokoldalú érdeklődés maga kizárja már a passivitást, a hol alkalma van cselekedni, s hol erre ő illetékes, ott tesz és cselekszik, családja szűk körén kívül is.

Ha a felhozott példákból a közös vonásokat levonjuk, azt találjuk, hogy egyik szűkebb, a másik tágabb körben, de mindannyian törekszenek, nem csak magukért s maguknak, de egy társadalmi körnek is élni s annak érdekét szolgálni, legyen az akár a haza, akár egy község vagy a család.

E vonás nélkül a művelt egyéniség tényleg nem gondolható, ez az ethikus alap.

De láttuk azt is, hogy ez egyéneknek ez alapon nyugvó tevékenysége nem volt egyoldalú s minden esetben kiterjedt a hatáskörükbe eső összes anyagi és erkölcsi érdekekre.

E tevékenységi kör azonban nem szabja meg érdeklődésük körét, mely mindenre kiterjed, az ember minden ügyére, a nagy természetre, és — az Istenre is.

S még egy közös vonást fogunk találni. A művelt ember rendszerint gazdag és sokoldalú élettapasztalatra fog visszatekinteni és minden esetben az emberi ismeretek valamelyik ágában közvetlen s alapos belátáson alapuló ismeretekkel fog birni.

Ezek teszik kétségtelenül a műveltség fogalmának tartalmát, s ezek után kell-e igazolni, mi jelentőséggel bír az államra polgárainak műveltsége?

De ha ez a műveltség lényege, akkor kérdés, annak iskolája lehet-e a középiskola?

Törvényünk kettős feladatot tűz a középiskola elé: hogy az ifjúságot *magasabb* műveltséghez juttassa és felsőbb tudományos képzésre előkészítse.

A második czéltól egyelőre egészen el akarok tekinteni s az elsőnél is eltekintek a »magasabb«, talán egészen fölösleges jelzőtől és csak a

műveltség mellett maradok pusztán; adhatja a középiskola azt tanítványainak?

Az ethikus érzületet, azon tudatot, hogy az egyéni jó felett van egy magasabb jó is, ezt adhatja az iskola növendékeinek.

Ez a középiskolai *nevelés* egyik feladata. Az ezen cél szolgálatában álló eszköz nem *egy* tantárgy, nem is azok összege, de maga a nevelés, az iskola szelleme.

S ezen iskolai munkásság gyümölcsei felebaráti szeretet, társadalmi érzület s a hazaszeretet.

A műveltség egy másik jellemző vonása az elveknek az egyén mindenkor hatáskörében való gyakorlása, tehát az ethikai kötelességtudás mellett a kötelesség gyakorlása.

Ennek gyakorlását és elsajátítását is czélozza az iskola, a kötelességteljesítés jutalmazásával, a kötelességmulasztás büntetésével. Ez lényege az egész iskolai életnek.

A műveltség harmadik vonásaként, a minden emberi ügyre, természet és Istenre kiterjedő érdeklődést, ha úgy akarjuk, a mindenség szeretetét, jelöltük meg.

Ez egyetemes érdeklődést is törekszik felkölteni a középiskola, bevezetve tanítványait a történelem, az emberiség irodalma, a természettudományok és mindenek fölött az emberi nyelv s a mennyiség tudományainak csarnokaiba.

E cél szolgálja közvetlenül a tanítás és tanulás.

De mi a művelt ember fogalmához még két tulajdonságot kötöttünk, gazdag és sokoldalú élettapasztalatot és az emberi ismeretek valamely ágában közvetlen belátáson alapuló, a dolog mélyére ható ismeretet.

Ez oly két követelmény, melyek teljesítése a középiskola hatás- és hivatáskörén kívül esik.

Az utóbbit némikép legalább megközelíteni törekszünk és az iskolai gyakorlat e célra a tanulmányok sokaságából kettőt szemelt ki a legfontosabbnak.

Az egyik, a *nyelvi* tanulmány, a társadalmi élet alapfeltételével és főeszközével foglalkozik; a másik, a *menyiségtan*, a tér és idő mérhető elemeit tárgyalja. Ezek középiskolai tárgyalásának volna hivatása közvetlen és alapos belátáson alapuló tudást adni az ifjúnak, melynek nagy részére saját ítéletével kell szert tennie. Azért e két tárgy századok óta minden középiskolai tanterv gerincze.

Ezek alapján talán meg fogom állapíthatni, miben keresem a középiskola igazi feladatát.

A növendéknek az ember ethikus hivatásával való megismertetése, s bevezetése az ezen hivatásból folyó kötelességek gyakorlásába, első sorban az iskola munkakörében, e mellett pedig belátáson alapuló érdek felköltése az emberi ismeretek s a szellemi élet minden nyilvánulása iránt: ez a középiskola feladata.

E helyett igen röviden talán azt is mondhattam volna: az ifjút a művelődés útjára rávezetni.

Az ezen cél elérésére vezető eszközök tárgyalása dolgozatom körén kívül esik.

De mielőtt befejezném ez igénytelen gondolatsort, legyen szabad azt, a mit a középiskola eszményi céljaként itt odavetettem, összemérnem a társadalmi közvéleménynek a középiskola iránt támasztott igényeivel s itt belefoglalom a törvényünk által kitűzött, fent érintett második feladatot, a főiskolára való előkészítést is.

A szülék azt várják, hogy fiok test s lélekben megerősödve, ismeretek s ítélőképességben gyarapodva lépjen ki életkedvvel és életerősen az iskolából.

Ez az egyéni jogos érdek, mely nemcsak hogy nincs ellentétben a középiskola számára általam levezetett feladattal, de minden ízében benne foglaltatik.

A társadalom és a haza, a maguk érdekeinek szolgálatára hajlandó, uralkodó eszméikért lelkesedő s munkálni kész ifjút kívánnak a középiskolától. E követelés teljesítése is benne foglaltatik az adott meghatározásban.

A főiskola azonban, illetőleg annak nevében a törvény, bizonyos meghatározott és pontosan körülírt pozitív ismereteket követel a középiskolától és ezeket én nem vettem figyelembe.

Nem tettem s tudatosan nem tettem s azt hiszem, jogosan nem tettem.

A középiskolának öncélja van és saját hivatása, ezt törekedtem megállapítani.

A főiskolára való előkészítés ez öncélzt zavarja s megzavarta annyira, hogy majdnem kizárólag e feladatot törekszik ma szolgálni s e szempontból ítélnek felette. Pedig a középiskola nem *csak* e célzt szolgálja, s rossz volna, ha csak ezt szolgálná.

Az itt kitűzött eszmét szolgáló középiskola a főiskolának is jó anyagot fog szolgáltatni, de talán a főiskola kell, hogy más irányban módosítsa, nem célját, de munkája alakját, módját.

A közoktatási miniszter azon eszme megvalósítását tűzte ki e napokban célul, hogy minden középiskola minden élethívásra, minden tudományos pályára, jogosítson s ez irányban óhajtja a törvény s a tantervek reformját.

Ha az elmondottak *szerint csakis* oly intézet felel meg a középiskola eszményének, mely növendékét minden élethívásra előkészíti, akkor méltányos, hogy a törvény jogosítsa is.

A »gymnasium vagy reáliskola« sokat csépel napj kérdésére nem fogok kitérni, hisz alig lesz közöttünk, ki ideális középiskolául akár az egyiket, akár a másikat hajlandó lenne mai alakjában fogadni, de igenis kérdés tárgya lehet, hogy csak egynemű, csak egy tantervű középiskola felelhet-e meg e hivatásnak és kívánatos-e, hogy csak egy legyen?

A műveltség hegyének magas tetejére, mint minden magaslatra, sok út vezet, s a műveltség nem is azok privilegiuma, kik a középiskola s a

főiskola műútján jutnak fel oda. Nehezen bár, de esetleg feljuthat oda az is, kit a mostoha sors az írni és olvasni tudás primitív sarúival sem áldott meg, s feljuthat járatlan úton, melyet előtte halandó nem taposott.

De műút is egynél több vezethet a hegytetőre, meredekebb és lankásabb is, esetleg két vagy több egyenlő lejtőjű út is.

És kívánatos is, hogy egynél több legyen, de mindegyik ugyanazon végcélra vezessen. Az egyik útról mindannyian a tájnak csak egy részét látjuk, pedig a tulsó oldalon is van világ, s kívánatos, kívánatos ép a társadalmi érdek szempontjából, hogy az egyik úton járva, ott a hegytetőn olyanokkal is találkozunk, kik a másik tájat is látták.

Egységes és nemzeti műveltség a korunkban legsűrűbben hangoztatott kívánság, nevelésügyünk összességével szemben. Attól tartok, hogy az eszmét hangoztatók mindegyike mást ért alatta, sokan pedig egyáltalán csak 'mint hangzatos phrasist ismétlik, tartalmáról nem is gondolkozva.

A nemzeti összetartozás érzületének ápolásában igenis egységes legyen minden nevelés s ez feltételezi, hogy az egyéniség alakításánál a nemzeti kultúra minden kincse értékesíttessék, de nem tételezi fel a sok oldalról az egységesség ürügye alatt kívánt egyoldalúságot és egyformaságot.

Ez maga egyenesen ellentétben van nemcsak az egyéni, de a nemzeti érdekekkel, mert mindkettő a nemzeti műveltség lehető legmagasabb színre való emelése érdekében a különféleséget, sokféleséget és sokoldalúságot tételezi fel.

A hányan vagyunk, annyiféle képességgel, tehetséggel, hajlandósággal birunk. Kívánatos úgy az állam mint az egyén érdekében is, hogy sokan, nagyon sokan haladhassunk a művelődés útján, de akkor ez útnak e hajlandóságok s tehetségek különféleségét is tekintetbe kell vennie, különben arról sokat leszoritunk, kik egyéni hajlandóságuknak inkább megfelelő úton talán sikeresen haladtak volna.

A középiskola munkájával az egyéni s az állami jólét összhangzó emelését czélozza. E kettős feladat szolgálatában egységesnek kell lennie, ezt megkívánja az egyednek és a hazának érdeke egyaránt.

Művelt, az élet nemes örömei iránt eleven érzékkel biró, tehát élni tudó és élni szerető s ily értelemben boldog nemzedéket nevelni az e nemzedék által nagygyá s boldoggá teendő hazának, ez legyen minden művelődési intézetnek — a középiskolának vagy középiskoláknak is — egységes feladata.





Priskos Rhetor az iskolában.

Irta MÁRKI SÁNDOR (Kolozsvár).

Nálunk is régen sürgetik már, hogy a történet tanítása az előadáson és a tankönyvön kívül olvasmányokra támaszkodjék. A történelmi congressuson (1885. július 5.) s a középiskolai tanáregyesületben (1890. december 2.) magam is kiemeltem a *történeti olvasókönyvek* szükséges voltát,* mit a hozzászólóknak egész sora helyeselt, ha felfogásunk egyben-másban eltért is. Az utóbbi alkalommal dr. *Kármán* Mór szintén határozottan kijelentette, hogy »silány a történettanítás, ha csak compendiumokból történik«. Kivánta, hogy a tanuló kezdettől fogva kapjon történeti olvasmányt; anthológiát azonban nem akart.

Kármánnak csakugyan nem a legkisebb érdeme, hogy — már majdnem negyedszázada — a történeti olvasmányokat az addig megszokottnál nagyobb arányokban megkövetelte, olvasókönyvébe néhány jellemző mutatóványt vett föl s rászoktatta a vezetése alól kikerült ifjú tanárokat, hogy kútfőket módjával még a középiskolákban is olvastassanak.

Nem futná ki az időből, de nem is szükséges, hogy pl. a középkor krónikáit, vagy inkább könyveiknek egyes töredékeit magában a történelmi, esetleg a magyar nyelvi órában oly terjedelmesen és oly következetesen olvastassuk, mint a remekírókat. Elég, ha 3—4 töredéket veszünk elő s ezeken mutatjuk meg a tanulónak, az iskolán kívül hogyan olvasson néhány más krónikást, a kikre figyelmét fölhíni jónak látjuk. Ekkor sem az eredeti szöveget, hanem annak jó fordítását adjuk kezébe, hogy ne pepecseljen ő maga a fordítással, mikor ez még nyelvtudásán is ronthatna. Másrészt ügyelni kell, hogy ne olyan részeket válogassunk ki, a mik igen is sok magyarázatra szorúlnának, mert így a tanuló nagyon hamar belefáradna és elkedvetlenednék. Jó magyar szöveget azonban még csak nagyon keveset

* A M. Tört. Társ. congressusának irományai. Szerk. *Szilágyi* Sándor (Budapest, 1885.) 138—154. és 189—192. l.; és Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közl. 1890—1891., 176—186. és 234—235. l.

ismerünk s a legtöbbször hozzáférhetővé-tételéről csak ezután illenék valahára gondoskodnunk. Nem remélhetjük, hogy egyhamar olyan gyűjteményünk legyen, mint pl. a *Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit*, mely nemsokára fölviszi száz füzetig; 10—15 válogatott füzet kiadásától azonban a mi kiadóinknak sem kellene olyan nagyon fázniok. A Franklin-Társulat Olcsó Könyvtára pl. kitűnő szolgálatot teljesítene és rossz üzletet sem csinálna, ha kiadná a középkor néhány válogatott krónikáját.

A bizáncziak közül *Priskos* Rhetornak a hunokhoz, *Theophylaktos* Simakottának pedig a turkokhoz tett utazása leírásából vonzó mutatványt lehetne adni; a longobardok nagy történetírója, *Paulus Diaconus*, kit Olaszország most készül ünnepelni, vonzó részleteket nyújt a longobardok pannóniai időzéséről, *Eginhard* az avarokról, *Cyrell és Methód* legendája a magyar vezérrel való találkozásról s a pannóniai kereszténységről. Ha csak legalább ezeket a töredékeket ismernék tanulóink! Ezeket pedig magában az iskolában is megismerhetnék; tárgyuknál, irodalmi becsöknél s annál fogva, hogy népünk és hazánk történetével szorosan egybefüggnek, mindannyian megérdemelnének néhány negyedórát. Nagyon jól megvilágítják azok a nomádok életét, melyet nagy részben személyes tapasztalatok vagy mások elbeszélései s élénken megmaradt hagyományok alapján ismertetnek. Egyik sem jobban, mint a *Priskos* útleírása, melyet a magyar tanárvilág aránylag leginkább is ösmer, mióta szövegének egy részét *Szabó* Károly lefordította, *Salamon* Ferencz semináriumi munkásság tárgyává tette, *Kármán* Mór pedig paedagógiai értékére figyelmeztetett.

Kármán *Priskos* útleírását annyiban még többre is becsülte Tacitus Germaniájánál, hogy ebben nem ri ki annyira a czélzatosság, melynél fogva a barbárok egyszerű erényeit kell vala példakép állítani a romlott rómaiak elé; s az értekező és oktató modor helyett itt egyszerű elbeszélést, olyan útleírást kapunk, mely egyúttal valóságos drámai erővel hat reánk egy meghiusult politikai fordulat történetének elmondásában.

A gyermek-ifjú még az ő Anacharsisa s Robinsona útazásaiban, vagy Verne modern földrajzi regényeiben is mindenütt történetet keres és a természet szépségei mellett látni akarja a cselekvő és küzködő embert. Az intézmények, még a szokások sem vonzzák annyira; s azért Tacitus remek Germaniája, mely a társadalom képét nagy vonásokban, de a színekben még sem fösvénykedve adja, s nagy gondolataival helyenként nagyon is igénybe veszi értelmét, valóban aligha gyakorol reá olyan hatást, mint a népet, földet, eseményeket és egy nagy hőst, ki magyar szívéhez oly közel áll, keresetlen szavakkal s mégis olyan megragadóan ismertető *Priskos*. »Nem mese ez, gyermek!« mondhatja a tanár az I. osztálybeli fiúnak, ki *Kármán* és mások olvasókönyveinek nyomán a honfoglalás történetéhez való bevezetésül hallott már néhány mesét a hunokról s most örömmel győződhetik meg arról, hogy az a nagy ember, Attila, a valóságban sem volt kisebb, mint a milyennek a mese hirdeti. S ha majdan összehasonlítja

ezt az Attilát, ki nyugodtan leczkérteti meg az ellene ármánykodókat, azzal a magyar vezérrel, ki megcsókolja a térítő Methodot, már tájékoztatva lesz arról, mire becsülje Reginot, midőn egy kis töredéket ennek a krónikájából is bemutatnak neki. Ugyanakkor, midőn a hun-magyar mondák körét nagyjából megismeri, görög, szláv és német tudósítások egybevetéséből már némi bírálatot tanul s rájön, az igazi és az aztmondjámos történetírás közt való különbségre.

Priskossal, ki nem ismeretlen földet és népet ír le, már csak azért is jó mindjárt az I. (legkésőbb a II.) osztályban foglalkozni, hogy megtanítsuk a könyvek olvasásának módjára. Barátkozzék meg a gyermek azzal a gondolattal, hogy nem lehet mindent olyan folyékonyan olvasni, mint a Kis Lap valamelyik elbeszélését, hanem hogy értelmét valamivel jobban meg kell feszítnie. A Kis Lap könnyű elbeszélései és az iskolai lecke közt mintegy középutt álljon Priskos töredéke, mely magyarázatra szorúl ugyan, mert nagyon is más időkről, nagyon is más emberekről szól; de nem szabad szövegét mindenféle aprólékos kitérésekkel egyenlenné s így könnyen unottá, tehát hatástalanná tenni. Ebből különben az következik, hogy nem száraz fordítást kell nyujtanunk, hanem legnehezebb részekben »in usum delphini« átdolgozott szöveget.

Így például aligha el nem vétjük a dolgot, ha abban a fejezetben, mely elbeszéli Edékon követségét, mindjárt az első sorokban Orestes, a paionok, a Saos, és Aetios neveit emlegetjük. Ezt seholsem tehetnők kommentár nélkül s később is, különösen a Balkán-félsziget útbaeső városainak stb. emlegetésével, annyszor kellene kitérnünk, hogy a fiú már a bevezetésnél elkedvetlenednék. A Balkán-félszigetről különben is csak az esztendő végefélé tanul valamicskét, az új tanterv értelmében épen a II. osztályban. A sok görög személynév is fölöslegesen terhelne emlékezetét. Így egészen odáig, hogy a követség átkel az Istrosra, csak rövidített és egyszerűsített szöveget kellene adnunk. Azután is czélszerű dolog egyet-mást elhagyni; pl. a kazarov meghódításának közbevetett történetét, vagy azt, hogy Blédász egyik felesége nőket küldött a követek mulattatására, a kiktől azonban ők magukat megtartóztatták stb. Nagyon jellemző a szirmioni aranykelyhek ügyében Attilához küldött követség ügye, de ha — mint már hazai — eseményt érdemes is fölemlíteni, felesleges volna felsorolni a követség tagjait. A mi pedig az Istrostól Attila városáig tett útát illeti, ha a tanárnak talán nem kell is ösmernie az erre vonatkozó egész irodalmat, melyet Révész Imre már 1859-ben felsorolt Etellaka című munkájában, mindenesetre el kell olvasnia Salamonnak »Hol volt Attila főhadiszállása?« című tanulmányát a Századok 1881. évi folyamából. S ha már meg kell említeni azokat a folyókat, a miket Priskos az Istrostól éjszakra eső vidéken érintett, a kommentáló tanár bízzék meg inkább Salamon tekintélyében, ne tanakodjék annyit, mintha cikket írna, hanem mondja ki határozottan, hogy a Drékon a Karas, a Tiga a Berzova és a Tifésza a

Temes. Ekkor azonban el kell fogadnia Salamonnak egész útirányát s azt követve kísérnie Priskost Attila városába.

Ide érkezve, az Onegesios kapuja előtt ácsorgó Priskos és az elhunodott görög közt való párbeszéd kitűnő párhuzam ugyan a barbár és a művelt állam közt, de valóban megfontolandó, elég világossá tudjuk-e tenni a gyermek előtt, ki még hazája alkotmányát sem ösmerheti. Mivel azonban azt nagyjából, ebben az esztendőben, meg kell ismernie, úgy szólván bevezetésül mégis czélszerű közleni ezt a párbeszédet, mert alkalmat nyújt három szervezet összehasonlítására. A megértést mindenesetre könnyíti, hogy Priskos maga is ad hominem magyarázgatja a dolgot, mint a hogy egy félbarbárral szemben nem is bocsátkozhatott tudós fejtegetésekbe. Példáját a tanárnak sem fölösleges követnie; s illik kiemelnie, az idegen földön meggazdagodott görögnek Priskos milyen leczkét adott arról, hogy »a törvény szép s a kormány jó a rómaiaknál«. A meggyőzött és megrikatott szerencsefi és *renegát* után ott az alkalom bemutatni a *hazafias* Onegésioszt, ki büszke a maga hun neveltetésére s inkább kíván szolgálni otthon, mint meggazdagodni a rómaiaknál. De viszont ha Priskos maga dicsérte a római törvényeket s Onegésios dicsekedni látszott a maga hunságával, Attila s *hun* birodalma nagyságáról mi győzheti meg jobban a tanulót, mint az egyik *római* követ, Romulus, ki attól tart ugyan, hogy hazájának Attila háborút izen, de mégis épen a bizonytalanságnak, a várakozásnak ez óraiban ösmereti meg Priskost a hun birodalom erejével? Az oly szemléltetően leírt lakomán emberségesnek és komolynak megismert Attilát Priskos végül mint Vigilas kiderült ármányának megboszúlóját mutatja be. A görögnek nem kevés önmegtagadásába kerülhetett leírnia, hogy a Vigilastól Edékon s mások megvesztegetésére, a hun király megöletése végett hozott pénzt Orestes által Attila mily megvető s egyúttal becületre tanító szavak kíséretében küldte vissza.

Priskos, ki mint politikus ellensége Attilának, történetében az igazság szeretetével domborítja ki Attila egyéniségét s ő, az idegen, tanúskodik legjobban nagysága mellett. Eleven és színekben gazdag az a kép, melyet róla és udvaráról fest. Akár az utazás apró-cseprő bajairól beszél; akár kalandjait emlegeti; akár a szíveslátást, melyben elesteledve, karavánjával együtt részesült a hunoknál; akár a falvakat és úri lakásokat, vagy épen magát a fejedelmi szállást ecseteli és tudósít lakomákról, családi életről, népszokásokról, pihenő, de hódításra mindig készen álló harczokról, a hunok nyelvtudásáról, költészetéről, utazásaikról, zajos mulatságaikban is megőrzött emberségökről, — mindig és mindenben gondos és megbízható megfigyelőnek mutatkozik. Műve irodalmi és történelmi kincs; teljesen méltó reá, hogy vele kezdjük a gymnasium magyar történelmi olvasmányait, hozzáfűzzük azután a krónikákból és mondákból kiválasztott későbbi elbeszéléseket, melyeket a harmadik osztályban a félig-meddig már rendszeres történelem tanításában igen nagy sikerrel használhatunk fel.

A mint azt 16 alczímmel ellátva, de minden nevet benne hagyva, már több mint két évtized óta teszi a Kármán olvasókönyve, a gymnasiumi oktatás legalsó fokán mindig átdolgozva s a fiúk felfogásához alkalmazva kívánám közleni Priskosnak s néhány más krónikásnak főkép minket, magyarokat érdeklő elbeszéléseit. Mindamellet kívánatosnak tartanám, hogy az érettebb ifjúság számára akár külön füzetekben, akár anthológiában egybegyűjtve jegyzetes és magyarázatos mutatványokat adjunk műveikből s ekként az ifjakat mintegy bevezessük a történetírás konyhájába.

Talán még sokáig kell várakoznunk szerkesztőre és kiadóra, a ki erre a föladatra vállalkozzék; de abban a koszorúban, melyet a magyar paedagogusok most nyujtanak Kármánnak, ott van már az a levél, mely a miatt illeti őt meg, hogy Priskosnak a magyar iskolákba való bevezetésével megkezdte a krónikáknak a magyar nemzeti nevelés érdekében való fölhasználását.





A Kármán-módszer a latin alaktanban.

Irta SZILASI MÓRICZ.

Memoria sine praeunte vera rei intellectione est moria.

Nihil molestius ac taediosius est ingenio humano, quam diu agitari ac macerari in eiusmodi rebus, quarum nullum usum aut fructum intelligas aut sentias.

Joh. Rhenius.

Eine lumpige Methode, die mit der Regel anfängt.

Fr. A. Wolf.

Röviden, szerény egyszerűséggel elő fogom adni Kármán módszerét, melylyel a gymnasium két alsó osztályában a latin nyelvet tanítani szokta. Főlöszlegesen tartanám fejtegetni e helyt, hogy az én s még sokaknak meggyőződése szerint mért ez a módszer a legkitünőbb valamennyi közt, a mely eddigelé megelőzte; még főlöszlegesebb volna azt bizonyítgatnom, hogy egyedül az összefüggő olvasmányból kiinduló grammatikai tanítás a helyes s célravezető, minthogy ez a felfogás immár a köztudatban gyökerező meggyőződésnek tekinthető. S örömmel mondhatjuk, hogy ez a közmeggyőződés Kármán diadalai közül egyike a legnagyobbaknak, különösen mi öregebbek, a kik még láttuk a küzdelmet, hallottuk a harczi riadót, mely reformjainak éppen ezen pontja ellen felzúdult. S úgy látszik, helyes érzékkel támadták meg ép itt Kármánt ellenfelei, mert az új methodusnak csakugyan ez volt a punctum salience, s maga Kármán is oly fontosnak tartotta, hogy éveken át mindig maga tanította a latint az első s második osztályban. Azért is ez a tananyag van eddigelé aránylag a legjobban feldolgozva.

Talán még főlöszlegesebb, sőt őszintén megvallva, kellemetlenül esik, hogy ügyet vessek arra az üres beszédre, a mely szerint az egész reform s módszer idegenből átplántált csemetének mondatik. Nos, kétségtelen s tagadni semkisésem is próbálta, hogy az újabb paedagogiának s didaktikának Herbart a philosophiai megalapítója; de talán nem tévedek, ha azt állítom, hogy ezen a téren sokkal könnyebb elméleteket fölfedezni, mintsem őket megvalósítani. Ezen állításomat meg semmi sem bizonyítja jobban, hogy

ép Németországban mily nehezen valósulnak meg az elméleti megállapodások. S azt tudja, vagy legalább tudhatná mindenki, hogy a gyakorlati kivitelben mennyire megelőzte Kármán a németeket. Ő volt például a leges-legelső, a ki helyesen kitűzte a latin nyelv tanulásának a célját, hogy ez az ókori élet megismerésének az eszköze. Vagyis ezt az iskolai tárgyat is belehelyezte a művelődés nagy körébe, melynek útja csak történelmi lehet, s melynek célja is különösen a történelmi megismerés. S ebből a fontos, eléggé meg nem becsülhető alaptételből kiindulva, ő volt az első, a ki egy csapásra mindenkorra megállapította az olvasmány szövegét az alsó osztályok, s menetét, valamint fokozatos haladását a felső osztályok részére.

Első volt abban is, hogy átlátta, hogy az alaktan tanításához nem kell sőt káros a grammatikailag praeparált szöveg.

Első volt abban is, hogy összekapcsolta az anyanyelvi tanítást a latinnal; de nemcsak a nyelvtanban, hanem az olvasmányok tartalmával is megalapította a koncentrációt. Erről legjobban tanuskodnak magyar olvasókönyvei, a melyek összes utódainak mintául szolgáltak, s a latin után a legnagyobb reformok úttörőivé lettek.

Mindez röviden elmondható, sőt csekélységnek tűnhetik föl az avatatlannak. Hagyján; hisz én nem is akarom s nem is *tudnám* Kármánnak korszakos alkotásait elsorolni! Csak önálló eredetiségüket akarom némely szempontból, a melyek tárgyamhoz tartoznak, kiemelni, a mit különben is tudhat mindenki, a ki tudja, hogy minő küzdelmek folynak még manapság is Németországban a fönt elsorolt tételek körül, a melyek nálunk immár oly közönségesekké, oly mindennaposakká váltak. Annyira közönségesekké, hogy már szinte el is felejtettük, hogy kitől tanultuk mindezeket!

De még többre becsülöm Kármánt mint az újabb tanári nemzedék nevelőjét. A kik abban a szerencsében részesültünk, hogy tanítványai lehettünk, örök hálával, s ha lehetne, még nagyobb lelki gyönyörűséggel fogunk megemlékezni a felejtethetlen hatásról, melyet ifjú lelkünkre tett. Kevés emlékezetes mozzanat van életünkben olyan, a melynek eltörülhetetlenül megmaradnak a nyomai emlékezetünkben a közvetetlenség üde, friss színezetével. Ilyen az én életemben az az óra, mikor először hospitáltam Kármánnal az első osztályban. Nem irhatom le a hatást, melyet tanítása reám tett, mert nem szeretem a lendületes beszédet. Mit mondjak, hogy mennyire ámulatba ejtett a kis fiuk lelkesült, vidám munkássága; hogy mily bámulatba ejtett az a könnyűség, a melylyel egészen új s igen nehéz dolgokat megtanultak, tovább fűztek, csoportosítottak. Hisz addig azt tudtam, hogy a latin nyelvtanulás a legunalmasabb s legnehezebb a világon, s hogy az iskolában nem is lehet mást, mint álmodozni, s vagy valami egyébbel, csak nem a tanárral s a tantárgygyal foglalkozni, vagy pedig rémségesen unatkozni, (nyári melegben esetleg aludni!). A leczkét, declinatiót, coniugatiót stb. meg kell otthon tanulni (hisz azért leczke s arra való a könyv), különösen amikor félünk a feleléstől.

Aztán egy darabig megint békesség van, a míg ismét ránk nem kerül a sor.

Ilyenek voltak az én gymnasiumi tapasztalataim s úgy vélekedtem, hogy ilyenek lesznek majdan tanítványaimé is, ha az Isten is úgy akarja. De nem úgy akarta, hála legyen érte Kármánnak.

Az ember nem is hinné, milyen ritka az igazi rátermett tanító. A tanítás s nevelés mesterségében pedig páratlan s utolérhetetlen mester Kármán — ezt nem tagadják meg tőle ellenfelei sem — s kivált tanító példája által teljesen átalakította a magyar középiskolát.

A kis fiut nem is hogy fölemelte volna magához, hanem inkább leereszkedik hozzá, annyira beleéli magát az ő gondolati s érzelmi világába. Nem haragos praeceptor, hanem gyámolítója, segítője, aki támogatja s vezérli a tudományok útvesztőjében. Szeretettel karolja föl s megnyeri érte vizonszeretétét. Mintha nem is tanítaná, hanem csak együtt tanulna vele.

Szorongó szívvvel jelenik meg a kis fiu az első latin órán; — vajjon milyen nehéz lehet az, milyen óriási tudomány. S megfogadja lelkében, hogy ő mennyire fog iparkodni, hogy megküszködjék ezzel az irtózatossal, de mégis annyi sok jóval s széppel kecsgetető feladattal. Ilyen érzelmekkel léptünk be hajdan mi is a gymnasium kapuján, de én istenem, milyen hamar csalódtunk. Nem is volt olyan nehéz az a latin, nem is volt olyan szép, olyan jó, hanem unalmas és lélekölő. Voltaképp nem is tudtuk, hogy mit tanulunk s hogy miért tanuljuk.

Kármán másképp tesz, mint mindnyájan tudjuk. Megmondja a kis fiuknak, hogy melyik is volt az a nép, a mely ezt a nyelvet beszélte; hogy őseink is beszélték, s hogy még most is sok latin szó van közbeszédünkben. Persze a fiuk azonnal versenyre mondanak ilyen szókat. Tehát megfelel Kármán azon pszichologiai követelménynek, hogy csak ismerthez szabad hozzáfűzni az ismeretlent (*apperceptio*). Ezeket a szavakat felírja a táblára, de maga is jól és hangosan elolvassa s elolvastatja. Ismét a pszichologia törvényei szerint, hogy az érzékeket lehetőleg combinative kell a tanuláznál felhasználni. Leírja ezen szavakat latinos orthographiával, s minden egyes esetben megmutatja a különbséget a magyar íráshoz képest. Ez az *analysis*. Aztán midőn már több hasonló példát összegyűjtött, rendbe szedeti a tapasztalatokat s megalkottatja a fiukkal a szabályokat. Ez a *synthesis*. Mikor ez is megvan, akkor analog esetekre *alkalmaztatja*, végre az összes idevágó eseteket, illetőleg szabályokat *csoportosítja s összefoglalja*. A fiuk ily módon megtanulták a latin olvasást, mondhatnók megtanították rá önmagukat.

Mi meg mindjárt a kezdetben megláttuk az egész módszert. Mert így halad végig az egész grammatikán a tanítás. Persze csak ebben a keretben, melyet azonban a tartalom változatossá tesz, megélénkít.

Például az első olvasmányánál. Kitézzük a célzt, (mert céltalanul csak a balga indulna útnak), azaz megmondjuk, miről fogunk olvasni, egyuttal

megelevenítjük a régi s a leendő új ismeretek közt a kapcsolatokat. Ismét a tanár kezdi meg az olvasást s a fiukkal utána olvastatja a szókat egyenként. Még jó, ha a táblára is leírja az első mondatokat. Aztán lefordít minden szót külön, s minden szót egyenként ismételtet a tanulókkal. Midőn megvan az egész mondat fordítása, minden szempontból megbeszélik a tartalmát — ez némelykor igen megpróbálja a tanárt — aztán esetleg leírják a fiuk is a diariumba. Így haladnak tovább egy egész fejezeten, miközben természetesen mindig előbb a már ismeretessé vált szavakat kell lekérdezni. De állandóan nagy gonddal kell a tartalom megbeszélésére ügyelni, ki kell emelni az okozati összefüggést, ki kell domborítani a pszichológiai s különösen az etikai tanulságokat. Végül az egész fejezetet újra összefoglalni s megbeszélni. Szóval az olvasmány önálló életet él, s önmagáért (nem a grammatika kedvéért) kell tanulni.

Második lépés a nyelvtanulás. A tanár s a tanulók egész összefüggésben többször elolvassák latinul is a fejezetet. Aztán elmondják a tartalmát. Most már lehet kérdezni egyes szókat, hogy is volt ez az olvasmányban latinul; aztán az egyes szókból kis mondatokat lehet alkotni; végre ezekből a kis mondatokból, azokból, amelyek különösen így vannak praeparálva, meg lehet tanulni az ige singularisát s pluralisát, jobban mondva ezeknek a ragjait. Persze, a kis mondatokat mind fel kell írni a táblára, s beírni a diariumba; valamint külön az állítmányokat is, aláhuzva a személyragokat. Ezek mintájára ki kell az olvasott fejezetből minden állítmányt kerestetni s singularis meg pluralis szerint csoportosítva leírni, — de nem otthon, hanem az iskolában. Ugyanekkor kiírjuk először a kis mondatokból, aztán az olvasmányból az alanyokat s végzetük szerint csoportosítjuk. Megkapjuk a különféle nominativust.

Ha ezeken kívül még egyéb is találkozik olvasmányunkban, abból némelyesre figyelmeztetünk, némelyiket otthagyjuk, hogy majd sorján ismét előszedjük.

Látható, hogy ilyen módon könnyen megtanulható minden casus. Eleinte vegyest minden declinációból, úgy ahogy az olvasmányban előfordul, aztán mikor már felhalmozódtak az adatok, szétválasztatnak a maguk csoportjaikba.

Nemde ez igazi tanulás, okos önmunkásság, nem is szólva arról, hogy a nyelvtanon kívül még egyéb s legalább is ép oly fontos kincsekkel gyarapszik a fiu lelke. Értem az olvasmányokat.

Magától értetődik, hogy az ismeretek bővültével az eljárás is folyton változik, ha nem is formailag, de tartalmában. A mikor már a latin alaktan egy részét tudják a fiuk (a magyar alaktant már az iskolába jövetelük idején kell tudniok), nekik maguknak kell a mondatrészeket kikeresve, a mondatot részeire bontani, s utóbb már nekik maguknak kell a szókat keresniök, különösen a II. osztályban.

Ámde nem elég tanulni, hanem a tanultakat biztosítani is kell, mint

mondani szokták, begyakorolni. Ez föltétlenül szükséges; de misem válhatik rossz módszer mellett unalmasabbá s ennél fogva eredménytelenebbé. Az unalom minden tanulásnak a megölő betűje. Gondoljunk csak a divatos végtelen declinálásra, conjugálásokra, hogy mennyire gépíes munkára szoktatják vele a kis diákok, miként tanítják meg általa arra, hogy a gondolkodás tökéletes távollétével beszéljen.

Ezzel szemben *variatio delectat*, de nemcsak mulattat, hanem új érdeklődést kelt, új gondolatokat ébreszt, s gondolkodásra meg ítéletre kényszeríti az embert. Megmutatta ennek a módját is Kármán a tananyag minden részében. Az olvasmány tartalmi áttekintését mindig új, meg újabb szempontból indította meg; hol a történeti összefüggést emeli ki, hol a személyek tetteinek a rugóit, majd meg a célját állítja előtérbe; máskor meg erkölcsi szempontból vizsgálja meg az eseményeket. De szintúgy kikeresi s megtalálja a földrajzi, ethnographiai stb. kapcsolatokat.

Kétségtelen, hogy a declinatiót stb. szintén jól be kell gyakoroltatni. Itt meg már szinte csudálatos Kármánnak a találékonysága, mondhatni, hogy valóságos ezermester. Variálja ugyanazokat a már ismeretes mondatokat; megváltoztatja az esetek rendes sorrendjét; egyszer a singularist külön, aztán a pluralissal együtt, vagy fordítva a pluralis mellett a singularist mondatja el; alulról fölfelé, közepén kezdve stb. Mikor már biztos fiai tudásában, egyes szokat mond el latinul különféle esetekben, amelyeket a fiuknak kell megmondani s magyarra fordítani, azután meg magyarul mondja, s akkor meg a fiuknak latinul kell rá válaszolni. Az egész munkában folyton részt vesz az egész osztály. Mert ő nem úgy tesz, hogy egy tanulót kicitál s csupán ezzel az egygyel foglalkozik, hanem a kérdést teszi föl először. A ki tudja, az jelentkezik s ezek közül szólít fel egyet a tanár. Oly nagy ilyenkor a versengés, a tolongás, hogy a tanárnak még annyi ideje sem jut, hogy nevén szólítson egy-egy fiut, legfőlebb csak rámutathat. Mindnyájának arcza ég, szeme fénylik a lelkesedéstől; igazi nemes verseny keletkezik köztük, nem a calculusért, hanem a megszerzett ismeretek öntudatának az örömétől. Ilyenkor ha valami rideg *praeceptor* belépne az osztályba, megbotránkoznék bizonyára a rendetlenségen s fegyelmetlenségen, — hiszen tudok olyan eseteket, sőt egész iskolát, a hol a szent fegyelem érdekében meg van tiltva a tanulóknak a feleletre való sűrű jelentkezés. De reménylem, hogy a legridegebb ember is más véleményre jutna, látva, hogy a tanárnak egy intésére, vagy ha egy pillanatra megáll a beszédjében, miként csillapulnak le egy szemhunyas alatt, a felkavart hullámok! Mint mikor Neptunus megfékezte a kavargó bösz tenger vizeit!

Rá kell szoktatni a fiut arra is, hogy amit tanult, fel is tudja használni s változó keretekben alkalmazni is tudja. Erre kicsiben, mint az eddigiekből láthatjuk, elég s állandó alkalom nyílik ezen módszer mellett. De nagyobb összefüggésben is meg kell tanulni az ismeretek önálló alkalmazását. Erre a célra valók az írásbeli gyakorlatok. Ma már ezeket egész

helyesen mind az iskolában csináltatják. Azonban, kivált nyelvek tanulásánál, az írásbelieknél még értékesebbek s fontosabbak a szóbeli gyakorlatok, a minőket Kármán folytonosan csinált is a tanulókkal, a mint azt röviden vázoltuk. Kell írásbeli is, de részben a szóbeliek nagyobb biztosítása s megőrzése kedvéért, tehát úgy értem, hogy az írás csak mintegy megrögzíti s emellett újra a fiu elé állítja, amit már szóbelileg megtanult. Erre való a diarium, amely megbecsülhetetlen segédeszköze a tanításnak. Nem árt ebből a célból, ha a fiuk az egyes, már teljesen feldolgozott fejezeteket akár házi feladatnak otthon is letisztázzák. Az természetes, hogy a paradigmák mind beiratnak a diariumba, sőt helyesebb, ha minden legkisebb eredményt ide bevezettetünk.

Nagyon rövidre kell foglalnom fejtegetéseimet, azért bárhogy szeretném is, nem tárgyalhatom az írásbeliek tartalmi fokozatos fejlődését. Csak a következőket akarom megjegyezni abból, a mit Kármántól e tekintetben tanultam. Ha nem is az egész első osztályon végig, de eleinte, sőt az év legnagyobb részében, csak latinból magyarra szabad fordíttatni; már a második osztályban magyarból latinra is. A fordítások tartalma az olvasmányéhoz fűződik. Csak olyan körből veendő, a mely már teljesen fel van az iskolában dolgozva, s amelyről a tanár biztos, hogy a tanulók egészen jól megtanulták s begyakorolták. Nem szabad gyakorló könyvből feladni. Nem szabad az egész gyakorlatot előre lediktálva, a fiukat magukra hagyatva dolgoztatni. Hanem a tanár egyenként, jól hangsúlyozva, mondatrészekre bontva, többször ismételve olvassa fel a fordítandó mondatokat s a fiuk rögtön csinálják meg a fordítást. Ne tartson tovább egy félóránál. Másnap vissza kell hozni a hibákat aláhuzva. Előlegesen megbeszélve a többször ismétlődő, valamint egyes feltűnőbb hibákat, az osztály közös munkával kijavítja a dolgozatot. A fordítást egy fiu írja fel a táblára.

Különösen a kezdő nyelvtanulás fokán egyik legfontosabb feladat a szók s szólásmódok tanulása. Erre eleinte elég bő anyagot szolgáltat az olvasmány. De utóbb, különösen a második osztályban, midőn az igék perfectuma s supinuma kerül részletes tárgyalásra, ki kell bővíteni etymologiai csoportokkal a képzők fonalán, miközben utóbb ezeket külön is kell csoportosítani, továbbá bővíteni lehet a praepositíós összetételű igék jelentéseinek előbb vegyes, utóbb rendszeres tárgyalásával, végül már ki lehet egészíteni az ismert szók csoportjait a megfelelő tárgyi körbeli szók hozzáadásával. Nem szabad elhanyagolni az előforduló szólásmódokat sem. Mindig azon legyünk, hogy az új fogalmakat már ismertek körébe helyezzük, valamint azon is, hogy társítva őket csoportokba tagosítsuk, mert ezek híján meg nem maradhat semmi az emlékezetben.

Tehát nincs lecke? Nincs tankönyv? Lecke nincs, mert arravaló az iskola. Legfőlebb, ha néhány sort az olvasmányból feladunk könyv nélkülire, inkább nevelési, mint didaktikai szempontból, hogy a fiu önálló munkásságához is hozzászokjék; vagy néhány sornyi tisztázást, némelykor egy-egy

paradigmát. Mindez különben csak ismételés lehet, mert ami tanulni valót feladunk neki, azt a közepes fiu is már megtanulta nálunk az iskolában.

Tankönyv van, nevezetesen olvasókönyv s vele együtt szókönyv. Nyelvtan nélkül akár el is lehetünk. Legfőlebb arra való s arra jó is, hogy általa egyes fejezeteket, az év végén pedig az összes tanultakat még egyszer áttekinthetjük, mintegy visszatekintés céljából eddigi munkánkra, kitűzve egyuttal a következő teendőket s célokat. De az ilyen nyelvtan mindenekelőtt legyen rövid, s lehetőleg hagyja el az u. n. kivételeket. Némely tanár már az I. osztályban örökre el akarja látni a diákot az összes latin alaktani tudnivalóval a Rana coaxat-tól kezdve egész a Justum ac tenacem-ig. De mi azt tartjuk, hogy a legfontosabb a rendes alakok alapos s biztos ismerete, sőt — horribile dictu — azt is állítjuk, hogy a kivételek oktalan összehalmozása megzavarja s megakadályozza munkánk sikerét.

Fájdalom, sokaknak még most is ujság, még most is érthetetlen, hogy az iskola az, a hol tanulni kell, de nemcsak tanulni, hanem mindent meg is tanulni, s hogy a tanár nemcsak arra való, hogy calculusokat írjon s kihallgasson.

Kármán a kis diákon segített legeslegelőször. Az iskolában, a hol azelőtt unalom, néha félelem, de állandóan lélekölő elmebeli tunyaság honolt, ő vigságot, bizalmat, észfejlesztő elmemunkát honosított meg.

Nevelt azután magának lelkes tanítványokat, a kik nemzedékről nemzedékre terjesztik, talán majd fejlesztik is, még javítják is a tanításait.

Megalapította az iskola jelenét s biztosította jövőjét.





A természetrajz rendeltetése a középiskolában s a biologia helye az általános műveltségben.

Irta APÁTHY ISTVÁN (Kolozsvár).*

Fejtegetéseimet csak a gymnasiumra kívánom vonatkoztatni, mert a középiskoláknak minden fajtái között nézetem szerint egyedül az közelíti meg némileg a maga elé tűzött célt. A felsőbb tanulmányokra vagy általában a magasabb rendű szellemi életre előkészítő középiskolai oktatás reformálásának a gymnasiumi tanítás átalakításában kell állania. Csak az újjá alakított gymnasium lehet a társadalom majdani kiválasztottjainak és különböző irányokban vezetőinek közös alapiskolája.

Bizonyos, és ismételten elmondották már mások is, hogy a nagyközönség elégedetlenségének a gymnasiumi oktatás eredményével részben a közönség maga is oka. Nem arra való szülők nem oda való gyermekekkel zsufolják tele a gymnasium padjait. A más föladata legyen kifejtetni, hogy az ilyenek számára minő iskolákat adjunk az elemiek után. Midőn a gymnasium felől elmélkedünk, csak olyan iskola lebegjen szemünk előtt, a melybe csupán magasabb társadalmi állású és tehetősebb szülők küldik csakis szellemileg jól fejlett gyermekeiket, vagy a melybe kevésbbé tehetős szülők

* Nem közölhetjük e cikket egy kis szerkesztői megjegyzés hozzáfűzése nélkül. E cikk ugyanis az e könyvben foglalt paedagogiai értekezések között az egyetlen, mely tartalmánál fogva épenséggel nem illik bele a gondolatkörbe, melyet Kármán nálunk meghonosított és gyakorlatilag alkalmazott, sőt egyik-másik tekintetben majdnem egyenes ellentétben van vele. S mégis kész örömmel közöljük Apáthy tanár érdekes dolgozatát, mivel mi is azt tartjuk Kármán Mórról, a mit a szerzőnek egy múlt évi december havában hozzánk intézett levele így fejez ki: »Talán maga Kármán sincs velem egy nézetben. De nem jó tanítványa volnék Kármánnak, ha csak azt tudnám ismételni, a mit tőle tanultam. Hiszen az ő tanításának épen az volt a legfőbb érdeme, hogy soha sem engedett dogmaként, a priori igaznak fogadnunk el semmit; igaznak addig semmit sem tartottunk, míg csak magunk, saját gondolkozásunkkal is ugyanarra az eredményre nem jutottunk. Sohasem tanultatta ő a mások tételeit, hanem úgy irányította elmélkedésünket, hogy magunk vezettük le azokat. Bizonyára ő venné legkevésbbé zokon, ha a saját paedagogiai alapelvei engem más conclusióra juttatnának, mint őt magát.«

A szerkesztők.

csupán kiváló szellemi képességű gyermekeket küldenek, akiknek felsőbb kiképzetéséről saját érdekében kötelessége a társadalomnak a szülők megterhelhetése nélkül gondoskodni.

De a mai gymnasium még csupa ilyen tanulóval sem felelhetne meg a társadalomtól hozzá fűzött várakozásnak. Nem felel meg a mai kor és még kevésbé a jövő követelményeinek még a cél sem, amit a közoktatásnak hagyományos intézői elébe tűztek. Igazi céljának elérésére nincsenek meg a kellő eszközei. A mi eszköze megvan már ma is, azt nem használja úgy, a hogy kellene.

A mai gymnasium a múltnak iskolája, nem a jelené: hogyan lehetne hát a jövődől? Pedig annak kellene lennie, hogy méltó részt követelhesen magának az emberi haladás dicsőségéből. Rohamosabban, mint valaha, gyarapodik az emberiség szellemi közkincese, sőt anyagi jóléte is; gyarapodik, de a gymnasium s általában középoktatásunk daczára inkább, mintsem annak érdeméből. A gymnasiumi oktatás kegyelettel, de, valljuk be, bizony sok képmutatással vegyes kegyelettel ápolja a múltat s miatta elhanyagolja a jelent és nem törődik a jövődől. Nem én találok először kacagtatónak, hogy az érett ifjú, a kinek tudnia kell, az éretlenül maradás terhe alatt, mi a tribunusi intézmény, és hogy hívták a római consulokat Tarquinius óta, a gymnasiumban nem tanulhatta meg, tehát legtöbb esetben nem is tudja, mi is voltaképen a szolgabíró. Az a védekezés, hogy az ilyesmit a jogász megtanúlja az egyetemen, más meg, mihelyt szüksége van rá, a mindennapi életben csak a gymnasium népszerűségén üt veszedelmes csorbát. Ha erre is, meg amarra is, amire kinek-kinek szüksége van, úgyis megtanít az élet vagy az egyetem; ha úgy is majd mindenki elfelejti a megélhetés nehézségei között kilenczvenkilencz századrészét annak, amit a gymnasiumban tanult: ugyan mire való volt az a nagy áldozat pénzben, időben és szellemi megerőltetésben? A gymnasiumnak legőszintébb meghatározása tehát az a hely, a hol életünknek a gyermekkor és az ifjúkor közé eső nyolcz évét eltölthetjük a nélkül, hogy ez az időtöltés a további életre s a társadalomban elfoglalandó állásokra különösbbe alkalmatlanná tenne. Ezt azonban közkeletű kifejezéssel úgy mondják, hogy a gymnasium a legkülönbözőbb tisztségekre képesít vagy legalább kezdete az egyetemtől megadott képesítésnek.

Mindezek a megjegyzések sokkal kevésbé látszanának jogosúltaknak, sőt tán nem is hangzanának, ha a gymnasium első sorban és legfőképen a jelent tanítaná: ha a társadalomnak, a földnek, a természetnek jelen állapotát ismertetné; ha megértetné tanítványaival az emberiségnek jelen küzdelmeit és törekvéseit; ha fölvilágosítaná őket az emberi szellem modern föllendülésének okai, az ember növekvő jólétének föltételei fölől. De ha különösen az utóbbiakat tanító és tanítvány áztatása nélkül kívánja tanítani, lehet-e másra, mint a természettudományokra fektetnie a főszúlyt? A mennyivel a mai kor embere életbevágó dolgokban többet tud a classicus ókor

emberénél; amennyivel általánosságban jobban él s a mennyivel jobb maga is: azt mind a természettudományok fölvirágzásának köszöni. A természettudományok pedig a maguk fölvirágzását tudvalevőleg annak köszönik, hogy le tudták rázni a régi iskolának, a scholasticismusnak bilincseit, hogy művelőik megszűntek a hagyományra esküdni és csak azt fejtegetni, de el kezdtek gondolkodni a saját elméjükkel és látni a saját szemükkel. Nos, a gymnasium az által, hogy régmúlt idők szellemi hagyatékával oly túlságosan sokat foglalkozik s főleg oly sokat grammatizál, bebizonyítja, hogy lényegében ma is ép oly scholasticus intézmény, mint századokkal ezelőtt; de a természettudományok iskolai jelentőségének kicsinylése által bebizonyítják a közoktatásnak legfőbb intézői is, hogy scholasticus fátyol takarja lelki szemüket. A természettudományok már-már átalakítják az egész társadalmat, az ember egész környezetét és belső életét; de azért ők még most is késlekednek levonni ennek a ténynek következtetéseit az iskolára nézve.

A gymnasium nem fegyverez föl a való élet küzdelmeire és nem készít kellőképen elő a felsőbb tanulmányokra, az egyetemre sem. A jogi tanulmányokra még leginkább, és pedig azért, mivel a jogtudományokra is ugyanaz a légkör nehezül, amely a gymnasiumban elfojtja a modern élet lüktetését. Hiszen a jogász a maga *Justinianusával* ma is ott van még, a hol volt a természetvizsgáló a XV. században a maga *Aristotelesével*. Kétezer éves jogi formulákkal próbál boldogulni olyankor is, a midőn az egyszerű, előítéletektől meg nem csökönyszerített józan ész mellé főképp az emberi természetnek s az ember természetadta helyzetének ismeretére volna szüksége. De nem olyanra, a minőt a *Rousseau*-féle deductióknak köszönhettek a francia forradalom államférfiai, hanem arra, amire a természettudományok és különösen a modern biológia tanítanak. A jogászokon kívül talán a nyelvészek, a philosophusok és a történettudósok is meg vannak a gymnasiumi oktatás sikerével legalább annyira elégedve, hogy inkább csak tatarozgatását, sem mint gyökeres átalakítását kívánják. De ha nem is volnának, az ő panaszai sem sokat használnának mindaddig, amíg a gymnasiumi oktatásnak elavultságát a jogászok is meg nem érzik. Mert századok, sőt évezredek előítélete a jogász kezébe tette le a legfőbb hatalmat s a legtöbb esetben arra bízta a közoktatás intézését is. A középiskola daczára is el fog jönni, talán nem is oly sokára, az idő, midőn a természettudományok s különösen a biológia válnak a magasabb általános műveltségnek túlnyomó tartalmává s a társadalom vezetőivé. A kiknek a kezéből ez az átalakulás a hatalmat, az előjogoknak oly nagy számát fogja kiragadni, azoktól nem várhatjuk, hogy bekövetkeztét sietessék.

Az élettudományoknak századunkban kivívott eredményeiből csak néhány phrasis lett eddig köztulajdonná. Néhány meg nem értett phrasist szőnek bele a sociologusok újabb államtudományi rendszereikbe, és néhány phrasissra alapítják az emberiségnek újabb alapostolai az ő világboldogító tanaikat; de azért azt képzelik, hogy a természettudomány szilárd kősziklá-

ján vetették meg lábukat. Pedig homokon állanak, a mit egy nagyobb áradat könnyen kimoshat alóluk. Hogy észre vegyék, ahhoz hiányzik tanultságukból kellő mértéke a biológiának. Tudatlanságukat azzal mentik, hogy több élettudományi ismeretre nincs is szükségük. Ahol a divatnak elismert fejedelme kopasz, ott az udvaronczaiknak sem tetszik a hajviselés: közhiedelem, hogy természettudományi ismeretek nem lényeges alkatrészei az általános műveltségnek. Idegen nyelvek és irodalmak, történelem, földrajz, némi philosophia: csak ezeket tartja az előítélet az általános műveltség kellékeinek. Bármely úgy nevezett művelt ember röstellené, ha rajta kapnák, hogy nem tudja, Argentiniának mi a fővárosa, Spanyolországnak minő a kormányformája; de azt csöppöt sem ártallja bevallani, hogy búzát a rozsvetéstől, búkkfát a gyertyámtól, méhet a darázstól, fülemilét a pacsírtától nem tud megkülönböztetni. Ha azt kérdeznők tőle, hol fekszenek testében a legfőbb idegek, s merre futnak a legnagyobb vérerek, a legtöbb azt felelné, hogy az orvosnak meg a természettudósnak dolga ezt tudni. Miért nem mondja ép így, hogy a történettudós dolga tudni, minő volt XIV. Lajos udvara és kik a hadvezérei? Azt persze, hogy *Dubarry* és *Pompadour* asszonyok kik valának, okvetetlenül kell tudnia mindenkinek.

Amíg közmeggyőződésévé nem válik, hogy minden művelt embernek első kötelessége ismerni a természetet, a mely az emberi lét föltételeit szolgáltatja; tudni, a természet háztartásában minő helyet foglal el az ember ma és minőt foglalhat el még ezután; tisztában lenni önnön testi alkotásával és életműködéseivel: a míg mind ennek szüksége a közoktatás intézőit is át nem hatja, addig mi hiába látjuk, mily nevetségesen csekély az eredménye a gymnasiumban a biológiai oktatásnak, a melyet a ma érvényes tanterv a legszárazabb és legszellemtelenebb természettudományra korlátoz. Pedig biológiai ismeretekre physikával és chemiával egyetemben az embernek a mindennapi életben is több szüksége van még annál is, amit matematikából tanít a gymnasium. Az emberiség jövő sorsát, az iparos meg az őstermelő segítségével, az orvos és a természettudós fogja intézni úgy, a mint intézte a múltat a katona segítségével a pap és a jogtudós. Minő jogon hanyagolja el a középoktatás a közel jövő urának érdekeit az által, hogy az orvosi és általában a természettudományi felsőbb tanulmányokhoz úgyszólván semmi alapot nem ad?

Rakja le a gymnasium tanítványaiba a magasabb általános műveltségnek minden szakmára nézve közös alapjait: a természettudományi és különösen a biológiai ismereteket a modern ember műveltségének fő alkatrészévé fogja tenni az élet. A gymnasium ne segítsen neki? Adja meg a gymnasium tanítványainak mindazokat az ismereteket, a melyekre a mai élet mindennapos gyakorlatában szakkülönbség nélkül szükségünk lehet: természettudományi és különösen biológiai ismeretekre mindenkinek lépten-nyomon szüksége volna egészségének és anyagi boldogulásának érdekében. Azokért ma mindúntalan szakemberekhez kell fordulnia a legapróbb dolgok-

ban is; azokért, ha maga akár segíteni magán, olyan úgynevezett népszerű írott tanácsadásokhoz fordul, melyeket nem tud megérteni s melyekből azért rendszerint több kára mint haszna van. A gymnasium ne készítsen elő a mindennapi életre? Igen, de ép úgy előkészítsen a felsőbb szaktanulmányokra is: az orvosi és természettudományoknak évről évre több művelőjét és gyakorlati alkalmazóját kívánja az emberiség üdve. Hát éppen azoknak nyújtson a gymnasium legkevesebbet, a kik e szakmákra lépnek? De a föl-soroltakon kívül fontos, vagy tán mindeneknél fontosabb hivatása, hogy gyarapítsa az ifjú szellemi képességeit és tanítsa őt azok használatára a mindennapi életben ép úgy, mint a magasabb rendű értelmi működésben; tanítson tanulni, józanon gondolkodni, a gondolatot világosan kifejezni s a szellemi munka terhét kitartással, örömmel viselni.

Épen az utolsó pontba, a gymnasium elmenvelő hivatásába kapaszkodnak a természettudományok és főleg a biológia kellő mértékű tanításának leghevesebb ellenzői, a czéhbeli paedagogusoknak az a része, a kik e tárgyak nevelő hatását tagadják. *Kármán Mór* nem tartozik közéjük, ezt tudja mindenki. Talán soha és sehol sem tanultak középiskolában annyi biológiát és oly jól, mint a tanárképzői gymnasiumban mi nyolcz osztályon köröszkül akkor, a midőn az épen fölállított intézetet *Kármán Mór* még a saját ideálja szerint, szabadon vezethette. De ha ő nem is ellensége, sőt lelkes barátja a biológia tanításának, *elegendőképen* még ő sincs áthatva annak fontosságától paedagogiai szempontból. Mert a dolog nézetem szerint úgy áll, hogy egy tárgynak sincs oly nagy elmenvelő hatása mint a biológiának, ha annak különböző részeit a kellő időben, a kellő módon és mértékben tanítjuk. Nincs terem, hogy ezt most bővebben kifejtssem; csak két más tárgyévál kívánom a biológia nevelő hatását összehasonlítani, azokéval, a melyeknek éppen a biológia ellenségei a legnagyobbat tulajdonítják. Értem a *grammatikát* és a *mathematikát*.

Azt hiszem, az fejleszti a gyermekek elméjét leginkább, a mit legörö-mestebb és legkönnyebben tanul, ami leginkább képes szemlélhető, sőt kézzel fogható volta és rá nézve újszerűsége által a figyelmét tartósan lekötöni. Alig-alig van gyermek, aki ne ujjongva szedné szabadban a virágot és ne futna szívesen a tarka pillangó után; és mindenik örömmel látja viszont az iskolában az ismerős virágot, az ismerős pillangót. És melyik nem szedi érdeklődéssel szét ízről ízre, hogy meglássa, ez vagy az a darabja minő; és melyik nem figyel tanítójára, mikor az elmagyarázza, hogyan él és miből lesz lepke meg virág; mik a barátaik, mik az ellenségeik a természetben? Ott van egy sárga, itt egy fehér, ott egy kicsiny, itt egy nagy: különböznek egymástól, s miért lepke mégis mindenik? Egy másik állat miért bogár és nem lepke? A megfigyelés minden értelmi működésnek az alapja. A gyermek a természetrajzi tárgyakon legszívesebben és legkönnyebben, de a legtökéletesebben is tanulja meg a megfigyelést, érzékeinek a helyes használatát. És ha megtanulta megfigyeléseit közölni, összefoglalni, akkor már

közel van hozzá, hogy a bonyolultabb gondolatokat is ki tudja fejezni. Nincs értelmi művelet, a mire nem a természettudományok kapcsán lehetne könnyebben reászoktatni. Mert megtanulni annyi, mint megérteni s azután megszokni. Persze a természettudomány nem egy oktatójának sikerül azért azt is megutáltatni tanítványával; de annak nem a természettudomány, hanem az utasításokon kívül az oktató egyénisége az oka. Több értelmes anyával, aki maga tanította gyermekeit az elemi iskolának s a középiskola alsó osztályainak tárgyait, beszélgettem a természettudomány felől; mind úgy nyilatkoztak, hogy gyermekeik azt tanulják legszívesebben és a legkönnyebben.

De nincs gyermek, a ki, legalább titokban, ne utálná és ne tanulná aránylag nehezen a grammatikát, különösen a latint. Igaz, hogy némi részben ez is a tanítás helytelen idejétől és módjától van. A jelen körülmények között azonban én a grammatikának csak annyiban tudom hasznát, amennyiben van a latin nyelv tudásának, aminek egyik, sajnos, nélkülözhetetlen eszköze. Nevelő hatalmát azonban nem, csak lélekölő voltát látom.

Majdnem ugyanígy voltunk és vannak mindnyájan a gymnasiumi oktatás matematikájával is. Abból öröme, sőt legtöbbszörre haszna is csak annak lesz, a ki úgynevezett matematikai (helyesebben csak számoló, calculáló) tehetség. A jelenleg dívó matematikai oktatásnak nevelő hatása a gyermekek túlnyomó többségére nézve merő fictio és a legközönségesebb, hétköznapi szükségén fölül haszontalan azért, mivel az emberiség 99 század részére nézve annyi, mint énekelni tanítani azt, akinek se hangja se hallása, vagy festeni tanítani azt, a kinek se keze, se szeme nem arra való. Persze, ha e sorimat olyan valaki olvassa, a kinek véletlenül van épen számvetői tehetsége, az érthetetlennek találja, hogy az ő mathesis ne volna a legészfejléstőbb studium. De hiszen a jó hallású ember is, a ki tüstént megmondja minden hang nevét és a hangoknak legbonyolultabb egymásutánját elénekli vagy játssza első hallásra, alig tudja elképzelni, hogyan létezhetik tompa érzékű emberi lény, a kire nézve a hét alaphang nem annyira különböző és oly könnyen fölismerhető, mint akár a szívárványnak hét színe. Egy *Darwin*, *Wallace*, *Baer* a legnagyobb természettudósok voltak a nélkül, hogy a legkevesebb matematikát alkalmazták volna. De *Newton*, *Faraday*, *Laplace*, *Kirchhoff* sem számvetésbeli gyakorlottság által jutottak a maguk nagy fölfedezéseihez, hanem kísérleteik és a valódi mathesis által, a minek a gymnasium 8 osztályán át mindig csak az abcjét öröltetik a tanulóval. Magában még a valódi mathesis sem derített ki egy természeti törvényt sem, valamint a logika tudománya nem tanított meg senkit sem a gondolkodásra; de a már megtalált igazságokat formulázza és újakat postulál úgy, mint a hogy a logika elemzi és tovább fűzi a meglévő gondolatmenetet.

A szó nemesebb értelmében fölfogott, igazi mathesisnek tehát, de nem az iskolainak, csakugyan van nevelő hatása is; mert az nem egyéb, mint az értelmi műveleteknek egy sajátos eszköz, gondolkodás symbolumcsos-

portok segítségével. Az ő formuláinak igen nagy hasznát veszi az emlékezet, a melyet sok teherrel megszabadít, és a gondolkodás, a melyet egyszerűsít és könnyít. Segít végül az igazságok kutatásában nem nélkülözhető képzelő tehetségnek is; csapongásában az a könnyen elmosódó, elillanó képzeleti tárgyak helyett néha-néha minden téren nagyon szívesen veszi a mathesisnek leírható, tehát el nem illanó symbolum-csoportjait, amelyekben megpihenhet. Ennek a mathesisnek különösen a természettudományok művelői veszik nagy hasznát. Sokszor bizony gyalogszerrel utazik, aki segítségét megveti, holott vasúton száguld a vele élő. Hogy az utóbbit néha vasúti szerencsétlenség is érheti, vagy hogy rossz vonatra ülhet és nem ér oda, ahová gyalog bizton eljuthatott volna, az a mathesisnek, mint szellemi közlekedési eszköznek, az értékét nem csökkentheti.

Ámde éppen ezt a mathesist nem tanítja az iskola, pedig főleg ezt kellene, igaz, hogy csak a gymnasiumnak legfelsőbb két-három osztályában, a hol az úgynevezett logikának és philosophiának szentelt idő jó részét is neki kellene elfoglalnia. A rationalis logika nem egyéb, mint mathesis, és csak ennyiben tudomány; egyébként a philosophiával együtt a nyelvtannak, a szépirodalmi s egyéb művészeteknek s az őket taglaló és bíráló aesthetikának kategóriái között szóródik szét. A philosophia, ha nem poesis, úgy mathesis; ha sem ez, sem amaz, úgy még lehet elméleti természettudomány vagy akár más tudományok elmélete; ha azonban az sem, úgy haszontalanság. Létjoga csak mint didaktikus poesisnek van föltétlenül és minden mástól függetlenül. Mint tudomány semmikép sem önálló és független valami hanem csak más szakmák kiegészítője, röviden — én is elismerem — »a tudományok tudománya«. De térjünk vissza a mathesistra!

A ma tanított iskolai mathesisnek négy ötödrészét bátran el lehetne hagyni; helyesebben, a ma tanítottak velejét jobb módszerrel ötödrésznyi terjedelemben és idő alatt meg lehetne tanítani. Erre az egy ötödrészre azonban minden esetre szükség van a gymnasiumban; nem mintha annak is bármilyen nevelő hatása lehetne. Biztos idegenkedése daczára, ha lehet, belé kell verni a tanulóba, mert a mindennapi életben lépten-nyomon szüksége lesz rá.

Ellenben a természet iránt eredetileg mindenkiben meglévő érdeklődést nem kiölni, mint a hogy eddig törekedett, hanem minden eszközzel fejleszteni kell a gymnasiumnak. Minél jobban ismeri valaki a természetet, annál inkább itthon érzi magát a földön, s minél otthonosabb a természetben, annál könnyebben lehet boldog is. Ha csakugyan ismerné az emberiségnek minden rétege, és különösen a vezetői ha ismernék a természetet, az ember alkotását és helyzetét a földön, sőt a világegyetemben: bizonyára általában is boldogabb lenne az emberi nem, mert természetesebben élne, nem dobva el a civilisációnak semmi vívmányát, de saját természetéhez képest, nem, mint ma oly gyakran, annak ellenére használva föl őket.

Mindabból pedig, a mit elmondtam, nem az következik, hogy a természettudományokat és főleg a biológiát *is nagyobb mértékben* kell tanítani

mint eddig, hanem az következik, hogy különösen *nagyobb arányban* kell tanítani, és hogy az az *is* a többi tárgyra vonatkozzék, a melyekből az alábbiak kivételével csak annyit kell tanítani, a mennyi teret számukra a természettudományok és az alábbi néhány tárgy meghagynak anélkül, hogy a gymnasiumi tanítás anyagának abszolút mennyisége a mainál nagyobb lenne. Azt talán inkább kisebbitendőnek tartom, jóllehet nem osztozom azok nézetében, akik azt hiszik, hogy a tanítottak mennyisége okozza a gyermekek túlterheltségét. A hiba egyrésről a tárgyak megválasztásában, arányában és több tárgy tanításának megszabott módszerében, másrésről pedig és még inkább abban van, hogy a mint előre is bocsátottam, mindennél sok az arra való tehetségűek mellett a gymnasiumba nem való tanítvány, és aránylag ép ily sok a gymnasiumba nem való tanító. Az előbbin más, alacsonyabb igényű középiskolák állítása, az utóbbin a tanárképzés reformja és a vizsgálatok szigorítása van hivatva segíteni.

Azok a tárgyak, a melyeknek a sokkal nagyobb arányban tanított természettudományok mellett az eddigi, vagy annál is nagyobb arányban kellene szerepelniök, a következők: a nemzeti nyelv, a melynek tanítását szolgálják a felsőbb osztályokban a classicus nyelvek is, az összehasonlítás által kiemelkedvén és a tanítványnak tudatára jutván az anyanyelvnek sajátosságai; a nemzeti irodalom, a mely köré csoportosúljanak a virágirodalom remekei; a művelődésnek s a művészeteknek története, kapcsolatban a képzőművészet s a zene világra szóló remekeinek ismertetésével; a haza jelen állapota és intézményei, valamint, azok magyarázatául, a haza története, a melynek a világtörténelem is csak háttérül szolgáljon, s ne a haza története legyen, úgy mint eddig, a világtörténelem tanításának függeléke; egy modern európai nyelv tisztán gyakorlati alapon, nálunk legezelszerűbben a német, de semmi esetre sem a legalsóbb osztályoktól kezdve.

Nem észszerű dolog és saját nemzeti voltunk kicsinylésére vall, ha gyermekeinket idegen nyelvekre tanítjuk, míg magyar nyelvérzékük teljesen ki nem fejlődött s ők anyanyelvüket szóban és írásban tökéletesen meg nem tanulták. Ha van egyáltalában elmenvelő hatása a grammaticának, úgy a gymnasium alsó három osztályában a magyar nyelvtanra fordítsuk azt az időt is nagy részben, a mit eddig a latin foglalt le. A negyedik osztály előtt még a németet sem kellene elkezdni; a latin tanításához az ötödikben, a görögéhez a hetedikben fogjunk. Az utóbbiakból nyelvismeret tekintetében elég annyi, amennyi az előbb említett összehasonlításhoz és ahhoz szükséges, hogy a modern tudományok gyökérszálaít az ókorba és a latinul író középkorba visszakövethessük, és hogy az internationalis műkifejezéseket megértsük. A kinek szakmájához többre lesz szüksége, megtanúlja majd az egyetemen, vagy gyakorlat útján magától. Fődolog a classicus nyelvek tanítása által fölbresztteni az érzéket mai civilisatióink múltja és forrásai iránt s ez által annak természetes fejlődéséről fogalmat nyújtani. Távol áll tőlem, hogy ne kívánjak kegyelettel adózni a jelen anyjának, a múltnak;

csak föláldozni nem akarnám a jelen s a jövő érdekeit a múlt kedvéért. A mely múltnak ugyan rossz szolgálatot tettünk eddig az által, hogy a száraz grammatizálás útján latint és görögöt alaposan megutáltattunk az ifjúsággal!

Pedig a görög és latin classicusok, ha szeretettel és érdeklődéssel foglalkoznék velük a tanítvány, mennyi szolgálatot tehetnének néki a nemzeti nyelv magasabb rendű gyakorlatában is, mint bőséges példák a nyelvbeli formák szépségeire! Mert a nyelvtanításnak a felsőbb osztályokban legfontosabb czélja a szóbeli és írásbeli kifejezés művészete költői, szónoki és tudományos tárgyakban egyaránt. Igazán művelt embernek csak azt tudom tartani, a ki nemzeti nyelvét nemcsak hibátlanul, hanem szépen és izléssel is beszéli meg írja. Elég tudni egy világnyelvet, de azt kell annyira, hogy az illető magát könnyen megértesse és könnyen is értsen beszédet, írást egyaránt. Ideje, hogy vége szakadjon annak a szégyenletes ferdeségnek, hogy magyar ember csak akkor merje magát műveltnek tartani, ha két-három idegen nyelvet beszél; de beszélvén azokat, merje akkor is, ha épen magyarul tud legkevésbé.

Mindezt azonban csak azért említem itt meg, hogy jobban megvilágítsam a természettudományok helyzetét az eszményem szerint való gymnasium többi tárgyával szemben. Az elősoroltak egyenlő ranggal egymás mellett álljanak; de a többit, a mit még tanítanak ma a gymnasiumban, mint melléktárgyakat, alá kell nekik s különösen a természettudományoknak rendelni.

Ez az ideál meg fog valósulni; ma még távol állunk tőle. De ideje volna már ma is megtenni annyit, hogy a gymnasiumnak minden osztályában a biológiának és ne a latinak szenteljünk heti öt órát. Egy holt nyelv tanítása nem maradhat továbbra is a középoktatás gerincze. Az alsó négy osztályba szánám a biológiának természetrajzi részét, az állat-, növény- és ásványtant; de az előbbi kettőnek tanítását már ott is összehasonlításokkal és az állati és növényi háztartástannal (oekologia: régibb, szűkebb értelemben vett biologia) élénkíteném, az ásványtanba pedig beleszőném a leg-
elemibb ismereteket a föld élettelen testének alkotása felől. De, a mi a leg-sürgősebb, mindenekelőtt önállóvá kell tenni a természetrajzot, a mely a mai tanterv szerint az alsóbb osztályokban a földrajz függeléke. Természetellenes, igazságtalan viszony: mintha egy óriást vernénk bilincsekbe és ten-
nének egy törpe rabszolgájává. A felsőbb négy osztály tárgya volna a magasabbrendű biologia, de tanításában nem azzal a módszerrel, a mely azt egy philosophiai tételnek, a kosmikus rendnek megvilágítójává teszi, mondhatnám, szolgálatába állítja. Mert annak minden ága sokkalta szükségesebb tudomány a philosophiánál, a mely, ellenkezőleg, maga fogja jövőendő létjogát a biológiának tett szolgálatokból meríteni. Az ötödik és hatodik osztály tehát áttérhetne az összehasonlító állat- és növényanatomia elemeire, a hetedik a szövettanra és az élettan alapfogalmaira, a nyolczadiknak lenne föladata a fajfejlődésnek s

az egyénfejlődésnek lényegét megértetni s a közegészségtan vívmányait kifejteni. De e mellett a fölosztás mellett azért szüntelenül ismétlődjék más és más vonatkozásban az összes alsóbb osztályokban tanult anyag és viszont az alsóbb osztályok tárgyaiban is érezze már a tanítvány, értelmi fejlettségéhez képest, a később tanulandók szellemét. Csak a módszertől és a helyes választéktól függ, hogy minden osztály tanulója könnyen megérthesse és szívesen tanulja, a mit ezekből az állítólag oly nehéz és nem is középiskolába való tárgyakból elébe adunk. A mennyiségnek pedig épen nem kell nagynak lenni, hogy a gymnasiumból kikerülő ifjúnak azért tiszta fogalma lehessen az őt környező természetről, saját alkotásáról, testi és szellemi épségének föltételeiről s az emberiség természetes helyzetéről a földön.

Ilyen módon igazán előmozdítója volna a gymnasium a modern élet lüktetésének a helyett, hogy, a mint teszi, ellene dolgoznék. A mai kor embere materialis viszonyainak átalakításában a biológiával versenyez a physika és a chemia; de szellemi életére határozottan a biologia vívmányai nyomnak jellemző bélyeget. A gymnasiumi oktatás ne akarja ezt tagadni, hanem ismerje el és a szerint cselekedjék!





Német irodalmi olvasmányunkról.

Írta PETZ GEDEON.

Herbart *Allgemeine Paedagogik* című munkájában arról a synthetikus oktatásról szólva, melynek — röviden mondva — főleg *szívképző* hatása van (»Unterricht, welcher die Theilnahme synthetisch bilden soll, — durch den also das Herz gross und voll werden müsste«), a következő jelentős gondolatnak ad kifejezést: »Denkt euch einen *europäischen* Patriotismus. Die Griechen und Römer als unsere Vorfahren. Die Spaltungen als unglückliche Zeichen des Parteigeistes, mit dem sie verschwinden müssen. Wer vermag diesem Gedanken Bedeutung zu geben? Der Unterricht vermag es.« (*Pädag. Schriften*, ed. Willmann I, 428.).

E szavakat Herbart 1805-ben írta (a munka maga 1806-ban jelent meg): ép akkor, mikor az ő hazájában az »európai patriotismus«-nak amaz irányzata, melyért eladdig a kor legkiválóbb férfiai szívek egész melegségével lelkesedtek, válságos fordulóra jutott. Addig ez a felfogás igazán uralkodó volt a német irodalomban: ez irodalom classicus korszakának nagy képviselői, Lessing és Herder, Goethe és Schiller, őszinte szószólói voltak amaz »európai« és a vele kétségkívül rokon kosmopolitikus iránynak (Herbart id. h. megkülönbözteti a kettőt), az európai népek testvériesüléséről ábrándoztak s minden habozás nélkül föléje helyezték az emberiség szeretetét a nemzet és haza szeretetének. *Lessing* nemcsak a vallási kosmopolitismus bajnoka volt, politikai téren is hasonló felfogást hirdet: »Vielleicht zwar ist der Patriot bei mir nicht ganz erstickt, obgleich das Lob eines eifrigen Patrioten, nach meiner Denkungsart, das allerletzte ist, wonach ich geizen würde: des Patrioten nämlich, der mich vergessen lehrte, dass ich ein *Weltbürger* sein sollte.« (Gleimhez 1758 decz. 16. intézett levelében). És: »Ich habe überhaupt von der Liebe des Vaterlandes (es thut mir leid, dass ich Ihnen vielleicht meine Schande gestehen muss) keinen Begriff und sie scheint mir auf's höchste eine heroische Schwachheit, die ich recht gern entbehre.« (Ugyanahhoz 1759 febr. 14.) Hogy *Herder*, — a ki annak a mondásnak szerzője, hogy: »Die Welt is nur ein einiges Haus« s a ki a

legkülönbözőbb nemzetek költészetét tanulmányozta és átértette — mennyire hevült az általános emberinek, a humanitásnak eszméjéért, az *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* című főművének minden fejezetéből kitűnik. Legyen szabad az ezen műhöz fűződő *Postscenien zur Geschichte der Menschheit* című munkának egy helyét idéznem, a melyben ugyanaz az „európai patriotismus” nyilatkozik, a melyről Herbart szól: »Wenn intellectuelle Kräfte in mehrerer Ausbildung der Vorzug der Europäer sind, so können sie diesen Vorzug nicht anders als durch Verstand und Güte (beide sind im Grunde nur eins) beweisen . . . Sollte in Europa auf Wegen, die wir zu bestimmen nicht vermögen, die Vernunft so viel Werth gewinnen, dass sie sich mit Menschengüte vereinigte: welch eine schöne Jahreszeit für die Glieder der Gesellschaft unseres ganzen Geschlechtes! Alle Nationen würden daran theilnehmen und sich dieses Herbstes der Besonnenheit freuen. Sobald im Handel und Wandel das Gesetz der Billigkeit allenthalben herrschet, sind alle Nationen Brüder . . . Und wäre diese Zeit undenkbar? Mich dünkt, sie müsse selbst auf dem Wege der Noth und des Calculs erscheinen . . . Dass also niemand aus dem Ergrauen Europas den Verfall und Tod unseres ganzen Geschlechtes auguriere!« Herders sämtliche Werke, ed. Joh. Müller XIX, 136. s. köv. I.). S annak a humanitásnak, melynek Herder az elmélet terén volt leglelkesebb hirdetője, a költői gyakorlatban *Goethe* volt valóságos megtestesítője: a *Faust* költője maga legnagyobb képviselője az egyetemes emberinek. Minden téren kárhoztatja a faji és nemzeti elkülönülést s a világirodalom eszméjéért lelkesedve, így kiált fel:

»Lasst alle Völker unter gleichem Himmel
Sich gleicher Gabe wohlgemuth erfreun!«

(*Wellliteratur* cz. költeményében, Hempel-féle kiad. III, 58.)

Német nemzete törekvéseivel szemben, a melyekben ép az elkülönülésnek ama szelleme nyilatkozott, gyakran kicsinylést és gúnyt tanúsít s költői műveiben is aránylag nagyon csekély tért enged a nemzeti elemnek. Hogy tárgyválasztás tekintetében *Schiller* is mily igazán „nemzetközi” irányt követ, azt eléggé megvilágosítja a pusztá neveknek ez a sora: *Fiesco*, *Don Carlos*, *Maria Stuart*, *Jungfrau von Orleans*, *Brant von Messina*, *Wilhelm Tell*, *Demetrius*. Mint történetíró, egy nagy családot lát az európai nemzetek összességében (»Die europäische Staatengesellschaft scheint in eine grosse Familie verwandelt«, *Was heisst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte* című székfoglalójában, Goedeke-féle kiad. IX, 89.) s mint költő, Posa marquisval ő is az egész emberiség jólétéért lelkesedik s kosmopolitikus ábrándokban él (v. ö. e tekintetben *Briefe über Don Carlos* című levélsorozatát is, főleg a 8. levelet).

Kétségkívül a nagy íróknak e nézeteivel egyező volt Herbart felfogása is, midőn 1805-ben a paedagogia terén szóvá tette az „európai hazafiság” ébresztését. És sajátságos: mintha ez egyuttal hatyúszózata volna az addig

oly nagy tekintélyű szellemi irányzatnak! Még ugyanabban az évben, 1805-ben húnyja le szemeit Schiller, az 1806-ik és a következő éveknek történeti eseményei fölrázzák a német nemzetet közömbösségéből, Fichte szónoklataival, Arndt dalaival serkenti a nemzeti érzületet; a nemzetközit a nemzeti váltja fel: a *Stimmen der Völker in Liedern* helyébe *Des Knaben Wunderhorn* lép, a romantikusok a német régiség tanulmányozásába mélyednek s az 1813. évvel mindenütt lángra lobban a nemzeti érzés. Az általános emberinek nagy hirdetője, Goethe, mintegy magára marad felfogásával s bár 1827-ben is azt hirdeti, hogy: »Nationalliteratur will jetzt nicht viel sagen, die Epoche der Weltliteratur ist an der Zeit, und jeder muss jetzt dazu wirken, diese Epoche zu beschleunigen« (Eckermann, *Gespräche mit Goethe*, 1827 jan. 31.), — kora nem igen fogadja meg szavát. A nagy költő *Wilhelm Meisters Wanderjahre*-ban oly paedagogiai eszméket fejteget, a melyekben nagyban szerepel még az általános emberi és nemzetközi felfogás, — a szakszerű paedagógiában azonban mind nagyobb mértékben érvényesül a *nemzeti* álláspont, mind nagyobb tért hódít a nemzeti elem.

A mondottakat szem előtt tartva, vessünk már most egy pillantást arra a német irodalmi anyagra, melyet tantervünk a gymnasium olvasmányául kijelöl. Szembetűnő, hogy itt a német irodalom széles köréből ép az a kor van legjobban, sőt a nagyobb költői műveket tekintve *kizárólag* képviselve, a melynek jellemző vonásául a Herbart említette europaeismust, időbeli határául az 1805. évet jelöltük meg. Azok a nagyobb költői művek, melyeket a gymnasiumi tanterv és utasítások ajánlanak, mind *az 1805. év előtti korból valók* s azok a német írók, a kikkel tanítványaink közelebbről megismerkednek — Lessing, Herder, Goethe, Schiller — mind amaz europaeismusnak képviselői. Merem állítani, hogy e kiszemelésnél és e határvonal megállapításánál nemcsak az a tekintet vezette tantervünk nagyérdemű megalkotóját, hogy e művek classicus tökéletesség szempontjából elsőrendűek s hogy magyar irodalmunkra is ép ezek voltak legszélesebb körű hatással, hanem hogy egyuttal szándékosan és tudatosan Herbart amaz említett intentiója szerint járt el, midőn a német irodalom művelői közül nem a legnémetebb, hanem *a legeurópaibb szellemű írókat* kívánta ifjúságunknak bemutatni. Egyéb szempontból kifogást is lehetne tán emelni az ellen, hogy a tanulók ekkép nem ismerkednek meg a német irodalom modernebb termékeivel, hogy a tárgyalt művek nyelvezet és alak tekintetében itt-ott az avulás nyomait mutatják s hogy e kiszemelés ellentétben van egyes újabb paedagogusok ama követelményével, hogy az idegen nyelvű olvasmánynak ép az idegen nemzet sajátos természetével kell a tanulót megismertetnie (v. ö. a Baumeister-féle *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre* III. k. »Französisch« című szakaszában: »Gesamtziel: Vertrautheit mit der fremden Nationalität«, 48. l.). E hiányokért azonban kárpótlást ad az a körülmény, hogy midőn tantervünk a német iroda-

dalom köréből oly olvasmányt ajánl, a mely hatás és becs tekintetében — de más értelemben is — »meghaladja a nemzeti mértéket«, ezzel a német irodalmi oktatás egyuttal annak a feladatnak léphet szolgálatába, a melyet első sorban a történet tanítása teljesít: »tiszteletet ébreszteni mindazon eszmék és intézmények iránt, melyek az emberiség kulturai és erkölcsi emelkedésének koronként tényezői valának, megértetve jelentőségüket a műveltség haladására nézve.« (Gymn. tanterv 90. l.).

Ép azért nem is szabad beérnünk annak a ténynek tudatával, hogy a német irodalmi olvasmány kiszemelésénél egyebek közt az europaeismus szempontja is volt mértékadó, hanem ez olvasmány tárgyalásánál *ki is kell fejtenünk e szempontot*: meg kell ismertetnünk tanítványainkat avval a szellemi iránynyal, mely ama korszak nagy íróinak és műveiknek jóformán jellemző vonása s rá kell mutatnunk a nemzeti elemnek s a nemzeti érületnek e művekben feltűnő hiányára is. Ezt elismerik Németországban is és e körülményt, félretéve minden hazafiui aggodalmat, még ott sem akarják elhallgatni a német irodalmi tanításban: megkivánják, hogy Goethe és Schiller munkái tárgyalásánál utalás történjék ama korszak kosmopolitikus színezetére s arra, hogy ezek a művek nem is kelethezhettek volna más korban (v. ö. Goldscheider, *Die Erklärung deutscher Schriftwerke* 62. és 72. l.). Még sokkal elfogulatlanabbul, egészen objectiv módon, — pusztán a korszak és íróinak teljes megértése céljából — megtehetjük ezt *mi* a mi tanítványainkkal szemben. Ennek kapcsán rámutathatunk, és rá is kell mutatnunk, ez álláspont, a Herbart-féle »európai patriotismus«, lehetőségének hatáira: arra, hogy a történeti események maguk megadták ennek correcturáját s hogy e század első évtizedétől kezdve már csak az önfentartás ösztöne is mind nagyobb erőt adott a nemzeti áramlatnak a kosmopolitikus irányzattal szemben. És rá fogunk mutatni arra, hogy másfelől ugyancsak a történeti tények hatással voltak bizonyos *jogosult* általános európai szellemnek fejlődésére is. A politika és a tudomány, a kereskedelem és a közlekedés mind anyagi mind szellemi téren előmozdította a nemzetek közti sűrűbb érintkezést s a nemzetek kölcsönhatását és evvel — a nemzeti szellemnek épenséggel nem rovására — ha nem is a Herbart említette »európai hazafiságot«, de kétségkívül az *európai közösség tudatát* ébresztette föl s bizonyos *európai érületet* fejlesztett. E tényeknek őszinte leplezetlen tárgyalásával legjobban elejét vehetjük amaz irányzat esetleges káros hatásának: az indifferentismusnak, így fogjuk egyuttal legkönnyebben ébreszteni és fejleszteni tanítványaink szívében az elvontabb természetű »általános emberi« iránti érzéket, — ezzel is előmozdítva annak a célnak elérését, a melyet legyen szabad végül ugyancsak Herbart szavaival kifejeznem: »Es muss immer mehr jede menschliche Erscheinung erklärlich werden, jeder Widerwille als gegen fremdartige Wesen immer unmöglicher, die Anschliessung an alles Menschliche immer inniger werden!« (*Pädag. Schriften* I, 436.)



A történeti fokozatok az irodalmi tanításban.

Irta ZLINSZKY ALADÁR.

A modern tudományos paedagogia megalapítója, Herbart, a nemes erkölcsű jellemességet (Charakterstärke der Sittlichkeit) tűzi ki a nevelés végcéljául. A nevelés nem más, mint akaratfejlesztés, jellemképzés. Paedagogiájának ehhez képest veti meg alapját.

Természet és emberiség, lelketlen és lelkes világ: ezek öröktől fogva az ember nevelői. Akaratunknak lelkünk ama tartalma fog irányt szabni, a mit e két tényező útján szereztünk. Ezek hatnak minden vezetés nélkül is: a környező világ ismeretére, az emberekkel való érintkezésre megtanít bennünket maga az élet, a mindennapi szükség. De ki elégednék meg a mécs világával, mikor a napét is élvezheti? — mond Herbart. A mindennapi élet esetleges, fogyatékos, rendetlen tanítása helyébe szervezett biztos, célirányos ismeretszerzésnek kell lépnie. Ez a nevelés dolga; ki kell egészítenie az érzéki tapasztalatot és az emberekkel való érintkezést. Herbart amaszt *Erfahrung*-nak, ezt *Umgang*-nak nevezi. De úgy kell kiegészítenie, hogy a szerzett képzetek nyomán erkölcs fakadjon, akarat érjen. Erre való a *tanítás*, mely ekként nem más, mint a nevelésnek része, egyenesen az ember erkölcsi kialakulásának tényezője, valóságos *nevelőoktatás*. A tanítási anyag megválasztásának úgy kell történnie, hogy erkölcsös akarat képzésére alkalmas legyen és úgy közöltetnie, hogy ez az akarat valóban meg is alakuljon.

Ebből a szempontból határozottan nagyobb érték tulajdonítandó azon tudományoknak, melyek az emberekkel való érintkezésre, mint azoknak, a melyek a természet tárgyaira vonatkoznak. Ezek csak tények, törvények ismeretét szolgáltatják, amazok érzelmeket is nevelnek. Tanításukat Herbart egyenesen *érzülettanításnak* (Gesinnungsunterricht) nevezi. Természetesen nem elégedhetünk meg a jelen emberekre vonatkozó tanulmányokkal, mi több, nem is kezdhetjük azokkal. A jelen viszonyai sokkal bonyolultabbak, hogysen a növendék számára azon módon hozzáférhetők lennének. Az emberiség mai állapota történetileg alakult; e tör-

ténet az az ür, mely a gyermeket a felnőttől elválasztja, a tanítás hidat ver rajta s átvezeti növendékét a jelenbe. Az emberek tanulmánya így válik *történeli* tanulmánnyá (irodalom s történelem), a mely mellé másik nagy osztályként a *természettudományi* tanulmányok sorakoznak.

Ez nagyjában a Herbart paedagogiai alapvetése.

Mikor alakuljon már most az emberiség történetének feldolgozása a nevelő-oktatásban? arra nézve Herbart inkább csak újmutatásokat adott. Alapvetően szól erről *Über die ästhetische Darstellung der Welt* című értekezésében, a hol e feladatot, a világnak erkölcsi szempontokból való áttekintését, egyenesen a nevelés főfeladatának jelöli meg. Elesthetikai feladatnak mondja, mert Herbartnál az ethika is aesthetikai tudomány, mint olyan, a mely szintén viszonyok megítélésével foglalkozik. Az erkölcsi eredmény, mely az emberiség törekvéseinek történeti bemutatásából ily tárgyalás mellett a növendékben ébredni fog, Herbart kifejezése szerint, a *haladó részvét* (die fortschreitende Theilnahme). Ez eleinte *egyes emberek*, majd a *társadalom* felé fog irányulni, az egész felett pedig folytonosan éreztetni kell azt a fensőbb, *gondviselésszerű* hatalmat, melytől minden emberi törekvés függ, mely forrása és hatása egyaránt. (Sympathetisches, sociales, religiöses Interesse.) Így, e részvétből fejlődik ki az érdeklődés abban a fogalmazásban, melyről Herbart elmondhatta, hogy erkölcsileg nevelni annyit tesz, mint az érdeklődést (Interesse) állítani a nevelés közepontjába, az érdeklődést erkölcsi irányban, hogy részvétre keltsen, érzéseket, akaratot neveljen és tettbe menjen át.

Ez érdeklődés kiindulópontja — mint említők, — nem lehet a jelen. A gyermek egész látóköre sokkal szűkebb és korlátozottabb, hogysem ama kiterjedt és bonyolult viszonyok közt eligazodhatnék, a melyek közt a művelt emberiség élete folyik. Vissza kell menni a cultura kezdeteire és ott megragadni, a hol — mintegy idealizált gyermekkorral — az egész európai műveltség megindul: a görögöknél, Homeros költeményeiben. Gondoskodni kell azután, hogy az emberekkel és korokkal együtt, a mint egymást felváltják s a mint a növendék érdeklődése mindinkább feléjük fordulni kész, lépést tartson a tanítás is. Következetes, jól átgondolt rendben kell haladni a régi koroktól újak felé. »Mindnyájunkban az egész múlt él s e szerint legigazibb és legjobb nevelő mindannak egész hatalma, a mit ember valaha érzett, tapasztalt, gondolt. Épen ezért a tanulságok és újmutatások, a szabályok és elvek, a próbájukat megállt törvények és intézmények ama foglalatja, melyet a régibb nemzedékek az utánuk következőkre, mintegy útjukat egyengetve, hagyományoztak, a lehető leghatékonyabb pszichológiai erők közé tartozik. Az emberiségnek tehát, ha a legfőbbre törekszik, az eddigi kísérleteknek emez egész eredményét *concentrálva* kell az ifjú nemzedékre átszállítania, e közös készletből ki kell választania a legjobbat a nevelés végcéljának, az erkölcsnek megfelelőleg. A jellemképzés ez útját megtalálnunk, nem tehetünk jobbat, mint hogy *magunk is az emberiség*

erkölcsi fejlődésének nyomain járunk; a görög történet kalauzolása mellett belépünk Sokrates iskolájába . . . azután ájtatos, buzgó lélekkel Krisztus tanítványai közé állunk és, miután szemünkkel és szívünkkel a mennybe követtük, emelkedett lélekkel látunk a világtörténet további folyásához. Ily eljárás mellett növendékünk gyermekkorát az emberiség gyermekkorán fogjuk nevelni s az ő haladásában mintegy az emberiség haladását szemléljük.*

Arra nézve, hogy milyen művek alkalmasak ilyenmő történeti tanításra, Herbart csupán egyes nyilatkozatokban és nevelői praxisában adott útmutatást. Legbővebben szól erről *Über besondere Zweige der Pädagogik* cz. tanulmányában. Itt az egész irodalmi tanítás alapjául az Odysseiat jelöli meg, még pedig nemcsak közvetlen érdekessége és nevelő értéke miatt, hanem mert igen alkalmas kiinduló pontnak az egész görög történettanítás számára. Az oktatás tehát a göröggel kezdődne s csak valamivel később kapna helyet a latin. Párhuzamosan jelöli ki a Homeros után tanítandó írókat is; ezek: Homeros és Vergilius, Herodotos és Caesar, Platon és Cicero.

Részletesebben foglalkozott Herbart paedagogiai elveinek értékesítésével az a kis társaság, mely Göttingában az 1808—9-iki iskolai évben Herbart előadásainak hatása alatt az ottani egyetem mellett alakult s egyebek közt oly kiváló tagokat számlált, mint *Diessen*, a későbbi göttingai philologus, *Thiersch*, müncheni tudós és *Fr. Kohlrausch*, a hannoverai híres iskolaszervező és történetíró. Ők hárman tanulmányaik eredményeit akkor mindjárt egy-egy kis értekezésbe foglalva, meg is írták s ez Herbart előszavával ellátva, megjelent e czímen: *Aus der Göttinger pädagogischen Gesellschaft. 1809.*

Diessen értekezése kezdí meg a sort: *Kurze Anleitung für Erzieher die Odyssee mit Knaben zu lesen.* Ebben részletesen kifejti, miért alkalmas paedagogiailag az Odysseia a kezdő tanítás számára, miként kelthető vele a növendék érdeklődése egyesek és a társadalom iránt. Minden világos, minden plastikus itt, a hogyan csak görög író tudott mesélni. És minden a gyermeknek való. Telemachos maga, a kivel a költemény megindul, egy derék gyermek, a ki még tisztes szerénységgel áll az idősebb előtt, de már érzi egyénisége ébredését. Hogy megszereti a fiú, szinte a maga ideálját látja benne! Aztán ott van Penelope, a gondos háziasszony, a hűséges hitves, a szerető anya; Eurykleia, a páratlan dajka, Eumaios, a derék, hű szolga. Egy egész család, megannyi kedves ismerős. Hát még Odysseus, a ki eleinte csak mint távoli csillag tűnik fel s aztán mind határozottabban nyomul előtérbe. Csodás ereje megküzd a tenger habjaival, a vadakkal, a szörnyetegekkel, leszáll az alvilágba s aztán megtérve Ithakába, elűzi a kérőket és visszahódítja királyságát. De ez az erő nem nyers

* V. ö. Rein, Das erste Schuljahr 21. l.

erőszak, mindig uralkodik felette az ész és oly érzelmek, mint a vendégarátság s a haza olthatlan szeretete. Kíváncsabb eszményt képzelni se lehet a gyermek számára, a kinek szintén megvan a maga hőskora, mikor társaival összeméri erejét, háborusdit játszik s legnagyobb öröme hősi kalandok hallgatása. De nem haladja meg a gyermek fogalomkörét az akkori görög államszervezet sem. Körülbelül olyan az, a milyennek ő csinálná a magát. Békében bíró, hadban vezér a király, az absolut monarchia feje, mint a hogy a családapa is egy személyben a ház papja és oltalmazója. A király mellett van a tanács, de a vitát törvény és szavazás nélkül intézik, azt követve, a ki indítványa mellett jobban tud kardoskodni. Épen mint gyerekországban. Ez alkotmányt össze lehet vetni a kyklopok és laistigonokéval mint kevésbé tökéletesekkel; de mindezeken felül is kell emelkedni. Éreztetni kell, *hogy az emberiség itt nem állhatott meg*; a társas együttélésnek magasabb céljai is vannak, mint az egyes biztonság külső ellenség vagy belső egyenetlenségekkel szemben. Még nincs igazi közszellem, csak a háború teremti meg egy időre, nincs igazi belső rend: nincsenek *törvények*. Így készítjük elő a görög történet további fejlődését.

Diessen művét társa Thiersch folytatta, a kinek értekezése *Bemerkungen über die Lectüre des Herodot nach der des Homer* közvetlenül kapcsolódik az övéhez. Homeros után Herodotos a legméltóbb arra, hogy a növendék érdeklődésének központja legyen. Művének javarészában, a perzsa-görög háborúban, ő egészíti ki nagyszerű epikus képben azt a kort, melyet Homeros bevezetett. A hőskor kezdetleges társadalma, melyet még csak szükség és erőszak tartott össze, itt szabad polgári renddé alakul, a mely részeiben ugyan igen egyszerű és tartósnak sem igen ígérkezik, mégis először tudja minden irányban érvényesíteni a fölbuzgó emberi erőket s önmegtagadásra, tette, lelkesedésre serkenteni az egész társadalmat fönmaradásáért. Az ifjúság útja Trójától és Ithakától Marathon, a Thermopylaek és Salamis felé vezet, a hol az emberiség először hallotta a nagy hirdetést, hogy nem az élet, nem a javak élvezete a legfőbb jó: feláldozni magát egy magasabb célért, meghalni a hazáért legdicsebb feladata minden igaz honfi szívnek. A görög világnak ez a szelleme vezessen a régi történet, művészet és bölcsesség oly sokféle megnyilvánulása közepett, ez legyen gyűjtőpontja a növendék részvételének ama jelentős nép iránt. Az ókor által való nevelés, melynek a fejledező ifjú erőt harmonikus egységre kell serkenteni, csak úgy lesz tökéletes, ha a lelki élet valódi alapjaira épít.

Egészen eltérő tervvel lépett fel a göttingai paedagoguskör harmadik tagja, *Kohlrausch*. Ő a görög nyelvi oktatást második foknak ítéli s az Odysseiát és Herodotost megelőzőleg, a *biblia világába* akarja tanítványait bevezetni. Értekezése ezt a címet viseli: *Über den Gebrauch des alten Testaments für den Jugendunterricht*. Ezt az eszméjét később egész könyvben is kifejtette: *Handbuch für Lehrer höherer Stände und*

Schulen zu den Geschichten und Lehren der heiligen Schrift alten und neuen Testaments. (Halle und Berlin 1811.) Maga a mester, Herbart, tartózkodóan bár, de épen nem elítélőleg nyilatkozott e paedagogiai kísérletről. Azt mondja: »Biztonsággal csak Homerosról szólhattam, saját kísérleteim és másokéi is meggyőztek, hogy itt okvetetlenül számíthatunk sikerre. Vajjon az ótestamentumot lehet-e oly korán eredménynyel használni, hogy még Homeroszt is megelőzze, a nélkül, hogy vele nagyon is elkéssünk, arra nézve nem kockáztatok véleményt. Két dolog mindenesetre bizonyos: először is, hogy azon társadalmi osztályok számára, melyekre nézve a klasszikus ókor által való oktatás csak jámbor kívánság lehet, nagyon ajánlatos az ótestamentum használata. Másodszor igen kitünően előkészíthetjük vele Herodotost s a többi népek történetét, ha mindjárt egymás mellé állítjuk a görög és a keleti világ fővonásait. Ily kívánatos dolognak okvetetlen sikerülnie kell, ha e kívánság derék, gondolkodó és kellő ismeretekkel felszerelt nevelők lelkében erővé lesz.«

Kohlrausch az ótestamentumot és különösen Mózes öt könyvét látja legalkalmasabb kiinduló pontnak az ifjú lélek vallásos érzelmének nevelésére és részvételének felkeltésére úgy egyes emberek, mint a társadalom iránt. Az isten eszméjének sugarát, úgymond, minél előbb el kell hinteni a gyermek szívében, s ez eszmét nem foghatja fel jobban, mintha Istent az ég és föld teremtetjeként tüntetjük föl előtte. Teremtő és atyaként pedig a mózesi könyvek elején jelenik meg Isten az első emberek és a patriarchák korában, mint mindnyájunknak gondviselő atyja, a ki úgy áll a nagy embercsalád közepett, mint Ábrahám a maga családjában, vagy a gyermek atyja a magáéban. A vallásos érzés gazdag táplálékot fog nyerni amaz elbeszélésekben, melyek Istennek az emberrel való szoros viszonyát rajzolják. A mindent igazgató gondviselés, Isten szeme, a mint a világ felett őrködik, az ember aláztatos jámbor megnyugvása rendelkezéseiben, másfelől a nyers önző kevélység, mely előbb-utóbb bukásra vezet. A vallási eszmék mellett az emberi iránt való érzéknek minél korábbi kifejlődésében találjuk meg az önzés és korlátoltság legerősebb ellensúlyát. Épen azért nem állíthatjuk a gyermeket azonnal saját sokoldalú művelődésünk középebe, modern életünk bonyodalmas viszonyaiba. Ép ellenkezőleg. A legegyszerűbb, legvilágosabb, hogy úgy mondjuk, legelsőbb lesz a legalkalmasabb: az emberi érzés és törekvés legtermészetesebb és leglényegesebb jellemvonásai és minden társadalmi viszonynak legegyszerűbb formái. Ez pedig az ótestamentom könyveiben van meg így. Homerosban, Kohlrausch szerint, már nemcsak a társadalom viszonyai sokkal bonyolódottabbak, de az egyes személyek jelleme is, bár plastikus, meggondoltabb, rejtettebb és többoldalú, mint Ábrahám, Izsák, Jákob vagy József. A gyermek hamarabb otthon lesz Ábrahám családjában, mint az ithakaiak népgyűlésein vagy a görög királyoknak népükhöz való bármily egyszerű és természetes viszonyai között. Ha az ótestamentom hiányoznék az ókor irodalmi emlékeinek sorá-

ból, mit is tudnánk a vadászélet vadságából kiemelkedett és a társulás útján először egyesült emberiség első és legtermészetesebb állapotáról, ama *nagyszabású családi életről*, melyet *patriarcha életnek* nevezünk? Ha a szentírás nem volna, mit tehetnénk a gyermek elé, hogy a fejlődő emberiség ez első lépésével megismerkedjék? Világos, hogy csak innét indulhat ki az érzéstánítás alapjául szolgáló irodalmi és történelmi oktatás. Csak midőn a gyermek már kellőképen elmélyedt az emberiség életének e fokozatába, melyet joggal nevezhetünk gyermekkorának, viszzük egy fokkal feljebb, azon népekhez, melyek a szabad, poétikus nomádéletből már eljutottak a földműveléshez, már szeretik hazájukat és lakóhelyüket, de a kik közé a kölcsönös érintkezés és a kereskedelem még nem vitt nagyobb bonyodal-makat. Itt lép Homeros az oktatás körébe, mint annak második foka, hogy a politikai és művelődési viszonyoknak további fejlődésével helyét Herodo-tosznak engedje át.

Ezek voltak az első kísérletek a Herbart-féle paedagogiai elvek érvé-nyesítésére a gyakorlati tanítás terén. Igen érdekes, értékes próbák, de a problémát korántsem merítik ki, nemhogy megoldanak. Sokkal rendszere-sebben és nagyobb, egész iskolafajra kiható terjedelemben foglalkozott e feladattal az a gondolkodó, a ki nemcsak a Herbart paedagógiájának minden oldalú feldolgozását tűzte ki gyakorlati munkássága céljául, hanem elméleti alapjait is becses gondolatokkal gazdagította. E férfiú *Tuiszon Ziller*, a lipcei gyakorló népiskola igazgatója és az egyetemen a paed-a-gogia tanára. A történeti fokozatok elmélete az ő paedagogiai rendszerében nyer alapvető fontosságot, ő mondja ki a múlt században meginduló és századunkban egyre erősödő történeti szellemtől megihletve, ama nagyfon-tosságú gondolatot, melyet újabban bizonyos biogenetikus analógiák még népszerűbbé tettek, hogy *az egyén szellemi fejlődésének nagyjában azon utat kell megtennie, a melyet történeti fejlődésében az emberiség megtett*.^{*} A növendéknek tehát, hogy a műveltség jelen színvonalára emelkedhessék, át kell élnie mindazon fő phasisokat, a melyeken az emberiség általunk ismert fejlődése átment. Az általános fejlődés eme főmozzanatai egyszer-smind az egyéni képzésnek is fokozatai. E két útnak azonban folyton egybe kell esnie, azaz az emberiség történetéből a növendéknek mindenkor azt kell nyújtanunk, a mi egyéni fejlődésének épen megfelel. *Psycholo-giailag* pontosan meg kell tehát állapítani az egyéni lélek fejlődési fokait (Apperzeptionsstufen), *történetphilosophiailag* pedig ama fő művelődési pha-sisokat, a melyeken az emberiség s az egyes nemzet keresztülhaladt. E kettőt egymással megegyeztetni a paedagogia dolga.

Minthogy valamely népnek, az egész emberiségnek kulturája *irodal-mában* van lerakva, ennek emlékei fogják az oktatás főtárgyát képezni. Ziller itt a Kohlrausch kezdeményéhez csatlakozik, a mennyiben ő is a

* Grundlegung zum erz. Unterricht 2. kiad. 455. 1. Allg. Pädagogik 3. kiad. 215. 1.

szentírásban véli föltalálhatni amaz anyagot, mely a gyermeki léleknek a kezdő fokon leginkább megfelel; de nem szorítkozik csupán erre, a mint tervének ismertetéséből kiviláglik.

Mind az egyén, mind az emberiség szempontjából Ziller *nyolcz* fokozatot vesz fel, a német protestáns népiskola *nyolcz* osztályának megfelelőleg. Az első fok tehát a 6 éves gyermekekre vonatkozik s így halad tovább.

I. Az egyén fejlődésének (psychologiai) fokai:

1. A phantasia csapongása, mely a valóság korlátait nem ismeri, megleveníti az élettelen, a maga lelkére formálja a világot s lehetetlen kalandokban leli kedvét.

2. A képzelet még eleven ugyan, de korlátozni kell világos vonatkozásokkal, hogy a tények felé irányulva, lassankint átvezessenek a történethez.*

3. A gyermek a társadalom megismerésével ismerje meg a tekintélyt, melynek magát reflexio nélkül, tiszta gyermeki bizalommal alá kell vetnie, mint édes szülőinek.

4. Gondolatai mozogjanak szabadon a tekintély uralma mellett is, még ha olykor el is tévelyednek.

5. Szabad elhatározásból vesse magát alá a tekintélynek, melyben talán már a legfőbb tekintélyt sejtí.

6. Ismerje és szeresse meg a legfőbb tekintélyt, legyen az királylyá lelke fölött.

7. Ennek szolgálatában tanuljon dolgozni, a tökéletesség és jóakarát eszméinek értelmében valláserkölcsei szellemben alakítsa lelkét, gondolatvilágát.

8. Alakítsa egyszersmind társadalmi irányban egy nagyobb közösség érdekében, melyhez egykor tartozni fog.

II. Az emberiség fejlődésének (történeti) fokai:

1. A *nép-mese*, mely nincs időhöz, térhez kötve, személyei, eseményei a phantasia termékei; de erkölcsi magvánál fogva sohasem káros.

2. *Defoe Robinsonja*, mely egyes példában tünteti fel az emberiség küzdelmét, míg a természetet meghódította. Még nem történelem, a phantasia nagyobb szerepet játszik benne, mint a valóság, de az egyesről alkalmasan vezet majd át a társadalomhoz.

3. A *patriarchák állama*, ez a nagyszabású család, melynek tagjai, ha egyszer-másszor lázadoznak is, gyermeki bizalommal hódolnak főnöküknek.

4. A *birák kora*, élén Mózással, a legnagyobbal, a midőn az izraeliták a phantasia gondolatvilágában élnek, mely vezéreit a tökéletesség eszméje

* E két fokot Ziller a tulajdonképi történeti fokokat megelőzőnek tekintette.

(Idee der Vollkommenheit) szerint hőssé magasztosítja, mi által az öszszesség magát nemzetnek kezdi érezni, de egyúttal mindenféle kicsapongásra is vetemedik.

5. *A királyok kora*, midőn a zsidó nép magát teljes öntudattal egy királyi tekintélynek veti alá, mely a sokféle szabadon érvényesülő erő közt egyedül képes az egyensúlyt helyreállítani az egységes állam alakjában, a mi mintegy szemmel látható megtestesülése az isteni akaratnak, első sorban a jog és viszonyosság tekintetében (Idee des Rechts und der Vergeltung).

6. *Jézus élete*. A növendéknek, hogy az erkölcsiség legfőbb fokára emelkedhessék, meg kell teljesednie az Üdvözítő tiszta szellemével.

7. *Az apostolok története*, a kik e szellemet a világba szertehordták; ezzel kell a gyermeknek is áthatnia egész társadalmi életét, főként a cultura s az általános jóakarat (Idee des Wohlvollens) körében.

8. *A reformatio*, a vallásos nevelés tetőpontja. A növendéknek öszszes társadalmi viszonyait lehetőleg egy lelkes társadalom (beseelte Gesellschaft), az isten földi országának képére kell rendeznie.

Ez általános emberi történet keretébe még egy második sort is foglalt Ziller: *a nemzeti német történet főbb mozzanatait*, a vallás mellé a *profán* történetet. E szerint a patriarchák mellé sorakoznak a thüringiai, a birák mellé a Siegfried mondák, Izrael királyai mellé a német császárok: Nagy Károly, I. Henrik, Barbarossa Frigyes, Habsburgi Rudolf, Jézus élete mellé Luther, a nagy reformátor; a kereszténység harczeit a protestantismus hódítása. Így a növendék nemcsak a nagy keresztény közösségbe lép be, de egyszersmind nemzete fejlődését nyomon kísérve, annak szellemi életében is részes lesz.

Ziller e fokozatelméletének hiányait nem nehéz átlátni. Világos, hogy értékesebb része az, mely a történet fokait állapítja meg s gyengébb, mert mesterkélt, ott, hol az egyén fejlődését vázolja. Neki nyilván a bibliai történet szolgált alapul s ennek keretére vonta aztán bizonyos erőszakossággal az egyén pszichológiáját. Absolut értékéből ez azonban alig von le, a történeti fokozatok eszméje: az érzéstanítás anyagának etikai és pszichológiai elveken nyugvó történeti sorrendje ki volt mondva és hatott s a kik utána tudományos paedagógiával foglalkoztak, mind elfogadták a történeti fokozatok elvét, sőt nagyrészt magát a felosztást is csak módosították, helyesbítették.

Első volt ezek közt *Vogt*, bécsi egyetemi tanár, a ki az *Erläuterungen zum XII. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*-ban terjesztette elő a maga elméletét. Szerinte mind az *egyén*, mind a *nép értelmi és erkölcsi* fejlődése három főfokozaton megy keresztül. Elméleti schémája ez:

I. Értelmi (theoretikus) tekintetben:

1. Az egyén gondolkozásmódja először a képzelet terén mozog, azután a tények felé fordul, végre reflexióra emelkedik, úgy hogy a gondolatok összefüggése a lehetőség, valóság és szükségszerűség kategóriái szerint alakul.

2. A nép szemlélete és felfogásmódja először mythikus, azután történeti, végre philosophiai; erről tanúskodik szellemi termékeinek egymásutánja is, úgy hogy Herbart kifejezésével élve, költők (epikusok), történetírók és gondolkodók jelzik a sort.

II. Erkölcsi (praktikus) tekintetben:

1. Az egyén a következő három fejlődési fokon megy keresztül: először vak hódolat, azután önkéntes, végre morális alávetése az akaratnak, vagyis: először meghódolás egy idegen tekintélynek, az idegen tekintély uralma, azután szabad mozgás a törvények korlátai között, végre maga az egyén szab magának törvényt, az eszmék uralma.

2. A nép fejlődési fokai a következők: hőskor, államszervezés, az élet alakítása (Durchbildung des Lebens), vagy még helyesebben: patriarchális módon rendezett, törvényesen rendezett, czélszerűen szervezett társadalom. A valóságban megfelel: az első fejlődési foknak a patriarchák kora a zsidóknál, a királyoké a görögök és rómaiaknál, a másodiknak a bírák és részben a királyok kora a zsidóknál s a köztársaság kora a görögök és rómaiaknál, végre a harmadik foknak az első keresztény község.

Ziller gondolatainak legbuzgóbb tanulmányozója és terjesztője Wilhelm Rein, jelenleg jenai egyetemi tanár s az ottani nyolcz osztályú gyakorló elemi iskola vezetője. Kevésbé eredeti gondolkodó, mint inkább lelkes pedagógus és nagyszorgalmu író, a ki eleven, értelmes tollával nem keveset hatott Herbart és Ziller meglehetősen elvont stílusban kifejezett gondolatainak közkinccsé tételére. Főleg nagy munkájában, a *Theorie und Praxis der Volksschule* nyolcz kötetében iskolaévről-iskolaévre elméletileg és gyakorlatilag feldolgozta a népiskola egész tananyagát a Ziller-féle elvek alapján, de figyelmesen tekintetbe véve az azóta is nem csekély mértékben felszaporodott idevágó pedagógiai irodalmat. A gyermeki lélek fejlődési fokozatait illetőleg elveti a Ziller mesterkélt elméletét s a Vogt világosabb rendszeréhez csatlakozik. Lange-val szemben, a ki az apperceptióról írt munkájában (Über Apperception 4. k. 129. l.) lehetetlennek jelez egy, az egyéni és népi fejlődés közt oly mértékben vonható párhuzamot, hogy arra a történeti fokozatok alapíthatók lennének,* azt hangoztatja, hogy habár

* Az individualis és genetikus fejlődés különbségére Willmann is figyelmeztet Didaktik I. 72.

egy ily párhuzam megállapítása még tudós kutatás dolga, a paedagogusnak számolnia kell azzal a ténnyel, hogy ilyenmő parallelismus tényleg constatálható, a mint azt maga Lange sem tagadja. Elismeri azonban, hogy fontosabb és a paedagogus által teljes mértékben kiaknázandó az a körülmény, hogy *maga a nyújtott tananyag által teremtsünk egyre újabb és újabb apperceptiós fokokat.** A tanítás menetét — úgymond — legtermészetesebben a történet elvére alapíthatjuk oly módon, hogy a tananyagot a nemzeti munkásság történeti alakulása szerint csoportosítjuk. Az oktatásbeli anyagot tanítványaink akkor apperceptiálják legjobban, ha sorrendben nyújtjuk nekik, a régiektől fölfelé az újakig, először, mert így az apperceptio-fokok egész sorát teremtyük, melyek aztán egymást emelik, támogatják, másrészt meg, mert e történetfejlődési folyamatban a természetes alakulást is szemléltettük.**

Magán a tananyagon Rein lényegbevágó módosítást nem végzett. Ámbár újabban mindinkább hangoztatja a nemzeti elem cultusát, tantervében a történeti fokok anyagát s vele együtt a tanítás derekát az ó- és újtestamentomi történetnek azon részei képezik, melyek már Zillernél szerepeltek. Csakhogy míg Ziller az ótestamentomra vetette a fősúlyt és 3 évet szánt rá, míg az újtestamentomnak csak egyet, addig Rein inkább tekintetbe véve az evangélikus növendékek szükségleteit, bizonyos kellő arányt állított helyre, a mennyiben mindkettőnek két-két évet szánt. Az ő tanterve tehát ez:

1. Osztály: Népmese	}	Előkészítő tanfolyam.
2. » : Robinson		
3. » : Ó-testa-	}	Patriarkák (Mózesig)
4. » : mentom		
5. » : Új-testa-	}	Jézus élete
6. » : mentom		
7. » :	}	Paulus.
8. » : Luther (Katechismus).		

E mellett természetesen a nemzeti történetnek azon részei érvényben maradnak, a melyeket Ziller a szent történettel kapcsolatban felveendőnek ítelt.

Ezek a német paedagogia kísérletei az irodalmi tananyag rendezését illetőleg.***

* Ezt az elvet Kármán már 1874-ben hangoztatta. Magyar Tanügy III. 292. l.

** Das erste Schuljahr 48. l.

*** A természettudományi anyag történeti rendezését O. W. Beyer készítette el: *Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule Leipzig 1885.* Beyer abból az elvből indul ki, hogy valamint az ember szellemi munkásságát történeti sorrendben nyújtjuk a növendéknek, azonképen természeti munkássága körében is bizonyos chronológiára kellene törekednünk. Meg kellene állapítani ott is az emberi nem typikus formáit és kimutatni, miként változnak koronként munkásságának ideáljai, miként gyarapodnak terjedelemben, mélységben. Öt fokot állapít meg az emberiség fejlődésében: 1. Vadászélet. 2. Nomád-

Németországból, a hol a paedagogia először és jóformán egyedül öltött tudományos alakot, átkerültek eredményei hozzánk is. Tanügyünk föllendülése összeesett állami életünk új alakulásával. Valamint ezt, úgy amazt is gyökerében kellett újjászervezni egy idegen interregnum után, mely a nemzet fejlődésének majd minden útját erőszakos kézzel megszakította. De a mi így egyfelől roppant nemzeti kár volt: a paedagogiai tradíció hiánya, másfelől oly kedvező állapotokat teremtett, mint sehol másutt nyugaton. Így történt, hogy a történeti hagyományoknak bizonyos tekintetben kétségtelenül conserváló hatalmától felszabadulva, oly tantervet lehetett szerkeszteni, mely századunk nevelésméleti eredményeit sokkal gazdagabb áramokban vitte be az iskolába, mint különben lehetséges volt volna, vagy a mint az másutt tényleg megtörténhetett.

E paedagogiai reformmozgalmak lelkes, fáradhatatlan munkása, az ifjabb tanárnemzedék mestere *Kármán Mór* volt.

Kármánt azonban nem szabad úgy tekintenünk, mintha érdeme csupán abban állana, hogy egy magasabb cultura hajtásait átplántálta egy parlagon heverő talajba. Paedagogiai elméletének épen leglényegesebb részeit az is magáévá teheti, a ki egyébként nem híve Herbart philosophiájának. Kármán egyrészt tovább vitte magát a nevelés elméletét, módosítva azt a haladó évtizedek munkája szerint, másfelől felismerve nemzeti életünk igaz szükségzeit, tulajdon viszonyainkból kifolyólag *újra gondolta*. Ethikai alapfelfogása ez:

Az erkölcsös cselekvésnek *társadalomban* kell megvalósulnia, mi több, ép az által válik erkölcsössé, hogy résztvesz a közösség céljainak előmozdításában. De az erkölcsi feladat egyúttal *történeti feladat*, az ember nemcsak társas lény, a mint Aristoteles mondta, de mint emberi közösség tagja, egyúttal *történeti lény*. Társas nemzedékek hosszú sorának kellett fáradoznia azon tulajdonságok kifejtésében, melyek az embert emberré teszik. Bármiként fogalmazzuk az emberiség küzdelmeinek célját, erkölcsi hivatását, bizonyos, hogy soha sem egy nemzedék, sem egy korszak, még kevésbbé egy-egy emberélet nem meritheti ki tartalmát. Megőrizni, a mit a mult fárasztó küzdelmei kivívtak, folytatni a megkezdett munkát s gyarapítva a hagyományt, átszolgáltatni a serdülő nemzedéknek, hogy annak szellemében törekedjék a végső cél felé: ez általános jelleme minden kor életének.

A társadalom fogalmaként Herbart előtt, korának szellemében, bizonyos világpolgárius társadalom lebegett, az együttélő emberek egy csoportja egyáltalán. Zillernél már protestáns jellemet nyer és — bár még mellé-

élet. 3. Földművelés. 4. Ipar (Kleinbürger). 5. Kereskedelem (Grossbürger). V. ö. a Kármán által a matematikai tanításban felállított *tárgyi körökkel*. A német paedagogusnak még csak ideálként hangoztatott elvei nálunk a gyakorlati iskolai élet követelményei szerint módosult alakban már évek során át érvényesültek is a tanításban.

kesen — nemzeti elemek is vegyülnek belé. Kármán határozottan csak *nemzeti társadalomban* véli megoldhatónak az egyén erkölcsi föladatát. »Az emberiség nem alkot oly egységet, hogy összefüggő szellemi életnek, értelmi és erkölcsi fejlődésnek alapjául volna tekinthető. Egyedül a nemzet, mely nyelvében a köztudatnak, hitében és szokásaiban a közérzületnek organumait bírja, lehet való substantiája az egyesén túlterjedő, fokozatos szellemi haladásnak.«* A paedagogia hivatása tehát az lesz, hogy ama nagy nemzeti feladatokat, melyeket a magyar nép már megoldott s a melyek még megoldásra várnak, a jövőendő nemzedék szívében eleven erkölcsi erőre váltsa. A növendéknek bele kell tehát merülnie nemzete történeti életébe, megismerni gondolkozását, érzéseit, hogy céljait átértve, bennök majdan maga is munkás lehessen.

Kármán nem áll ama Zillertől és szorosabb követőitől vetett meglehetősen bizonytalan alapra, mely az egyén és a társadalom fejlődése közt oly pontos analogiát talál, hogy a népelet ismertetése épenséggel az egyéni élet fokozatai szerint történhetnék. *Nem a nép élete leli magyarázatát az egyes életének phasisaiban, hanem ellenkezőleg, a nemzeti élet adja nyitját az egyéninek.* Nem tulajdonít nagy súlyt ama modern evolutiós elméletnek sem, mely a természet tényeit a szellemi életre is alkalmazva, egyszerűen biológiai kényszerűséget lát abban, hogy az egyes ember átélje az emberiség fejlődését. Ha bebizonyítható lenne is efféle analogia, — úgy mond — mire vezethetne másra végső elemzésben, mint pusztán a két folyamatnak formális azonosságára? Csakhogy akkor nevelésre nem is lenne szükség, a természet maga nevelné az embert, mint a hogy az embryóból gyermeket fejleszt. Mielőtt a tudomány ez irányban valamely végleges megállapodásra jutna, a paedagogiai tapintatra kell biznunk magunkat. Ennek pedig maga a *tananyag sajátos természete* mutat irányt. Az ismeretek nagy tárháza maga sem épült egy napon; korunk erkölcsös meggyőződése, értelmi tapasztalata hosszú idők során több nagy stádiumban fejlődött. Államéletünk minden intézménye, nemzetünk szellemi birtokának minden kincse: történetünk eredménye. Minden gondolatunk, érzelmeink, ideáljaink történeti hagyományon alapulnak, minden műveltség történeti jellemű. A tananyag természete utal így arra, hogy egymásutánjának meghatározásában a történeti fejlődés menetét tartsuk szemünk előtt.**

Igy lesz már most szorosabban meghatározva a paedagogia feladatává, hogy a növendéket *a nemzeti élet történeti fokozatain* átvezesse. Hat ilyen fokozatot állapít meg Kármán a magyar nemzet történetében, mint nemzeti életünk hat főphasisát. Míg Ziller és követői csak a *népiskolára* alkalmazták a fokozatok elméletét, ő a *középiskolai* oktatásnak teszi

* Magyar Tanügy X. 300. l.

** Magyar Tanügy 1874. 293. l.

vezető elvévé. A hat fok a gymnasium első hat osztályának felel meg.*
E fokok a következők:

I. A honfoglalás (Etele, Árpád).

II. Az ország berendezése (szent István, Szent Gellért, szent László).

III. Megpróbáltatása idegen erő támadása által (A tatárjárás).

IV. A magyar lovag-kor (Az Anjouk).

V. A nagy nemzeti küzdelmek (a török és német ellen, a Hunyadyak, Rákóczy).

VI. A nemzeti állam megalakulása (Széchenyi, Kossuth, Deák).

E hat fok közül az első három mintegy befejezett egész. Azzal a korról foglalkozik, melyben a magyar nép megalakul s az európai világban helyet foglal. Jelleme a *népélet egységes volta*: a nagy események, a jelentős szellemi mozgalmak nemcsak a nép egyes töredékeit, osztályait érintik, hanem *egészében* alakítják, egységes nemzeti fejlődésnek vetve meg alapjait. Az első mozzanat a vándor, harczos nép megjelenése, a mint rettegést keltve, száguld végig a keresztény Európa országain; a második a kereszténység befogadása, mi az új népet az európai népcsalád tagjává avatja; a harmadik a nagy nemzeti megpróbáltatás, a tatárjárás időszaka, midőn a magyar már mint Európa védőbástyája szerepel, maga védi azt a műveltséget, melyet kétszáz évvel azelőtt még támadott.

A magyar irodalomnak mily termékei tükrözik vissza ezt a kort, hogy a paedagogus őket a maga céljaira felhasználhassa? Kármán azon elvből kiindulva, hogy nem elszórt töredékek, hanem csak nagy, összefüggő olvasmányanyag képes tartós és nevelő érdeklődést keltetni, mindenik fok számára egy-egy nagyobb középponti olvasmányt szemelt ki, a mely köré aztán a többi, kisebb-nagyobb változatosságban csoportosítható. A paedagogus is fájdalmasan érzi itt az aesthetikus panaszát, hogy nincs nemzeti naiv eposzuk. A magyar néphagyomány, krónikáink lapjain csak egy-két oly mondát őrzött meg, melyen a kor gondolkodásmódja, érzésvilága visszatükröződik mint *A fehér ló regéje*, *Botond bárdja* s legfeljebb még egynéhány. De töredékes voltuk, tartalmi szegénységük egyiket sem teszi alkalmassá arra, hogy a népélet egy szakát minden oldalról, munkájában és mulatásában, a családi és a közélet dolgaiban, hitében és törekvéseiben feltüntesse. Azonban maga a hagyomány reáutal, hol találhatni meg e hiány pótlását. Valamint a római nép élte kezdetét, melyről semmi hagyománya nem volt, odafűzte a görög őskor mondáihoz, azonképen lelte fel a magyar is multjának mintaképét a *hun* nagyság hagyományaiban. Bármiként jutott e nézethez, a magyar ősenek tekinti a hunt, Árpád Etele örökét foglalja el, a nemzet a hun nemzet életét folytatja. Ez életnek egy igen szép rajzát birjuk *Priskos Rhetor* történeti munkájában, az Etelehez (Attelas) küldött követség útleírá-

* A gymnasium helyes alakja Kármán szerint három tagozatú lenne: 3—3 osztályal. Az első két tagozatot foglalják el e szerint a történeti fokok.

sában. Kármán azt mondja róla, hogy tartalmasságban, élenkségben messze megelőzi Tacitus híres rajzát a germánokról.* Ez lenne hát az első fok fölolvasmánya. Mellé sorakoznak krónikáink idevágó darabjai, de még inkább Arany János két kis remeke: a *Rege a csodaszarvasról* és *Keveháza*. Mindkettőt a mult idők szellemében dolgozta Arany, mintha egy akkori hegedős énekelné, valósággal pótolni akarva így elveszett kincseinket. A második fok, mely a szent Istvántól megkezdett munkát szent Gellért, szent László magasztos alakjain kíséri tovább, *Szent Gellértnek* egy ismeretlen nevű csanádi paptól írt legendájában találná meg a maga fölolvasmányát »Az okulás leggazdagabb forrásának, e kor legköltőibb, legigazabb rajzának tekintem szent Gellért legendáját . . . Megtalálni benne az emberélet minden phasisának jelentőségét, a mint ama kor felfogásában élt, meg a népelet minden körének, a kézi malmot forgató cselédtől fogva fel a trónusig, értelmes, sympathikus méltatását, a hit prophétai erejét ép úgy, mint a lovagiasság romantikus hűségét. Alig hiszem, hogy e legendánál teljesebb költői feldolgozását bírnók — ily szűk keretben s egyszerű rajzban — a középkori kereszténység világfelfogásának«. Mellette más legendák, főleg *Hartvik szent Istvánja* és a *Szent László mondák* jöhetnek figyelembe (Garay, Arany, Tompa). A harmadik fok concentratiós olvasmánya végre már modern történeti mű: *Szalay László Tatárjárás-a* lenne, a krónikák naiv elbeszélése után tárgyilagos, nagy műegész. Azokat, a kik e mű irodalmi értéke fölül talán még mindig kétségben lennének, egyszerűen Csengery Antal tanulmányára utaljuk, melyet külön e dolgozatnak szentelt.** Kiemeli ott a compositió kerekdedségét, a történeti felfogás hűségét, a kivitel művésziességét. Végül stilusáról szól: »Előadása teljesen méltó művének egyszerűen szép compositiójához, stilusa mindig nemes és választékos volt s majd erélyes kifejezésével, majd sajátságos fordulataival tudott meglepni. E tulajdonokhoz most az elbeszélés szokottnál nagyobb, mondhatni regényszerű könnyűsége s olykor némi népies zamat járul«.

Ezzel be lenne fejezve az első kör. A második, mely a magyar középkort tartalmazza s az Anjoukkal indul meg, a IV. és V. fokot foglalja magában. Az előbb még egységes népelet ebben már bomlásnak indul. Hosszu ideig fennáll ugyan még a rendiség körében; az ember valamely rendnek tagja, annak törvényei reá nézve mindenben kötelezők. De aztán fölül is emelkedik rajta: objective kezd vele szemben állni mint önálló szellemi egyéniség. A rendek harczba jutnak egymással; nálunk a társadalmi ellentéteket hovatovább nemzeti ellentétek is növelik, a főnemesség a császári trón köré sereglik s csakhamar nyelvében is idegen lesz, a tulajdonképeni nemzetet a köznemesség s a jobbagyság képviseli. E harczokban szabadul föl az egyén, először tudománya, aztán lelkiismerete, végre politikai

* Magyar Tanügy X. 408 l.

** Csengery Antal, Történetírók és történetírás: Szalay László.

egyénsége. Ezt a kort tárják elénk — ámbár újabb idők tükrén keresztül — *Arany Toldija*, mely épen az alsóbb rendnek ezt a küzdelmét a magasabb ellen, a fejlődő, önerejét érző egyéniségnek harcát mutatja Miklós és György testvéri viszályában és *Arany Balladái*, melyek inkább a nemzeti ellentétek közepett tüntetik fel az egyéniség küzdelmeit. V. László, A walesi bárdok, Zách Klára, a király és nemzet, az idegen és magyar erkölcsök, a Hunyady balladakör, Szondi két apródja, Török Bálint a magyar és török közt.

A harmadik kör, a VI. fok, végre ez ellentéteket mintegy magasabb egységben oldja fel; az elkülönülés, az egyes részek harca egymás között oly erős lesz, hogy mindenki egy nemesebb egyesülésért sohajt. A nagy magyar államférfiak: Széchenyi, Eötvös, Kossuth, Deák szónoki művei mutatják e magasztos küzdelmet, a modern egységes nemzeti állam megalkotását. A jogfolytonosság,* a vér nélkül való újjászületés törzsökös magyar erényének remekműve *Deák Ferencz 1861. felirati beszéde*; ez legyen e körben a VI. foknak, a hatodik gymnasialis osztálynak főolvasmánya.

Így jelölte ki Kármán a magyar irodalmi tanítás főanyagát a történeti fokozatok szolgálatában. Egymásután tűnik föl bennük az emberiség három erkölcsi ideálja: a *hős*, a *lovag*, a *polgár*. A tanítás ethikai feladata ezeknek erkölcsi felfogását megrajzolni s mindeniket érdente szerint méltatni. Természetesen mindenik olvasmány köré, hogy valóban concentrációs anyag lehessen, az odavágó olvasmányoknak még egész sora szükséges. Fel kell kutatnunk nemzetünk egész multját, bele kell merülnünk lelkének megnyilatkozásaiba, a néppsychologia és aesthetika eszközeit minél teljesebben fel kell használnunk a paedagógia szolgálatában, hogy ez olvasmányokat kiegészítsük, esetleg másokkal helyettesítsük. Fájdalom, a nevezett tudományok még eddig nem igen jártak kezünkre feladatunk megkönnyítésében. Maga e történeti beosztás az irodalom mindenoldalú természetének helyet fog juttatni: az I. fok a *mese és monda*, a II. a *legenda*, a III. a *történetírás*, a IV. az *epos*, az V. a *lyra*, a VI. a *szónoki beszéd*, és *dráma* számára, így *magukban a műfajokban is feltüntetve a természetes fejlődés fokozatait*. A VI. fokra állította Kármán a drámát is, melyről a fokozatok közt azért nem volt szó, mivel a tanterv magyar drámát ez osztályokra nem talált alkalmasat; Kármán azonban — hegeli felfogással — úgy tekinti a drámát, mint a mely az epikus objectivitást, közös világnézetet és a lyricus subjectivitást, az egyéniségnek előtérbe nyomulását bizonyos magasabb egyesületben juttatja kifejezésre, midőn az egyéniség elhatalmasodásának az egyetemes nagy világtörvényeket veti gátul, melyek-

* Már Wenzel Gusztáv a *folytonosságot* jelölte meg a magyar alkotmány sarkalatos jellemvonásának (Magyarország és Erdély 1848 előtti alkotmánya. Budapesti Szemle XI. kötet). Deák Ferencz a magyart *történelmi alkotmánynak* nevezte, mely fokozatosan fejlett ki a nemzet életéből. (U. o. Új folyam I. 78—79 l.).

nek közös kötelező voltában megnyugvást kell találnia minden lázadó szívnek.

Nem terjeszkedhetünk ki már arra, miként igyekezett megoldani eddigelé e feladatot a magyar paedagogiai irodalom, első sorban maga Kármán, a ki olvasókönyveivel új utakat nyitott és maga körül immár iskolát alapított. Lehr-Riedl, Szinnyei, Badics tankönyvei őt vallják mesteröktül. A felsőbb osztályok tankönyvei közül a Négyesyéit emeljük ki, mint a melyek a tárgyi köröket tovább vinni törekednek. Sőt hódítottak ez elvek a népiskolai oktatás terén is, Radó Vilmos olvasókönyvei s az ú. n. Nemzeti olvasókönyvek ezen az alapon készültek. A tankönyvirásnak régi, pusztán formális szempontok szerint eljáró módja, töredékes, jelentéktelen olvasmánydarabok kaleidoskop-szerű összeállítása megszűnt.

Így alakult, így hódított a történeti fokozatok eszméje hazánkban. A paedagógiai gondolatok, melyeken épült, természetyszerűleg a nyugoti nagy szellemi áramlatokban birnak alappal, de új módosulással, jelentékenyen önálló alakban jutottak el hozzánk. Herbart főként a kezdődő század *erkölcsi*, Ziller *történeti* szellemét, Kármán legnemesebb hajtását: a *nemzeti* szellemet vitte be a paedagógiába, ebben egyesítve amazokat is. Kimondhatjuk, hogy *a modern tudományos paedagogia folytatását és magasabb kifejlődését hazánkban érte el.*

A szellem, melynek iskolai értékesítésében ekként majd két évtizeddel megelőztük szomszédainkat, ugyanaz, mely daczosan kitartott velünk a bomladozó középkori társadalom harcaiban, hiven virrasztott a cosmopolitismus szürke évtizedeiben és midőn máshonnan jött rokonáramokkal meggyarapodott, őszerejében föltámadva, diadalmasan újjászülte a nemzetet. A nemzeti önfentartás hatalmas ösztöne, mely egyéb alkotásainkat intézte, szolgálatába vonta a paedagógiát is. És ha e paedagogia gyökerei messze nyugotra nyulnak is, virágát magyar nap fakasztotta, gyümölcsével a magyar nemzeti szellemnek adózott. Modern és magyar az, mint minden nagy alkotás, mely nemzetünk életében szerepre volt hivatva.





A beszédrészek osztályozása.

Irta BALASSA JÓZSEF.

Iskolai nyelvtanaink a beszédrészeket jelentésük alapján szokták osztályozni, vagy pedig megelőgszenek a már megszokott elnevezések egyszerű felsorolásával. A szók jelentése alapján történő osztályozás a legkevésbé felel meg az iskolai tanítás céljának, mert gyermekésszel nehezen érthető fogalmakat visz be a kezdő nyelvtanításba. S mivel a tanuló nem képes felfogni az egyes beszédrész-fajok jelentése közötti igazi különbséget, az értelmes tanulás helyébe a pusztán gépies megkülönböztetés lép, a minek iskoláinkban igen gyakran lehetünk szem- és fültanúi.

Külföldi nyelvtudósok megpróbálták alaktani sajátosságuk szerint osztályozni a beszédrészeket. Schleicher két nagy csoportba osztja az indogermán nyelvek szavait: »Nomina sind im Indogermanischen die Worte, welche ein Kasussuffix haben oder hatten; Verben sind die Worte, welche eine Personalendung haben oder hatten«. E szavakat idézi Delbrück,* s hozzáfűzött megjegyzéseivel arra az eredményre jut, hogy a beszédrészeket osztályozva, megkülönböztethetünk olyanokat, melyeknek van flexiójuk (verba, nomina), és olyanokat, melyeknek nincs flexiójuk. Paul is azt mondja, hogy a beszédrészeket legkövetkezetesebben alaki változásuk szerint osztályozzuk három főcsoportba: »Nomina, Verba und flexionslose Wörter (indeclinabilia, partikeln).« (Prinzipien der Sprachgeschichte, 301. l.) Sweet is, a *New English Grammar*-ben ebből a szempontból osztályozza a beszédrészeket:

declinable	{	noun-words: noun, noun-pronoun, noun-numeral, infinitive, gerund,
		adjective-words: adjective, adjective-pronoun, adjective-numeral, participles,
indeclinable (particles):	{	verb: finite verb, verbals (infinitive, gerund, participles),
		adverb, preposition, conjunction, interjection.

* Verg. Syntax der indog. Sprachen I: 77.

Ez osztályozás fontos nyelvtudományi, különösen nyelvtörténeti szempontból, de semmiesetre sem használható az iskolában. A nyelvek fejlődése közben ugyanis a szók alakjával történt a legtöbb változás; egyes szavak az egyik szócsoporthoz a másikba kerültek, másokon ez az alak megkülönböztetés elmosódott, a mi érdekes mint nyelvtörténeti tény, de nem juthat számára hely a középiskolai tanításban. Másrészt meg a nem indogermán nyelvekre nem is illik mindig ez az osztályozás; így pl. a magyar nyelvben alak szempontból alig lehet különbséget tenni főnév és melléknév között.

A tanítás szempontjából leghelyesebb a beszédrészeket mondatbeli szerepük alapján osztályozni. A helyes nyelvtanítás úgyis a mondatból indul ki, s főcélja, hogy megértesse a szavak használatát az összefüggő beszédben, a mondatban. Delbrück az indogermán nyelvek összehasonlító mondattanában is a szavaknak mondatbeli szerepére alapítja osztályozásukat és megkülönböztet: 1. *főneveket* (Wörter, welche das Substrat der Aussage bilden), 2. *mondatzókat* (Aussage-Wörter), 3. *jelző szókat* (Attributive Wörter), 4. *kapcsoló szókat* (Verbindende-Wörter), és 5. *kiemelő szókat* (Hervorhebende Wörter). Paul is megemlíti, hogy a szavakat lehetne mondatbeli szerepük alapján osztályozni: »Sieht man auf die Function im Satzgefüge, so könnte man die Wörter vielleicht zunächst scheiden in solche, die für sich einen Satz bilden, solche die fähig sind als Satzglieder zu dienen, und solche, die nur zur Verbindung von Satzgliedern dienen, Verbindungswörter.« (Principien der Sprachgeschichte, 300. l.) Az első csoportba sorozza az indulatszókat, mint tökéletlen mondatokat, s az igét, mivel tökéletes mondatot alkothat. Paul azonban nem fejti ki tovább ezt az osztályozást, e helyett inkább nyelvtörténeti szempontból tárgyalja a beszédrészek keletkezését.

A beszédrészeknek mondatbeli szerepük alapján történő legkövetkezetesebb és leghelyesebb osztályozását, melyről itt szólni akarok, a gyakorló gymnasium jelöltjei jól ismerik Kármán Mór előadásaiból. Kár, hogy ez az osztályozás nem tudott eléggé behatolni az iskolába, a hol a beszédrészek megértését nagyon megkönnyíti. Iskolai nyelvtanaink közül csak Simonyi Zsigmond Kis magyar nyelvtanában látjuk ily mondattani szempontból osztályozva a beszédrészeket.

A beszédrészek közül első sorban kiemelkedik az *ige*, mivel magában is mondatot alkot. A magyar ige mindig egész mondat; a latinban, valamint a modern indogermán nyelvekben is az ige nagyon gyakran lehet alany nélkül is valóságos mondat, s még akkor is, ha nem hagyhatjuk el mellőle a névmást, mindig az ige a mondat jelentésének hordozója. A másik fontos beszédrész a *névszó*, mely egymagában lehet mondatrész, más szavak segítségével, gyámolítása nélkül. A névszók között is három csoportot kell megkülönböztetnünk: 1. a *főnév* bármely mondatrész lehet, még állítmány is; 2. a *melléknév* és vele együtt a *számnév* csak jelző lehet, de bármely

mondatrész jelzője; 3. a *határozó szó* csakis határozó lehet a mondatban. A tulajdonképeni névszók mellé kell sorolnunk a beszédrészeknek két más fajtát, melyek mondatbeli szerepük tekintetében megegyeznek velük s magukban épily három csoportra oszlanak. Ezek a *névmások* és az *igenevek*. A névmások között épúgy vannak főnévi, melléknévi és határozói természetűek, mint az igazi főnevek közt, s igen fontos ezeknek különválasztása az iskolai tanításban. Az igenevek között pedig minden nyelvtanunk megkülönböztet főnévi, melléknévi és határozói igeneveket.

A beszédrészeknek egy harmadik csoportja önálló mondatrész nem lehet, csak más szóval együtt jut számára szerep a mondatban. Ezek a *névelők* és a *viszonyszók*. A viszonyszók közé soroljuk első sorban a névutókat, továbbá az igekötőket és a névragokat, ha egyáltalán mint a beszédnek külön részeit vesszük őket figyelembe. Ide tartoznak az indogermán nyelvek praepositíói is. — Vannak végül olyan beszédrészek is, melyek egyáltalán nem mondatrészek; ilyenek az egyes mondatokat vagy mondatrészeket összekötő szavak, a *kötőszók*, továbbá az *indulatszók*.

Ez osztályozást összefoglalva, a beszédrészeknek következő rendszerét nyerjük:

I. **Ige**: mondatot alkot.

II. **Névszó**: magában mondatrész;

1. *főnév* (főnévi névmás, főnévi igenév), bármely mondatrész lehet;
2. *melléknév* (melléknévi névmás, melléknévi igenév), bármely mondatrész jelzője lehet;
3. *határozó szó* (határozó névmás, határozó igenév), csak határozó lehet.

III. **Névelő és viszonyszók**: más szóval együtt mondatrész.

IV. **Kötőszó és indulatszó**: nem mondatrész.

Ha tehát végrehajtjuk egész következetesen a beszédrészeknek mondat-tani szempontból történő megkülönböztetését, oly osztályozáshoz jutunk, mely az iskolában megbecsülhetetlen haszonnal jár.





Az olvasmányon alapuló görög alaktani tanítás rendszeresített anyaga a gyakorló-főgymnasium V. és VI. osztályában.

Irta GYOMLAY GYULA.

Köztudomás szerint a tanárképző-intézet gyakorló-főgymnasiuma volt Magyarországon az első intézet, mely alapításától fogva mindig összefüggő szöveg alapján tanította a classicus nyelveket. A latinban a tanítás egy Livius mintájára készült, de egyszerűsített szöveget vesz fel alapul, mely a római királyok történetét és a köztársaság történetének kezdetét vázolja, a görögben pedig kezdetben néha az Apollon-hymnos, utóbbi időkben pedig maga az Odysseia szolgált a nyelvtanítás alapjául. Ezuttal nem a tanítás módszeréről vagy technikájáról czélok szólni, hanem a nyelvtanításnak, s abból is csupán az alaktani tanításnak anyagáról és rendszeréről, úgy, amint rationalis (inductiv) tanítás mellett az V. és a VI. osztály végére maguk a tanulók megalkotják. Azért a methodust illetőleg csak azt a rövid megjegyzést bocsátom előre, hogy a tanítás természetesen korántsem a rendszer fonalán halad, hanem a rendszer lassankint alakul meg az anyag minden irányu csoportosításából. Általában a latin és görög nyelvtanítás methodusa legnagyobbbrészt mindig teljesen azonos volt iskolánkban; különbséget a görög nyelvtanítás menetében csak az okozott, hogy számot kellett vetnie tanítványai fejlettebb korával, s kivált azzal a fontos körülménnyel, hogy mikorára a tanulók a göröghöz fognak, akkor már anyanyelvükön kívül két idegen nyelv grammatikájának rendszerét ismerik: a rendszerezés tehát gyorsabban haladhatott, mint a latin tanításban, az előfordult alakok bővíthetők, elő nem fordultakkal kiegészíthetők voltak.

De épen azért, mivel a tanítás mindig olvasmányon alapuló, inductiv tanítás volt, nemcsak menete nem követhette sohasem a rendszeres görög alaktanok beosztását, hanem maga a tanulók-alkotta alaktani rendszer sem egyezett meg a görög alaktanok hagyományos rendszerével. (Nem volt soha olyan idő, mikor pl. a gyakorló iskola V. osztályában a tanulók csupáncsak az u. n. -*ω* végű igék, s az u. n. rendes hajtogatású igék ragozását tanulták volna, az u. n. -*μ* végűekét és a rendhagyókat pedig nem.) Ez az oka, hogy alaktani kézikönyvet mai napig sem használunk

a gyakorló iskolában, hanem csupán különösen a mi tanításunk számára készült táblázatokat. Ugyanis a helyes alaktani rendszert a legutolsó évtizedek alatt megjelent magyar nyelvtanok és a Theisz-féle rendszeres francia nyelvtan a magyar és francia nyelv anyagára teljes következetességgel alkalmazták; latin alaktanaink is vannak olyanok, melyek, az alaktani kategóriák pontosabb megkülönböztetése következtében, mindinkább alkalmasabbá válnak az olvasmányon alapuló rendszer összefoglalására; görög alaktan azonban mindez ideig nincs olyan, mely az alaktani rendszert a két főszakasz (hajlítástan és szóképzéstan) *czimén túl* is megtartaná. A főbaj abban van, hogy a deductiv módszerű tanítás használatára készült alaktanok a hajlítástanba Curtiusék példájára tömérdek szóképzési anyagot is belezavarnak, s ezzel a hagyományos lapsussal az egész alaktani rendszert felforgatják, megzavarják. A gyakorló-iskolai praxist ettől a zavartól a módszeres tanítás mindinkább megszabadította, s jelenleg a két kezdő (V. és VI.) osztályban a következő anyag teszi a nyelvtanítás rendszeres eredményét.

Az V. osztály anyaga főképen a *hajlítás*.

I. *A névhajlítás*. Mindenféle hajlítható névszótövek hajlítása, tehát: az összes főneveké, mellékneveké, számneveké, névmásoké, igeneveké, jelek, tövek és beszédrészek szerint való csoportosítással, s a ritkán előforduló dualis mellőzésével.

II. *Az igehajlítás*. A módok, nemek (act., med., pass.), idők, számok (a dualis mellőzésével), és személyek mind az athematikus (-*μ* végű) mind a thematikus (-*ω* végű) jelekkel. A csoportosítás úgy történik, mint az említett más nyelvű alaktanokban. Legfőbb kategória: a nemeké. Alsóbb a módoké. Még alsóbb az indicativus ideié. Praesens, praeteritum (ide való az augmentum) és az aoristostól különvált futurum, mely azonban ragozás tekintetében nem különbözik a praesentstől. Még alsóbb kategória a számoké és személyeké, legalsóbb a thematikus és athematikus alakoké. De nemcsak egyféle csoportosítást végzünk, hanem csoportosítjuk az ige alakjait, pl. kivált az athematikus és thematikus hajlítás szempontjából is.

III. *A szóképzéstanból*, a VI. osztály anyagából, már az V. osztályban végezzük a következőket: a melléknevek nőnemképzését és fokozását, a határozók, igenevek és igemelléknevek képzését (az igeneveket az igeék táblázatába is belefoglaljuk), és gyűjtjük, de nem analysáljuk a legfontosabb »a-verbo« alakokat is a jövő év anyagául, még pedig következő sorban: ἱστησι (impft.), ἔστη, (aor. II., vagy a gyakorló isk. elnevezés szerint: historicum), ἔστησε (aor.), ἔστησε (perf.), ἐσθράθη (külön pass. elbeszélő alak).

Azaz az V. osztály végén az igeék alaktanában annyira jut a tanuló, hogy ismeri a görög igehajlítás *egész* rendszerét, a thematikus alakokat is, meg az athematikusokat is. De thematikus és athematikus *igehajlítást* nem ismer, csak egyes athematikus imperfectum, historicum, aoristos, vagy szen-

vedő alakokat. S ez természetes, mert hiszen egyrészt a módok szerint való összefoglalásból nagyon jól tudja a tanuló, hogy pl. a coniunctivus az összes actiókban thematikus képzésű, s másrészt, hogy egy és ugyanazon tövek még az indicativusban is előfordulnak athematikus- (*τίθησι, δέλννσι*) meg thematikus (*τίθει, δειννεί*) jellel is Homerosban. Meg kell mondania az V. osztály végén akármiféle tövű görög activum-alakhoz ugyanazon actio akármiféle medium vagy passivum alakját, az indicativushoz más módot (v. viszont), a praesenshez a praeteritumot (v. viszont), s természetesen egyik számhoz vagy személyhez a másikat. Továbbá tudnia kell a szóképzéstanból a hímnemű alakhoz a nőneműt (v. viszont), a melléknév egyik fokához a másikat, a határozóhoz a melléknévet, verbum finitumhoz igenevet (v. viszont), sőt bizonyos, gyakran előforduló *a-verbó*-k egyik alakjához a másikat, de ezt egyelőre csak gyakorlatból.

A VI. osztály anyaga a *szóképzés*.

I. Az igék cselekvéseinek kifejezésére szolgáló tövek, az u. n. actio-tövek képzése. Ezek: az imperfectum-tő, a historicum-tő, az aoristos-tő s a perfectum-tő. Hozzájuk járulnak praktikus okokból az a-verbo ötödik alakjául a passivum *θ*-s és *η*-s külön tövei. Az a-verbokban rendesen az indicativus-alakokat soroljuk fel, jöllehet az augmentumos praeteritum-alakok csak zavarják a rendszer tisztaságát, s így tanácsosabb volna pl. a coniunctivus vagy infinitivus alakjait venni fel az a verbo-ba, (*ιστάναι, στήναι, στήσαι, ἐστήξεναι* v. *ἐστάναι, σταθῆναι*). Ezt az eddigi ususra, s kivált a szótárakra való tekintettel tesszük; különben a praeteritumot kifejező augmentum, mely legtöbb görög nyelvtanunkban annyi zavart okozott, nálunk alig zavarhatja meg az actio-tövek (tőle egészen független) helyes felfogását.

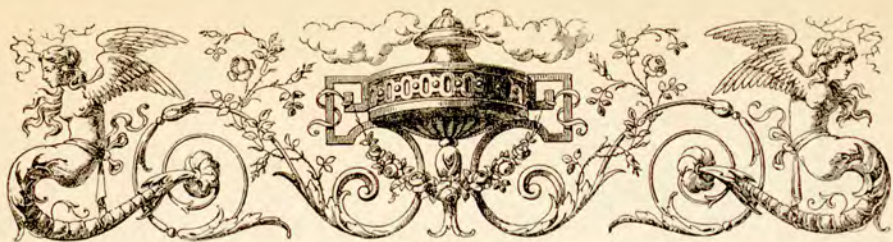
II. A szóképzés többi részének elemei, de kapcsolatban tartva a megfelelő actio-tövekkel, mint a gyakorló-iskolai praxis hatása alatt némely jobb görög nyelvtanunk szintén teszi.

Azaz a VI. osztály végén az igék alaktanában annyira jut a tanuló, hogy 1. ismeri minden actió-tő és a külön passiv tövek képzésének módját, tehát meg tud magyarázni minden előforduló a-verbo-alakot; 2. osztályozni tud a képzés módja szerint mindenféle actio-tövet (nemcsak épen az imperfectumot); 3. sőt meg tudja keresni a törzsökön kívül, ha egyáltalában lehetséges, a gyökeret is az a-verbo alakok és a többi származékszók összevetéséből. Az igéket különben a gyakorló-iskolai tanítás is az imperfectum-tő képzése alapján osztályozza, úgy, mint a hagyományos nyelvtan. De ezt az osztályozást nem szorítja csupáncsak az u. n. *-ω* végű igékre, hanem természetesen az u. n. *-αι* végűekre is kiterjeszti, mert hiszen az athematikus és a thematikus alakok közti különbség nem képzéstani, hanem hajlításani természetű. E szerint pl. egyrészt *γυγνώσκει* és *τίθησι*, másrészt *ίξεῖται* és *δέλννσι* egyelőre egy és ugyanazon kategóriába jutnak, amazok a reduplicatiós, emezek a nasalis imperfectumok osztályába. De a rend-

szerezés folyamán a képzések módjait hajlítóstan szempontból is összefoglaljuk, s így tanítványaink maguk megállapítják, hogy athematikus (-*ut* végű) imperfectumok csak a jeltelen, vagy a reduplicatiós, vagy a nasalis imperfectum osztályban fordulnak elő.

A nyelvtan többi részeinek, a hangtannak, jelentéstannak, mondattannak anyagáról, kitűzött célomhoz képest, ezuttal nem szólok és csak világosság kedvéért jegyzem meg itt, hogy a tanulók minden egyes nyelvi ténynél szigorú grammatikai szempontok szerint megfigyelik, milyen természetű új okulást ad az illető változás, s eszerint pl. az u. n. verba contractákat összefoglaláskor nem is alaktanban, hanem a hangtanban és a szóképzéstanban említik. Jól tudják ugyanis, hogy hajlítás tekintetében semmi különös sincs bennük, hanem hogy egyrészt az összevonás különböző módjainak megismerésére nyújtják a legtanulságosabb (és a névhajlításával együtt tárgyalandó) példákat, s hogy másrészt a denominalis igeképzésnek (a hasonló latin képzéssel, az -a és -e törzsökű igékkel összevetendő) származék alakjai.





Nehéz-e a magyar nyelv?

Irta KÖRÖSI SÁNDOR (Fiume).

Az 1880/1. iskolai évben szeptember elejétől kezdve június végéig jelen voltam a gyakorló főgymnasium I. osztályának minden latin óráján. Kármán tanított az osztályban s én, mint fiatal tanárjelölt, noha nem latin volt a szaktárgyam, gyönyörűséggel követtem lépésről-lépésre a mester tanításának menetét.

Eleinte némi kíváncsisággal néztem, mint veszi elő a kis Liviust, mint fordíttatja le, mint magyaráztatja Romulus és Remus történetét a latin nyelvtant még soha sem látott növendékekkel, s mily lelkes örömmel memorizálják a kis diákok a fantáziájukat is foglalkoztató latin textust. De már a következő órán, midőn láttam, mint szedeti ki a tudós tanár a könyv-nélkül elsajátított latin textusból a mondatok állítmányát és alanyát, mint állapíttatja meg a növendékekkel az igék egyes számú 3. személyének *-t* s többes számú 3. személyének *-nt* végzetét, s így tovább fokozkint, egy-egy lépést téve az olvasmányban, mint állapítják meg maguk a gyermekek az analog esetekből a mondat alanyának változatos alakjait, a tárgynak, a birtokos jelzőnek, a határozóknak végzeteit s mily könnyűséggel állítják össze pár hét mulva az egész declinatiót, a conjugatiót s mint építik fel saját tapasztalataik alapján tudatosan, folyton fokozódó kedvvel és tudásvágygyal a latin nyelv egész rendszerét: kíváncsiságom bámulattá, örömmé s őszinte elismeréssé változott át.

Magam, a gyakorló gymnasiumban, Volf György vezetése alatt magyar-ajkú növendékeket oktatóván a magyar nyelv és irodalom ismeretére, nem nagyon alkalmazhattam e módszert teljes egészében; az egyik évben a retorikát kellett előadnom a VI.-ban, a második évben rendszeres magyar nyelvtant a III.-ban, s még ha az I-be vagy II-ba kerültem volna is s inductív úton fejtegethettem volna a magyar nyelvet növendékeim előtt: a tanítás hatása és eredménye még sem lett volna oly szembeötlő, mert hisz a növendékek a magyar nyelv és nyelvtan ismeretét jórészt magukkal hozzák már a szülői házból és az elemi iskolából.

Midőn azonban négy hosszú év multával a fiumei gymnasiumnál nyertem állandó alkalmazást, az a gondolat örvendeztetett leginkább, hogy: íme alkalmam lesz a Kármán eljárás módját idegenajku tanulók magyar tanításában érvényesíteni.

Mondjam-e, hogy az eredmény bámulatos, valósággal kézzelfogható. Míg annakelőtte a fiumei gymnasium VIII. osztályából, vagy a helybeli kereskedelmi akadémia III. osztályából kikerült növendékek magyar nyelvi ismerete körülbelül egy fokon állott az anyaországi gymnasiumok latin nyelvi eredménytelenségével s növendékeink az életbe kilépve, iskolai magyar óráikra és magyar tanulmányaikra csak úgy emlékeztek vissza, mint valami gonosz álomra, vagy lidércnyomásra: addig, az inductiv módszer behozatala óta, a kis fiumei diákok már a II. osztályban elkezdenek magyarul csevegni s mire a felsőbb osztályokba kerülnek, nemcsak beszélnek, hanem többnyire jól írnak is magyarul.

Az első években tankönyv nélkül voltam kénytelen tanítani; de a gyermekek diáriuma már akkoriban is röviden magában foglalta készülőfélben volt grammatikámat. Mióta pedig ez a Kármán módszerében készült »*Grammatica*« megjelent, azóta nemcsak hogy állandóvá lett a fiumei magyar tanítás eredményessége, hanem a felnőttek is nagyszámban fekszenek neki az állam nyelve elsajátításának. Nem riadnak már vissza a feleúton, mint ennekelőtte, régente, a mikor az a vélemény volt elterjedve Fiumében is, mint egyebütt, hogy magyarul megtanulni lehetetlen; hogy ez a szittyá nyelv, *non avendo madre nè sorella*, egyedül állván a világon, semmiféle más nyelvvel nincs kapcsolatban s így csak a benszülöttek által érthető.

Mikor Ő Felsege, a király, 1891-ben itt járt Fiumében, azt a kérdést intézte hozzám, mint a gymnasium magyar-nyelv tanárához:

— Úgy-e nehéz a fiumei fiúknak a magyar nyelv?

— Nem nehéz az, Felseges Uram — mondék — nagyon könnyen és jól megtanulnak mindnyájan.

Egy előkelő magyar államférfiú legutóbbi fiumei látogatása alkalmával, Fest Aladár gymnasiumi igazgató különösen azt emelte ki magyar tanításunk eredményességének jellemzésére, hogy a fiumei gymnasium növendékei *kedvvel, örömmel* tanulnak magyarul, mert a tárgy a nálunk használatban levő *Grammatica teorico-pratica* módszere alapján nagyon *könnyű*; a növendékek itt nem magyar nyelvtant, hanem magyar nyelvet, magyar beszédet tanulnak.

* * *

A fiumei gymnasiumban használatos magyar *Grammaticából* egyes olaszországi könyvkereskedők már több ízben rendeltek kisebb-nagyobb szállítmányokat. Különösen a délolaszországi és szicíliai borkereskedők igyekeznek magyarul megtanulni.

A culturának mindig a kereskedelem volt az úttörője.

Itt is úgy történik, hogy a kereskedelem plántálja át a Kármán tanításának módszerét Olaszországba s onnan talán a többi művelt román népekhez is.

Midőn annak idején a gyakorló főgymnasium candidatusa voltam, mi tanárjelöltek magunk között »*Apostol*«-nak nevezgettük Kármánt.

S valóban apostola ő a mi tanügyünknek! Tanítása megtermékenyítette Szt. István koronájának földjét az északi havas bérczektől a pihegő tenger mellett elterülő partvidékig, sőt kihatott a haza határain túl is egészen culturánk forrásáig.

S áldásos munkásságának nem legkisebb eredménye az, hogy a hazánkhoz »*corpus separatum*«-ként csatlakozó Fiume csak az ő tanítása útján valósíthatta meg azt a régi vágyát, hogy a város sorsának intézésére hivatott új nemzedék az anyaország nyelvét a magyarországi vidékekétől teljesen elütő környezet és tradíciók ellenére is elsajátíthassa, hogy ezzel az anyahazához való kapcsolatnak legbiztosabb alapját megvesse.





A poétikai tanítás kerete.

Irta NÉGYESY LÁSZLÓ.

Ezúttal annak a férfiúnak működésével kapcsolatosan írhatok e tárgyról, a kinek e lapok szentelve vannak.

Köztudomású, hogy valamint gymnasiumi tantervünk egész szervezetét s benne az egyes tárgyak feladatát, tanítása módjának elveit ő állapította meg, úgy a gyakorló-iskolában, eme paedagogiai műhelyben is ő szervezte úgyszólván az összes tárgyak: a történelmi, nyelvi, irodalmi, természet-ismereti és matematikai szakok tanításának menetét, melyet aztán az egyes szaktanárok, a maguk egyéni felfogása szerint, önállóan fejlesztenek, esetleg módosítanak és valósítanak meg. Az is ismeretes, hogy Kármán nemcsak az elvekkel foglalkozik, mint paedagogiai elmélkedő, hanem mint tanár, a gyakorlatban is maga jár elől, egyes szakokat különös kedvvel választ, és methodikájukat bámulatos fokára emelte a tökéletességnek; latin grammatikai, német irodalmi, philosophiai tanítása az elvszerűleg kigondolt és művésziileg megalkotott tanításnak már nemcsak hazánkban ismert remeklései. Az sem egészen ismeretlen dolog, hogy több szaknak nem csupán paedagogiai értékesítésével foglalkozik, hanem magát az elméletet is tökéletesíti, s az intézetnél működött szaktudósok számos termékenyítő gondolatot nyertek tőle, némelyek egész tudományos felfogásuk átalakulását köszönhetik az ő hatásának. De ezek mellett kevésbé ismeretes az, hogy ő nemcsak tudós philosophus és paedagogus, hanem aesthetikus is, és nevezetesen a magyar poétikai tanítást is ő szervezte a gyakorló-iskolában, ezt a tárgyat is többször személyesen elvállalta, és ebbeli tanítása is méltán sorakozik az ő többi didaktikai alkotásai mellé.

A most folyó évben ismét ő vette kezébe a poétikai tanítást, a mi itteni működésem óta most történik először (azelőtt két ízben más tanította, de szintén a Kármán rendszerében). Eljárását folytonos figyelemmel kísérem, mert rendkívül tanulságosnak találom. E poétikai tanítás még részleteiben nincs úgy kidolgozva és arányaiban a rendelkezésre álló időhöz szabva, s talán nem alkalmazható oly általánosan, mint Kármánnak pl. latin gram-

matikai tanítása, de benne nem kevésbé eredeti és nagyszabású conceptióval van dolgunk. Sőt nem is annyira a methodikára értem ezt, mint a systematikus anyagra. A mi a tanítás technikai oldalát illeti, az nagyjában olyan, mint pl. az ő philosophiai tanítása; a két felső osztály fokának megfelelőleg, a hol a törvényszerűség kiemelése foly, az előadás inkább összefüggő, noha a tanulók régi ismereteit lehetőleg felhasználja s gondolataikat vita és bírálat tárgyává teszi. Hogy tanításának formai oldala is tanulságos, az természetes Kármánnál, de aránylag kevésbé sajátos, és valamint Kármán egész tanításában sehol sem a formalismus embere, úgy itt is kiválóan az a szellem fontos, melylyel tárgyát felfogja és feldolgozza. Első sorban maga a poétikai elméletre vonatkozó felfogása, illetőleg ez elméleti anyagnak didaktikai célokra való kiszemelése és összeállítása tanulságos. Nagyon természetes, hogy olyan erős philosophiai szellem, mely az ismeretek annyi körét áthatotta és organismusba olvasztotta, az aesthetika alapkérdéseit sem hagyhatta ki a maga gondolatajárásából s különösen a költészetre vonatkozólag is, melynek aesthetikai felfogásában logikai és ethikai szempontok kiválóan érvényesülnek, termékeny eszméi vannak; de tanulmányát erős izlés is támogatja, mely annál biztosabb, minél inkább a mű tartalma és lelke körül forog a vizsgálat, s ehhez járul rendkívül kiterjedt tájékozottsága is a világirodalomban és a modern európai költészetben.

Az a poétika, melyet Kármán ad, úgy tűnik fel, mint a történeti módszerű poétika az iskola céljaira alkalmazva, s szembetűnőleg nagy ellentétben van az iskoláinkban általánosan divó poétikai tanítással, mely többnyire a scholastikus rhetorika és a metaphysikai aesthetika hatása alatt még folyton az elméleten lovagol, a költészetet bezárt rendszernek tekinti s a műfajok mentül véglegesebb elhatárolásával és megállapításával vesződik. Ezt az ellentétet nem is kell kiemelnem, hanem azt, hogy maga a történeti poétika is alig van valahol ily határozott körvonalakban, ily logikai következetességgel fölépítve, különösen pedig az iskolába bevíve. Még azok is, a kik szakítottak a dogmatikus poétikával, a »kellékek« repertoriumával s egyébként a történeti módszert fogadták el és jobban kifejtették a költészet lelki alapjait, az érzés és képzelet tanát; a költészet történeti fokozatait és tényezőit leginkább monographikus körök szerint s nem annyira együttes rendszerükben szokták tárgyalni. A történeti felfogást pedig nem az újabb poétikai mozgalmak hatása alatt fogadta el Kármán, hanem az ő philosophiai álláspontja hozta azt magával. Az ember történeti életet él, szükségletei változnak, szellemi és erkölcsi világa átalakul és fejlődik, mert egyes vonások kiválnak, helyettük újak keletkeznek, az elemekből új kapcsolatok támadnak, s e fejlődő, bonyolódó, differentiálódó szükségletekhez képest változnak a kielégítésükre szolgáló eszközök is. A költészetnek alapja is az emberi lélek természetében van, de fejlődését történeti tényezők irányozzák, új és új alakjait az új és új erkölcsi szükségletek hozzák létre. Mint az emberi cultura minden köre, a költészet is történeti munka eredménye,

soha sem kész, soha sem végleges; egy-egy nemzedék örökölte előzőitől, s fejlesztve átadja utódainak.

Mindamellett Kármán kikerülte azt a veszedelmet, hogy költészettörténeté tegye a poétikát. Mert a történeti tömegnek nem vágott neki elvek nélkül, hanem poétikai alapvetést bocsátott előre s az így megállapított elvek fonálán haladt és szemelte ki a világirodalom fontosabb alkotásait és a fejlődésszerű mozzanatokát. Viszont azonban kikerülte a poétikák másik veszedelmét, a mi az elvek előzetes felállításakor be szokott következni, a dogmatismust; mert egyszerű lelki alaptényekből indult ki s megmaradt az első, eléggé biztos következtetéseknél; így az elmélet alapjait egyszerű elemekből igen világosan megconstruálta, oly módon, hogy abból a továbbiakra épen elégséges elveket nyert a tanítás, a nélkül, hogy dogmákat kovácsolt volna és megkötötte volna magát.

Az alapvetés abból indul ki, hogy megjelöli a költészet helyét az emberi tevékenység körében, s közelebbről abban a két körben, melyhez egyrészt céljánál, másrészt eszközeinél fogva tartozik, nevezetesen a művészet és illetőleg az irodalom körében.

A művészetekkel a *szép* fogalma köti össze a költészetet (szépművészetek, szépirodalom); költemények, műtermékek hatását mindig a szép szempontjából mérlegeljük. Úgy tetszenék, hogy a szép fogalma a természettel is összeköti a művészeteket, mert szépeknek mondjuk olykor a természet jelenségeit s esetleg arra a gondolatra lehetne jönni, hogy a művészeti szép a természeti szépnak utánzása. De vannak művészetek, amelyek — legalább világosan — nem utánoznak, s a mely azt teszi is, nem csupán utánoz, hanem mindenkor alakít is. Mi kényszeríti az embert alakításra? A szükség, mert a természet rendje nem adja meg neki szükségleteinek kielégítését. Már az állat is alakít, bár nem igen megy tovább, mint hogy felhasználja a környező természetet. Még inkább alakításra van utalva az ember, aki még elhagyatottabb a természettel szemben az állatnál s értelmiségi fokának megfelelőleg aránytalanul több szükséglete van. E szükségletek lelki vonásává váltak, az alakítás lelki szükségévé, mely mindannak megteremtésére készíti, a mit a természet nem teremtett meg számára. Ez alakítás körében leljük fel a szépet, ott, a hol az alakítás megfelel lelki szükségletünknek. Az emberi alakításon kívül nincs szép; a mi szépet a természetben találunk, abban alkotó kéz művét látjuk (a művész és a természettudós más szemmel nézi a természetet). Az ember a nyers természettel szemben idegenül érzi magát, azért átalakítja a maga szükségéhez s abban lát szépet, amiben a maga művét látja; jobban tetszik neki a természet, ha átalakította. Szébbnek azt az alakítást fogja találni, mely inkább megfelel lelki szükségletének, mint a mi kevésbbé, vagy nem felel meg.

Ám alakít a mesterség is. Valóban, mesterség és művészet ebben közösek. S itt következik a művészet helyének kijelölése az ember technikus

(alakító) tevékenysége körében, vagyis megkülönböztetése a mesterségtől. Mivel mindez alakítások a természet jelenségeit érik, tehát érzékeinknek szólnak. A szakács alakítása az ízlelésnek, a zenészé a hallásnak, a festőé a látásnak. Az az alakítás tekinthető általánosabb értékűnek, mely oly érzéseknek szól, melyek nem az egyes ember szükségletét szolgálják: ízlésnek, szaglásnak. Ha valamely alkotás csak egyesek érzékének szól, egyesek szükségletét elégíti ki, noha azt kielégíti is, csak a mesterség színvonalán áll, és általánosan nem fogjuk szépnek elismerni. Erre azok az alkotások tarthatnak számot — a látásnak és hallásnak szólók közül — melyek *állandó* és *közös* szükségletet elégítenek ki. Ezek az állandó és közös szükségletek is fejlődnek. Az ezeknek megfelelő alkotásokat illetjük a *művészet* nevével. Minden művészet mesterség is, de a mesterség még nem művészet.

A mesterség és művészet közti határvonal e megállapítása, látni való, eltér attól az általánosabb nézettől, hogy a mesterség a gyakorlati élet számára alakít és célja a hasznos, s a művészet ideális célú alkotásait épen az választaná el a mesterség készítményeitől, hogy hasznossági céltól függetlenek és egyedül a szép eszméjének szolgálnak. Ez utóbbi felfogás könnyen kirekesztené pl. az építészetet a művészetek közül. Kármán felfogása sokkal alkalmazékonyabb ennél, mert nem a hasznos és szép közt keres ellentétet, hiszen a szép is csak az, ami bizonyos célnak megfelel, hanem ellentétet keres az egyéni és közös közt, az ideiglenes és állandó közt, s azt tekinti szépnek, a mi az általános és közös lelki szükségletnek megfelel.

Így meg lévén határozva a művészet viszonya a mesterséghez, áttér a művészet felosztására. S itt egy szép párhuzam következik a képző és szülő művészetek közt. Mert ezt a felosztást ő is megtartja, s épen ezt követeli az a fejtegetés, hogy az alakítás érzéseknek szól s a látás és hallás azon érzések, melyek közös és állandó szükségletet szolgálnak. Voltaképp csupán a képzőművészetek azok a művészetek közt, melyek a külső természetet alakítják. A tárgyak külsejének ez átalakítását — mint mondván volt — az a szükséglet okozza, hogy az embernek szüksége van olyan környezetre, mely neki megfelel; oly környezetben kíván élni, mely minden kívánságát kielégíti, melyet mintegy maga teremt, melyben magát látja; neki holt és lélek nélküli az a környezet, melyben az ő munkája nincs. Célja, hogy a környezet érthető legyen számára, a mely szóljon hozzá, a melyben ő lelket lásson. A művészeti tárgyak állandó és közös értékű átalakítások, melyekben beszélő világ vesz körül bennünket. A szülő művészeteket más szükség hozta létre, az a szükség, mely arra készíti az embert, hogy a maga érzelmét, gondolatát másokkal is közölje, hogy az az érzés és gondolat, a mely létesültekor egyedül az övé volt, másé is legyen, sőt mindenkié legyen, közös legyen. Az egyes gondolata mulandó; minél többé, annál állandóbb. A szülő művészet törekvése az, hogy az érzésből, gondolatból közös lélek keletkezzék. E közös lélek természetesen nem úgy

létezik, mint az egyéné, hanem csak mint emberi alkotás. A képző-művészet lelket önt a természetbe, a miben nem talált lelket s amit nem értett az ember; a szülő művészetben — ide veszi a mimikát is, mert az is az ember kifejező eszközeinek alakítása — a maga lelke közlekedik más lelkekkel, mintegy teremt más lelket.

Nem részletezem itt tovább a művészetek osztályozását, bár a tanítás során igen érdekes eszmék merültek fel. Csak azt az egy megjegyzést említem meg a szülő művészeteknél, hogy a zene inkább az érzellemmel van összeköttetésben, a mimika az indulattal, akarattal, cselekvéssel, a költészet pedig a lelki élet harmadik irányával, az értelemmel és észszel.

Igen szellemes, itt-ott talán kérdést, ellenvetést provocáló összehasonlításokkal megállapítván végül a költészet viszonyát a művészetekhez, áttér Kármán a költészet viszonyára az irodalom egyéb ágaihoz. Olyanféle megkülönböztetés ajánlkoznék itt is, hogy a költészet úgy viszonylik az irodalmi művekhez (prózához), mint pl. a művészet a mesterséghez. Azonban nem lehet mondani, hogy egy tudós vagy szónok csupán változó és egyedi szükségletek kielégítésére törekszik. Deák Ferencz nagy felirati beszéde nem ideig-óráig tartó és egyéni, hanem messzeható, nagy szükséglet kielégítése volt. A próza nemcsak mesterség lehet, hanem művészi termék is. Ékesszólás, történelmi, tudományos irodalom egyrészt, költészet másrészt, mind örök becsű gondolatot akar élénk állítani. Ez alapon nem találunk különbséget. Talán az lesz a különbség, hogy az egyik fajta mű az értelemhez szól, másik az érzellemhez? Az emberi szellem különböző irányai nagyon összeszővődnek, s az értelmet és érzelmet nem lehet nagyon ellentétbe helyezni az irodalmi munkásság ilyen megkülönböztetésével. A szónok páthosszal beszél; viszont a költő első sorban az értelemhez fordul, mert a szó mindig az értelemhez szól, az érzelmeire nem hathat közvetlenül, s bár a költészet rendkívül foglalkoztatja az érzelmet, annak az érzelmenek át kell mennie az értelem munkáján. Ez az ellentét sem ajánlható tehát; a különbség másban van.

A költő is, tudós is általános érdekű művet akar alkotni, általános igazságot kifejezni. De a tudós az általános igazságot a maga általánosságában fejezi ki, a költő pedig egy esethez fűzve, egy sajátos helyzetben fejezi ki a mindenkire nézve értékes gondolatot. A historikus a történeti anyagban általános igazságot keres, a tényekben okszerűséget, szükségszerűséget, törvényszerűséget nyomoz; a történeti regény ellenben élénk rajzolja az egyes esetet s abban tükrözi az általános igazságot. Ha a tudós megalkot egy fogalmat s nem talál rá szót a köznyelvben, még külön szót is alkot, hogy az illető általános eszme megtalálja a maga igazi kifejezését. A költő nem keres fogalmakra új szavakat. A költő az általános igazságot és egyetemes érdekűt egyes esetben tünteti fel, a prózaíró az általános igazságot és érdekűt mint olyat mutatja be. Hogy melyik munkásság előbbi: az-e, hogy áldott lelkek meg tudják érezni egyes esetben az

általános nagy érdekűt, sőt ki is tudják fejezni úgy, hogy az egyes jelenséget mások is általános jelentőségűnek érezzék, vagy pedig az, hogy elvonják és mint általánost fogalmazzák az általánost? Bármily nagy művészet, a költő munkája nem nehezebb, sőt korábbi az elvonásnál. Gyermekekkel, néppel mesében jobban meg lehet értetni általános igazságokat. Az emberi szellem az egyes eseményekben hamarabb észreveszi azt, ami általános, mintsem azt, a mi benne általános, magában juttatná kifejezésre. Történetileg a poesis hamarabb fejlődött ki, mint a próza.

Ez volt az általános alapvetés. A mint látni, nem ködös metaphysika, nem »Aesthetik von oben«, hanem positiv észleletek rendszere. S hozzá kell tennem, hogy e vázlat az iskolai tárgyalásban nem volt ily szürke elmélet mint itt, hanem meg volt beszélve, felvilágosítva a példák és vonatkozások nagy tömegével, úgy hogy az osztály nagyobb részére épen nem volt igen elvont és fárasztó.

Szorosan a poétikára térve, annak a tanítása menetét is érintem még pár szóval. Cél: megérteni a költeményeket, hogy aztán maguktól is kellő tájékozottsággal olvashassanak költői műveket a tanulók. Miféle eljárás volna a tárgyalásra nézve lehetséges? Egyik az lehetne: számbavenni, hányféle poétikai munkák vannak, s felosztani, meghatározni, mindegyik műfajt minő sajátságok jellemeznek. Eszerint megértenők a művet, ha az illető osztályok valamelyikébe be tudnók osztani, miután jegyeit megtaláltuk. Így lehet eljárni az állattanban, növénytanban, de nem a költészetben. Hiszen a költemények egyes sajátságos esetekben tüntetik fel az általános igazságokat. Minden költemény külön egyed, nem úgy mint a növény, mely ugyanazon tulajdonságokat mutatja millió példányban. *Ilias* és *Aeneis* nem olyan, mint két antimon-darab. Bizonyos közös sajátságok lesznek, de különösek is vannak minden költeményben.

A költemények megértését tehát más úton kell keresni, magukat a költeményeket kell nézni. De minő módon? Vegyünk összevissza sok költeményt, és beszéljük meg? Ez bizonynyal nem lenne rövid és biztos út; azért mást kell keresnünk. Minden költői mű nagyon egyéni ugyan, de nincsenek összefüggés nélkül. Az emberek tanulnak egymástól, és egyik nép tanul a másiktól. Munkánkat egyszerűsíti tehát, ha tudjuk, mely néptől tanult a másik, s mely műről tanultak más művek alkotói. Jellemző még az emberi munkásságban, hogy az alkotások nem egyszerre, hanem egymásután lépnek föl. Ez összeköttetésben van az előbbi észlelettel; midőn egyik ember tanul a másiktól, ez a tény föltételezi, hogy amaz előzője volt ennek. Kell tehát vennünk oly műveket, melyek mintául szolgálnak, és pedig keletkezésük rendjében, azaz történeti rendben. Mely népektől kell kiindulni, ha a mi költészetünket vesszük? A görög, római, héber és a modernek közül a német, francia, angol, spanyol költészet hatása alatt fejlődünk. Tehetnénk tehát úgy, hogy előbb vennők a görög, azután a római irodalmat, azután a többit, s vennők belőlük azokat a műveket, melyek

mintaszerűek s vagy az illető irodalomban hatottak, vagy külföldön is tanultak tőlük. Azonban ez is tarkaságra vezetne, ha fonalunk nem lenne az, hogy a hasonlókat vegyük elő. Jobb ez a rend, mint az egyes irodalmakban minden fajjal végezni s azután haladni tovább; mert ha egyik nép tanult a másiktól, csak hasonló nemből tanulhatott, az epikus az epikustól, nem a lyrikustól. Így mégis oda jutunk, hogy az irodalmi művek roppant változatosságában némi általános tájékoztatót keresünk, s noha abba itt még nem megyünk bele, hogy a költői műfajok minden jellemző sajátosságát leírjuk, de a legfőbb nemeket mégis meg kell különböztetnünk.

A költészet felosztásánál a megvitatás alapjául fölvette Greguss könyvének idevágó szakaszát, de eltért tőle s az eredményhez inkább csatlakozott Goethe felfogásához (1. klar erzählend, 2. enthusiastisch aufgereg, 3. persönlich handelnd), és az általános hármast felosztást fejtette ki: epika, lyra, dráma, a különbséget ismét eredeti módon állapítván meg. Sajnálom, hogy ezt a részt tér szűke miatt nem ismertethetem, de ha arra nézne az ember, hogy a fejtegetéseknek egy fénypontja se maradjon el, ide kellene írni az egész tanítást, s egy kis kötet telnék belőle.

Így meglévén a fonal is, az epikus költészettel nyitja meg a sort s elkezd a tárgyalást Homeros-szal. Ha erős volt Kármán az általános alapvetésben, nem kevésbé erős a konkrét irodalmi termékek értelmezésében. Mindenesetre a legmélyebben járó költeménymagyarázók egyike, s különösen a mi a költői művek alapjául szolgáló erkölcsi szükségletet és világfelfogást illeti, annak elemzésében a maga nagy philosophiai és történeti műveltségénél és mély ethikai felfogásánál fogva még ez iskolai elemzésekből kitetszőleg is nagyszabású mester. Az, hogy az Iliast és Odysseiót fejtegette, Hesiodot, majd Lucretius nagy költeményét és az Aeneist, és a többi világirodalmi eposzt milyen erkölcsi, lélektani és műveltségtörténeti perspectivát s ezeken alapuló aesthetikai belátást nyújtott a tanulóknak! Részleteket, vagy legalább egy mintát a sok közül itt nem idézhetek. Csak felemlitem az elyszerű eljárás megvilágításául, hogy az Iliás tárgyalásánál mindjárt a költemények tárgyalásának általános szempontjait is kitűzték. Eszerint minden epikai költeménynek első sorban a szerkezetét nézték, ami magában foglalja mind az inventio mind a dispositio vizsgálatát, mert a disponált költemény van előttünk, s abból látjuk meg, mi célja volt a költőnek, hogy úgy haladt; második szempont volt, hogy milyen az a lelki élet, melyet rajzol, mert hiszen az epikus a világot állítja elénk, a mint ő látja, még pedig nem azért, hogy megmutassa, hogyan laktak, öltöztek, harcoltak az emberek, a mesével nem csupán kort fest, hanem azt akarja mutatni, hogyan éreztek, gondolkoztak, cselekedtek, szóval lelkeket rajzol, az ember lelki életét; harmadik szempont: az előadás módja, a mi a két másiktól függ. E szempontok szerint elemezték az Iliast, Odysseiót, Hesiodos műveit, az Argonautikont, Theokritos idylljeit. S a görög epikai költészetet végig érve, összeállították, meghatározták az ott kialakult epikai fajokat. Ezután

tért át a tárgyalás a rómaiak, majd a középkor epikájára, mindenütt nagy világnézeti háttérrel, az újkor eposzáig. S úgy kerülnek sorra a lyra és a dráma is.

Nem csekély dolgot ad az olvasmányi anyag beszerzése. Magyar fordítások gyakran hiányzanak, s a mi van is, nem mind jó. De Kármán bőségesen felhasználja a többi tárgyakban és a régibb években feldolgozott költői olvasmányokat is, továbbá segít a német órával — mert a VII. osztályban egyidejűleg a németet is ő tanítja — s egyes világirodalmi daraboknak német fordításokban bemutatása méltán némettanítás számba is megy. Kissé széles is a meder, melyben halad a tanítás, s a lyra és a dráma rövideget szenved; de a tanulók nem vesztenek, a dús tartalmú fejtegetések kárpótolják őket, s a hazai poétikai tanítás rendkívül sokat nyer e nagyérdekű úttörő kísérletből.





A philosophia a középiskolában.

Irta BAUER SIMON (Lőcse).

Az utolsó huszonöt esztendő a philosophia terén is jelentős korszakot képez. A szakemberek szaporodtak, az irodalom gyarapodott, a munka komolyabb, a módszer tudományosabb lett. Az a régen dívott és sokáig hangoztatott vélemény, mintha a magyar nemzet gyakorlati észjárása idegenkednék a philosophiai elmélkedéstől, alapos czáfolatot nyert nemcsak a szakszerű philosophiai tanulmányok örvendetes föllendülése által, de még inkább a minden egyes tudományág művelésében nyilatkozó philosophiai elmélyedés által. Ha ma már van tudományos irodalmunk — és jogos büszkeséggel mondhatjuk, hogy van — ha a természettudományi, történelmi, jogi, nyelvészeti stb. magyar művek európai színvonalon állanak, az csak annak tulajdonítható, hogy tudósaink belemélyednek tudományuk philosophiájába és az onnan merített legmagasabb szempontokból tisztázzák és foglalják össze az elért eredményeket. Ezelőtt huszonöt esztendővel a philosophiának egyetlenegy képviselője volt az ország egyetlenegy főiskoláján. Igaz és őszinte tisztelettel emlékszünk meg e férfiúról, ki philosophus volt a szó legszebb értelmében, nemcsak tudománya hirdetése közben, hanem egész gondolkozásmódjában és az élet felfogásában. De mit tehet egy ember, a ki csak élőszóval hirdeti tanait, ha ez az élőszó még oly ékesszóló? És ma két egyetem tanszékeiről hangzanak el a philosophia tanai és a lelkes és hivatott tanárok egész csoportja ébreszti és éleszti a philosophiai szellemet nemcsak élőszóval, hanem írásban is és mindig nagyobb és nagyobb lesz a hallgatók és követők száma. A m. t. Akadémia által kiadott philosophiai művek egész sorozata, a »Philosophiai írók tára«, a »Philosophiai szemle«, az »Athenaeum« stb. nem csak serény munkásokat, hanem fogékony közönséget is teremtettek. Csak a középiskola, úgy látszik, még nem akarja megnyitni kapuit ennek a frissen lüktető philosophiai szellemnek. Mintha még félne az új áramlattól, mintha még bizalmatlanul várná e mozgalom végeredményét, elzárkózik előle még abban is, a miben mint első volna hivatva vezető csatorna gyanánt szolgálni, t. i. az egyes tudományok módszerében. Tagadhatatlanul jogos és szükséges is a középiskola conservatív

magatartása bizonyos fokig. A tudományos élet erős hullámmozgásától meg kell óvni az iskola nyugodt, lassan haladó munkását. Az ismeretszerzés feladatát csak zavarhatja a megoldatlan kérdések felvetése. A kétely nagyon veszedelmes és az iskola ép úgy oktató mint nevelő hatását képes lerontani, ha korán, ha éretlen gondolkodásban ébred. Ámde mindezek a veszélyek távolról sem fenyegetik a középiskolai oktatást, ha a tanár a maga szak-tudományának alapelveit is feltünteti a befejező összefoglalásban; ha kimutatja, hogy az egyes tudományok, bár mennyire szétágaznak a kutatás tárgyai és feladatai szerint és a tárgy- és céltól függő módszerek által, épen az alapelvek folytán nagyon közlelről érintik egymást; ha arra utal, hogy minden tudománynak alapelvei egy és ugyanazon forráshoz vezetnek vissza, és pedig az emberi gondolkodáshoz, mely sajátos legbensőbb lényegénél fogva egységes világfelfogásra törekszik. Ezelőtt huszonöt esztendővel a szaktudományok ilyen tárgyalását már azért sem követelhetjük, mert a tanároktól semmiféle philosophiai tanulmányokat nem követeltek, mert a tanári képesítésben a paedagogia is csakúgy mellékesen és a lehető legszerényebb mértékben szerepelt. De ma, midőn a tanárképzés egész más alapokra van fektetve, midőn minden jelöltől egyaránt alapos philosophiai tanulmányokat követelnek, midőn az úgynevezett paedagogiai vizsgálat már nem pusztá formalitas: elvárhatjuk minden tanártól ezt a philosophiai elmélyedést, mely az egyedül helyes alapvetése és előkészítése a későbbi összefoglaló, betetőző philosophiai oktatásnak a középiskolában. »Midőn classikai tanulmányai végeztével az ifjú elhagyja az iskola padjait, hogy a polgári életbe lépjen, nem parancsoló szükségesség-e feltárni előtte azon elveket, melyeken mindaz nyugszik, mit tanáraitól tanult; s utalni azon szabályokra, melyek szerint későbbi életét irányozza? Az ily oktatásnak elhanyagolása az irodalmi és tudományos kiképzés *végeztével, nem-e* a legbántóbb hiány?» *

Szebben és hatásosabban nem fejezhető ki a philosophiai oktatás szükségessége a középiskolában. És ha minden szükséges előfeltétel meg van adva, nem is kételkedünk, hogy hovatovább módszeresen és cél tudatosan fejlődni is fog. Milyen legyen tehát az a módszer és mely cél tűzhető ki a sikeres megoldás némi reményével?

I.

Minden tudománynyal való komoly foglalkozás nemcsak az észre, hanem a kedélyre is hat; nemcsak oktató, hanem nevelő is. Az oktató elem a tények megismerésében, tudásunk gyarapodásában és szellemi látókörünk bővülésében rejlik. A nevelő elem pedig az igazság keresésében, a gondolkodás szigorú fegyelmezésében és a szellemi munkásság fejlesztésében rejlik. Ez minden tudományra egyaránt alkalmazható és e tekintetben egyik sem

* Barthélemy-Saint-Hilaire: A philosophia viszonya a természettudományokhoz és a valláshoz. ford. Péterfy Jenő. 10. old.

kénytelen a másik előtt hátrálni; egyik sem nyomulhat előtérbe a másik rovására. A tantárgyak kiválasztása a középiskolai oktatás keretében tehát nem történhetik oktató vagy nevelő hatásuk fokozatai szerint. Azzal a régi előítélettel teljesen szakítanunk kell, mely szerint bizonyos tantárgyakban több a képző erő mint másokban. A kiválasztás és mérték tisztán csak a kor-szellem általános igényeitől és a különféle pályákra való előkészítés gyakorlati követelményeitől függ. Ehhez a felfogáshoz ragaszkodjunk erősen, akkor az egy tanítási tervben csoportosított különféle tantárgyak között nem fogunk többé rangbeli különbségeket tenni. Ez a rangvita sok zavarnak forrása volt és bizony még nem mondhatjuk, hogy már teljesen megszűnt. Még minden collegiumban tapasztalható az antagonizmus a realisták és humanisták között. Nem nyilatkozik ugyan már egymás ellen folytatott elkeseredett harczban, egymás munkájának szándékos lerontásában; de ott lappang még az élczelődő tréfában, a kifakadó gúnyban és legveszedelmesebben, az egymás munkája iránt szinte tüntetően nyilatkozó közönyösségben. És miért? Mert a középiskolai tantervek történeti fejlődésének tényezői még most is hatnak, mert ezek a hatások még most is eléggé érezhetők. A gymnasiumban a reáliák és a réaliskolában a humaniorák csak hosszú heves harcz után tudtak maguknak helyet szorítani és csak folytonos küzdelemmel képesek ezt a helyet megvédeni és biztosítani. Nem csoda tehát, ha a fegyverekben nem válogatnak, ha a védelemből sokszor átmennek a támadásra, ha, a helyett, hogy közös munkára egyesülnének, mindegyik önczélá fűjja fel magát. A tantervek állandóságának a boldog korszakától és vele együtt ama külső ellentétek békés kiegyenlítésének a lehetőségétől, úgy látszik, még nagyon messze vagyunk. Újabb meg újabb áramlatok zavarják a csendes haladást, vetik fel folytonosan a revisio kérdését és kényszerítik az egyes pártokat résen lenni és le nem tenni a fegyvert. E mozgalom nem tartozik elmélkedésünk körébe. Ezt egészen át kell engednünk a cultur-politikusoknak. A cultur-politika nem a paedagogia dolga. Ha annak befolyása folytán még nem is vagyunk az állandó iskolai szervezetek csendes és biztos medrében, ennek a fejlődése legalább már annyira juttathatott volna, hogy az egyes tantárgyakat ne tekintsük egymás ellenségeinek, hogy ismerjük el mindnyájuk közös czélját, mindnyájuk egyforma oktató és nevelő erejét. Ha ezt elérjük, akkor egymás kezére dolgozva, az erkölcsi nevelés leghatalmasabb tényezőjét nyertük, lehetővé tettük, hogy az egyes tudományok egymás mellett haladva, egymást gyarapítva, végre mind a megismerés egységes tengerébe szakadjanak és harmonikus világ-felfogást, — az igazi philosophiát alkossák, mely a középiskolai oktatás fáján a legszebb, a legédesebb gyümölcs.

»Mit kíván az isteni Plato a bölcsesség jövőendőbeli szeretőitől? Első tulajdonságul azt kívánja, hogy őszinte szeretet legyen bennök azon tudomány iránt, melyet művelniök kell: azaz legyen meg bennök az örökkévaló dolgok szeretete, melyek érintetlenek maradnak mindazon csapásoktól,

minőknek alá van vetve minden, a mi támad és enyész. Második tulajdonságul, az elsőnek következményekép, az igazság szeretetét követeli, melyet az az elhatározás istápol, hogy lelkünkben a hazugságnak soha helyt nem engedünk. Ha minden vágyunkkal az igazság felé fordultunk s lelkünk csak azt a tiszta gyönyört keresi, melyet önmagában talál, igen könnyen megvetünk minden külső élvezetet. A ki valóban philosophus és nem csak annak tettető álarczát ölti magára, mértékletes; az élvezetek vágya idegen előtte. Kizárja magából az érzelmek minden aljasságát; mert hitvány eszmék nem szállják meg az olyan lelket, mely szakadatlanul arra törekszik, hogy az isteni és emberi dolgok összegét felölelje. Ezért a philosophus a haláltól sem fél s a mennyiben a világon hasonlóival érintkezik, minden erőltetés nélkül csupa gyöngédség, jóakarát és önzetlenség lehet irántuk.*

II.

Minden tudománynak közös célja az *igazság*. Az igazságra vezető út is annyiban közös, hogy a *tények* megállapítása és összefoglalása által jut a törvényekhez. A kiindulás pontja tehát mindenütt a tény megállapítása és ezzel együtt minden egyes tudományban kezdődik a *philosophiai* munka. És ezt a munkát a középiskolai oktatás legelső fokán már tudatosan végezhetjük.

A természetrajzban az egyes állatok vagy növények ismertetésénél nem csak lehet, de kell is figyelmeztetni a lényeges és nem lényeges tulajdonságok különbségére, kell rámutatni arra, hogy mily tulajdonságokban térnek el egymástól bizonyos csoportok és mily tulajdonságokban egyeznek meg. Szóval kell *fogalmakat* alkotni, azokat *meghatározni* és *osztályozni*. És nem ugyanaz áll-e a physika tünetényeiről, a nyelv jelenségeiről, a történet eseményeiről? Nem kell-e mindenütt kérdőre vonni a tapasztalást, vajjon megbízható? Nem minden tény, a mit észreveszünk vagy tapasztalunk. Mindkét esetben hibák csúszhatnak be, a melyek részint magunkban, részint a körülményekben rejlenek és képesek bennünket félrevezetni. Legyünk tehát óvatosok és csak azt fogadjuk el ténynek, a mi a legkülönbözőbb körülmények között azonosnak és állandónak bizonyult; más szóval, a mit az esetek száma és a kísérlet annak igazol. És mind ezekről nem lehet beszélni már az első három esztendőben? És mindezt nem lehet megértetni a fiúval? Dehogynem! Hiszen minden egyes tantárgy körében a legjellemzőbb példák szinte önként kínálkoznak rá. Meg vagyok győződve, hogy minden, tárgyat szerető és vele komolyan foglalkozó tanár meg is teszi, de — valamit elfelejt vagy elmulaszt még tenni! És ez a mulasztás oka annak, hogy a tanuló a természetrajzi, physikai, történeti, nyelvtani, matematikai fogalmakat mind külön-külön lényeknek tartja, a melyeknek külön-külön és egymástól

* Barthélemy-Saint-Hilaire, i. m. 15. old.

szigorúan elválasztott birodalmuk van. Azt hiszi a tanuló, hogy a természetrajzi fogalmak csoportosításánál a nyelvtanra nem is szabad gondolnia és egy physikai tünemény lefolyását csak összehasonlítani is egy történeti esemény fejlődésével, mindkettőre nézve valóságos szentségtörésnek látszik neki. Miért? Mert a tanár elmulasztja figyelmeztetni, hogy bármely ismeretkörben a fogalomalkotás az emberi gondolkodás legsajátosabb műve és hogy mindenkinek ezt a munkát a saját gondolkodásában külön-külön végre kell hajtania, mert különben *nincs fogalma* a dologról. Elfelejtik figyelmeztetni *az emberi gondolkodás egységére, az ismeretkörök sokfélesége mellett*. Ebben az egységben minden ellentét kibékül, minden különbség megszűnik. És ezen egység határozott felismerése minden szellemi munkásság alapfeltétele. Ez pedig *lehetséges* és éppen ezért szükséges is a középiskolai oktatás kezdetén, mindjárt a *fogalomszerzés* stadiumában. Ha ott elmulasztjuk, a továbbhaladás az *oknyomozásra* nagyon meg van nehezítve. Ezt az oknyomozást tekinthetjük a középiskolai oktatás második fokozatának. Az ismeret alapja a fogalom. De a fogalmak nem maradnak különválva egymástól, azok összefűződnek, tömörülnek különféle vonatkozásba, viszonyba lépnek egymáshoz és ítéleteket alkotnak és következtetésekre vezetnek. E kapcsolatokból fejtjük ki az okokat és az egyes okokat összefoglaljuk az általános ok vagy törvény alá. »S valóban a törvény nem egyéb, mint azon általános fogalom, mely alá az egynemű természeti jelenségek bizonyos sorozatát összefoglaljuk.« * Minden tudomány megteszi ezt az utat — mert meg kell tennie — végzi ezt a munkát, hogy eljuthasson az igazsághoz, mely egyetlen célja. Minden tudomány a maga körében keresi azt az igazságot, de minden tudományban a törvény által kifejezett igazság csakis az emberi gondolkodás eredménye. A természeti tünemények, a történeti tények, az irodalmi jelenségek önmagukban *némák*, nem mondanak és nem magyaráznak nekünk semmit. Mi teszszük fel a kérdéseket, mi kényszerítjük feleletre. E kérdéseket pedig nem magából a tárgyból, hanem csakis saját értelmünkéből meríthetjük. Ott lappang a kérdés, talán sokáig, talán mindig, és némán és minden értelem nélkül haladnak el mellettünk tünemények és események, és közönyösen nézzük az egész világ, az egész élet folyását. »Bizonyos, hogy a világosság és az esteli pir, az a friss tavaszi zöld és hegyek-völgyek gyönyörű körvonalai minden időben elvarázsolják az emberi szívet, de ez az egész pompa oly néma marad és tulajdonképen nem is tudjuk, hogy mit kérdezzünk tőle; belsőleg nem közeledünk ezekhez a tüneményekhez, s akár-meddig ragyog is a világosság és zöldel az erdő, élvezetünk nem fokozódik és nem tisztul, ha *saját gondolatainkkal nem toldjuk meg*«. **

De ha felébred ez a kérdés, akkor szigorú követeléssel lép fel minden

* Helmholtz : Népszerű felolvasások. A természettudományi társulat kiadása. 363. old.

** Hermann Lotze. Mikrokosmus, II. 358.

tárggyal szemben egyaránt és minden tárgyból csak annyit bocsát be a megismerés körébe, a mennyi e kérdésre világosan meg tud felelni. A kérdés csak egy lehet, akár mennyi és akár hányféle is a tárgy, mert nem a különböző tárgyakból, hanem a gondolkodás egységes természetéből ered. Ha tehát az e kérdésre adott felelet révén bármennyi és bármiféle anyag jut a megismerés körébe, ez mindig harmonikusan összefüggő egészet, egységes ismeretet fog alkotni.

És ezt a kérdést föl lehet ébreszteni! Nem mondom, hogy mindenkinél, sem azt, hogy egyforma intenzitással; de azt állítom, hogy a kinél nem sikerül e kérdés felébresztése, az sem magasabb műveltségre, sem tudományos pályára nem alkalmas. És ha minden tudomány a maga részéről fokozatosan, de biztosan e kérdés felé törekszik és minden tanár a maga tárgyát mint a folyót, mindig szélesebb mederben, de kitérés nélkül, a közös tengerbe vezeti; akkor megszűnik az ismeretek szakadozottsága és összefüggés nélküli halmozódása és elenyészik az egyes ismeretkörök antagonizmusa. Az ilyen eljárásnak két nagy előnye a középiskolai oktatás egész menetére azonnal szembe ötlük. Az egyik az, hogy a szakrendszer elveszti azt a merevséget, melylyel hátrányosan folyhat be a tanuló szellemi és erkölcsi fejlődésére. A második az, hogy a túlterhelés is majdnem egészen megszűnik, mert a gondolkodás egységébe foglalt ismeretek még oly nagy tömege oly világos és áttekinthető összefüggésben kapcsolódik egymáshoz, hogy nemcsak megterhelést nem idéz elő, de még egymást segíti és támogatja.

III.

A philosophiai elmélyedés és oktatás, a minden egyes ismeretkör által előkészített és minden egyes ismeretkör által támogatott, összhangzó philosophiai tudás veti meg legbiztosabb alapját magának a philosophiának. Csak ily módon oldható meg sikeresen az az első feladat, melyet az »Utasítások« a philosophia előkészítő tanításának kittiznek: »Első sorban áll a közműveltség oly szükséges elemeinek összefoglaló áttekintése, melyek ismertető megvizsgálására a különböző iskolai tanulmányok folyamában bőséges alkalom nyílik, anélkül azonban, hogy valamely tárgy körében megfelelő összefüggésükről gondoskodni lehetne. Ezek az elemek alkotják a középiskola pszichológiai és logikai tanításának tulajdonképeni anyagát.« Nagyon szépen fejtette ki ugyanezt a gondolatot *Kármán Mór* egy régebbi »Theoreticum«-ban. »A philosophiának — azt mondja — ha úgy fogjuk fel mint a műveltség egyik elemét, két feladata van. Az egyik ezek közül inkább praktikus, t. i. hogy az emberek műveltségébe egységet hoz azoknak az irányadó elveknek megismertetése által, melyek szerint ismereteinket szerezzük. Ily értelemben a philosophia mindig a kor tükre, s a civilisatio bizonyos fokát elért nép sohasem lehet el, egységes philosophiai műveltség nélkül. Csak az a nehézség van, hogy a közszellem elfogadjon egy állandósult philosophiai nézetet«.

Épen az ilyen *állandósult philosophiai* nézetnek alapos előkészítése képezi a propaedeutika tanításának második és fontosabb feladatát. Az első feladat: *a minden egyes tudományágban a megismerést feltételező logikai és pszichológiai elemek összefoglalása, osztályozása, rendszerezése* nagyon könnyen megoldható, ha ezen elemek határozott feltüntetésével minden tudomány a maga részéről hozzájárul és szolgáltatja a bőséges anyagot, de annál nehezebb a második feladat megoldása, melyet az utasítások így írnak körül, hogy ez »a philosophiai érdeklődés keltése, azon problémák felé fordítva a figyelmet, melyek minden tudományos világfelfogás alapjait illetik«. Egy általánosan elfogadott és a közszellemben élő, az egész tudományos életre kiható philosophiai rendszer nélkül lehetséges-e ez? Franciaországban Descartes rendszere még mindig uralkodik és Comte positivismusa időleges sikere és nagy hatása daczára nem volt képes azt kiszorítani a közszellemből, hol ma inkább mint valaha érezhető a hatása. Hiszen Barthélemy-Saint-Hilaire fent említett műve nem egyéb mint a cartesianismus apologiája. »Sokrates — azt mondja — engedelmeskedett a delphoi oraculum parancsának: »Ismerd meg tenmagadat!« és embertársainak is szívére kötötte ezen isteni tanácsot, melyet élte veszélyeztetésével mindvégig követett. Húsz századdal később *Descartes megoldá a kérdést, rámutatva ama soha ki nem alvó tűzhelyre, honnan az emberre és a mindenségre világosság árad*. S így, ha a modern világba nem is Descartes vezette be a philosophiai szellemet, mint némelyek mondják: de minden esetre legalább megújította.« *

Angolországban erős gyökeret vert az *empirismus* a közszellemben, »melyet — mondja Kármán a fentidézett »Theoreticumban« — theoretikus alapon Bacon és Locke, gyakorlatilag pedig az utilitariusok, Bentham és Mill Stuart, fejtettek ki«. Németországban Kant rakta le az ismeret-elmélet alapköveit oly módon, hogy a nyomában keletkező philosophiai rendszerek, bármennyire távoznak is az eredetüktől és térnek el egymástól, azt a közös alapot meg nem tagadhatják, ezt többé el nem távolíthatják. Ez a közös alap mégis csak együtt tartja gyökerében a német philosophia fájának messze terjedő ágait és hiába tagadnók az egész szellemi életben hovatovább minél világosabban nyilatkozó mély hatását. Nálunk ilyen általánosan elfogadott, a köztudatban gyökerező és mint éltető erő a tudományos és társadalmi életre kiható egységes philosophiai világfelfogás még nincs. De következik abból, hogy annak megalkotásáról egyszer s mindenkorra le is mondjunk? Mi nem vezethetjük be ifjainkat a nemzet megállapodott világnézetébe, az igaz; de nem készíthetjük-e elő a tudományos pályára készülő és majdan a társadalom vezérszerepére hivatott ifjúságban egy ilyen egységes világfelfogás létesülését? És ha ez lehetséges, nem épen akkor kell-e megvetni ennek alapját, mikor a közös nevelő intézetből kibocsátjuk, még mielőtt a különböző irányokban elszélednek? Ámde milyen legyen az az

* I. m. 49. old.

egységes világfelfogás? Rendszert, természetesen, nem állíthatunk fel. Annak fejlődnie kell szerves összefüggésben a néplelek minden egyes megnyilatkozásával, mint a nemzeti eszményeknek, mint a korszellemnek. De a philosophiai elmélyedésnek egyik általánosan elismert eredményét bátran elfogadhatjuk kiindulópontnak. És ez a kiindulópont a manapság már nem mellőzhető *kriticismus* álláspontja. A megismerés, a tudás nem a létől, hanem a gondolkodástól függ. A lét ránk nézve tökéletesen hozzáférhetetlen. Nincs híd, mely a létet a gondolkodással összekötné: »Das ist der Sinn des bekannten Satzes: die Dinge an sich kennen wir nicht; eines Satzes, den der Dogmatismus niemals umstossen wird, wie oft er auch seine Anstrengungen erneuern möge.«* Elég nekünk ezt a kiindulási pontot biztosítani. A további fejlődés sok más, tőlünk független tényezőnek az eredménye. E kiindulási pont nem is köti meg a további fejlődést oly értelemben, hogy önálló és a nemzeti szellem által áthatott egységes világfelfogás nem képződhetnék. De a további fejlődés minden önállósága és függetlensége mellett néhány oly előnyt biztosít, melyet sem a középiskola nevelő-oktató szempontjából, sem általában a jövő nemzedék szellemi munkásságának szempontjából nem mellőzhetünk.

Először nem akadályozza, mint némelyek hiszik, az exact természettudományok fejlődését, sőt ellenkezőleg hatalmasan elősegíti. Ezt maguk a legnagyobb természettudósok elismerték. »Wie exact, sauber und *objectiv* verfährt nicht Herr Lommel in seiner physikalischen Optik; wie methodisch sicher schreitet er von Experiment zu Experiment, von Argument zu Argument, von Theorie zu Theorie. Wir glauben, alles mit ihm zu sehen, der Sache völlig gewiss zu sein, bis er uns selbst sagt, die Sache verhalte sich eigentlich doch nicht so. Und am Ende aller Enden sind wir bei einer Hypothese angelangt, welche rückwärts den Beweis für unsere Erfahrungen antritt, und das indirecte Argument handhabt: *ob sich's widerspreche!* Der »*empirische Realismus*« wächst von Stufe zu Stufe, von Generation zu Generation; dieses sein Wachsen ist menschliche Bestimmung, menschlicher Triumph. Aber stets tritt ihm der »*transscendentale Idealismus*« zur Seite, um ihn zu erinnern, dass er eben nur als Mensch redet. Und so kann der »*transscendentale Idealismus*« Arm in Arm mit dem »*empirischen Realismus*« gehn. Sie bilden zusammen doch nur einen Januskopf«.**

Ebben rejlik e kiindulópont termékenyítő hatása általában a tudományos életre.

Másodszor ez a kiindulópont legjobban biztosítja a helyes átmenetet az egyes ismeretkörök dogmatikus alakjától a bennük rejlő problémákra. Mindenki annak a tudománynak körében fogja először és legélesebben

* Herbart. Allgemeine Metaphysik. S. W. W. Bd. IV. S. 317.

** Karl Grün. Die Philosophie in der Gegenwart. Leipzig. 1876. 127. old.

felfogni a philosophiai kérdés jelentését, saját szellemi munkájának részét a megismerésben és gondolkodásának megnyugvását az önalkotta igazságban, a mely tárggyal egyéni hajlam- vagy belső hivatásból legtöbbet foglalkozott, melynek tényadatait legjobban ismeri; és az igazság kutatását is ebben a körben fogja legbuzgóbban folytatni. Ebben rejlik e kiindulópontnak irányító hatása a jövő pályának választására nézve. Harmadszor ez a kiindulópont ébren tartja a szellemi munka fontosságának és értékének tudatát az emberi munkásságnak minden terén. Megtanít e szellemi munka megbecsülésére és nem enged elsülyedni a durva materialismusba és korlátolt utilitarismuba. Megőrzi és megerősíti a minden jó és szép iránti fogékony-sághoz szükséges idealismust.

Ez a kiindulópont tehát *termékenyíti* a tudományos munkásságot, *irányítja* a pályaválasztást és *nemesíti* az erkölcsi világfelfogást. Ez a háromság pedig a középiskola philosophiai oktatásának legmagasabb célja, a mely felé egyesült erővel törekednünk kell.





A magyar stilus tanítása.

Irta ALBERT JÓZSEF (Pozsony).

Valljuk meg, középiskolai oktatásunk stilus tekintetében igen gyarló eredményt mutat fel. A külfölddel összehasonlítva, majdnem azt mondanám, hogy mi állunk legrosszabbul. Akárhány, különben szakjában alapos uri embert ismerek, a ki öt sort nem tud becsületesen megfogalmazni. Még államférfiaink közt is találkozik, a kinek a háta borsószik az írástól. Tovább megyek, még tanáraink egy nagy részének sem sajátja a szabatos fogalmazás. Sokat lehetne felhozni mentségül vagy hogy e körülményt megmagyarazzuk. Ilyen mindjárt, hogy intelligentiánk nem tisztán a magyar elemből kerül ki. Azonban a jó magyar stilus gyakorlás dolga s úgy tapasztaltam, hogy kellő vezetés mellett az idegenajkuak még el is hagyják az alföldi magyar gyermekeket. A másik ok az idegen nyelvek eddigi tanítása. Annyira nem fordítottak gondot a magyaros fordításra, hogy a született magyar tanuló nyelvérzéke is megromlott. Fináczy írja a francia középiskoláról szóló könyvében, hogy latinul ott sem tanulnak meg tisztességesen, de igenis a közben megtanulnak tisztességesen fogalmazni. Hála a gyakorlóiskola hatásának, ma már nálunk is meg kezdik követelni a szép fordítást. Nagy baj még az osztályok zsufoltsága, s az irodalom tanárának rengeteg munkája. Ugy hallottam, hogy Oroszországban külön megfizetik a dolgozatjavítást. Ha van méltányos eljárás a világon, hát ez az. Az ember, mint Arany írja professor korában, a hazáért csak eljavitgat, de ha négy-öt osztály magyar munkája nyakamba szakad s éjfélékig az íróasztal mellett görnyedek, bizony se kedvem, se időm nem marad »a tudományok továbbfejlesztésére«. Kevesebb óraszámot s több irodalomtanárt követelünk, másképp vagy az iskola, vagy a tudomány vallja kárát. Lehetne még többet is felhozni, azonban azt gondolom s több évi elmélkedés után egyenesen kimondom, hogy a *sikertelenség legfőbb oka a magyar stilus tanításának rendszertelensége*. Tessék átlapozni az Értesítőket s akárki meggyőződhetik állításom igazságáról. Elbeszélő, leíró és értekező témák összeviessza, sokszor semmi kapcsolatban a tárggyal s főleg semmi tekintettel a fokozatos egy-

másutánra. Ily körülmények közt csak az olvasni szeretők közül kerül ki egy-egy jó stilisztá s azok fogalmazásán is meglátszik a fegyelmezetlenség. Pedig a dolog még más szempontból is fontos. Tanulóink nem szokják meg, mert nem tanulják, hogy hogyan kell a tárgyakat és eseményeket megfigyelni s hogy miként kell gondolataikat rendbeszedni. Egy-egy önképző-köri pályázat aztán hemzseg a plagiumtól. Mint compilerok és másolók kerülnek ki az életbe s ott folytatják, a magyar tudományosság nagy kárára, a mit az iskolában elkezdtek. Részemről már fiatal koromban érdeklődtem e kérdés iránt. Szeretett mesterem, Kármán, megismertette velem, hogy hogyan állnak e tekintetben Német- és Franciaországban. Tagadhatatlan, sokkal többet tesznek, mint mi, de, megvallom, az sem elégített ki teljesen. Inkább stilisztikai példákat nyújtanak, bár fokozatos egymásutánban, semmint egy, a tanítás fokaihoz alkalmazott rendszert. Azóta már egy decennium folyt le; sok elmélkedés, olvasgatás és kísérletezés után készen van a fejemben és jegyzetekben a magyar stílus gyakorlásának kézikönyve; csak az alkalmat várom, hogy közrebocsássam. Addig is legyen szabad vázlatosan megismertetnem. Részleteiben semmi új nincs. Felhasználtam, a mit erre vonatkozólag nálunk vagy másutt találtam. Az egészben talán csak a beosztás eredetisége a magamé.

I. osztály. Középiskoláink nagy része történeti okoknál fogva nemzetiségeklakta vidékeken van. Sokan mondták már, hogy ez nem helyes, hanem erről most ne beszéljünk. Tény, hogy a felvidéken, Erdélyben stb. az első osztály tanulóinak $\frac{2}{3}$ -ada nem magyar ajku. A nyelvből ragadt rájuk valami az elemi iskolában, de a nyelvtani tudásuk semmi, s ez alól a magyar vidékről került fiú sem kivétel. Különben még jobb így, mintha féltudással s helytelen műszavak megszokásával jönnének. Csakhogy van egy nagy nehézség. A legtöbb latin-magyar tanár azt hiszi, hogy az úgynevezett inductív módszer szerint egy lépést sem tehet, míg a gyermek a mondatrészek neveivel tisztában nincs. Azért tisztán a magyar nyelvtanra akar egy pár hónapot elvesztegetni. Ez teljesen fölösleges. Én az alatt az idő alatt, míg a latin kölcsönszókön az olvasást begyakorlom, a magyarból meséket olvasatok. Közben aztán feladom egy-egy mondat kérdések szerint való elemzését ilyen formán:

A gonosz mostoha gyermekei futkározás, játék helyett kimentek a temetőbe sirdogálni.

Mit csináltak? kimentek.

Kik mentek ki? a gyermekei.

Kinek a gyermekei mentek ki? A mostoha gyermekei.

Milyen mostoha gyermekei mentek ki? stb.

Ennek kettős haszna van. Az egyik, hogy a gyermeknek egyelőre nincs szüksége a mondatrészek neveire, a nélkül is boldogul a latin mondattal. Különben is, Kármán szerint, nem a műszó a fontos, hanem a tény, nevezetesen itt a szavak mondatbeli kapcsolata.

A másik, stilisztikai haszon, hogy még az idegenajku fiu is megbarátkozik a magyar mondatfűzéssel.

Ily előleges gyakorlat után megkezdem az írásbeli dolgozatokat. De valamint az írni tanulónak eleintén fogni és vezetni kell a kezét, úgy van a stilussal is. A gyermek szabadjára hagyva, még azt sem tudja, hol van vége a mondatnak, hogy hová tegye a vesszőt és pontot. Hát még az idegenajku azonfelül mennyi szóköcsintást követhet el. Én tehát elolvastatok egy verses mesét. Elmondatom azt saját szavaikkal s akkor rövid kérdésekbe foglalom a táblán az egész történetet. Vegyük például Gyulaitól »A szél és a nap« meséjét.

Miben fogadott egyszer Szél úrfi és az öreg Nap? Ki próbálkozott először? A vándor erre mit csinált? stb. E kérdésekre először szóval felelnek meg s aztán az iskolában összefüggőleg a magyar fűzetben kidolgozzák. Ekkép' gyakorolják a helyesírást, megszokják a szóvonzatot s a folyékony, tiszta elbeszélést.

II. osztály. Mindig a magyar olvasmánynyal kapcsolatban tovább folytatom ezt a módszert, de úgy, hogy a kérdések egyre általánosabbak lesznek s a felelet rájuk már két-három mondatból is áll. Végre olvasás vagy szóbeli elbeszélés után megkísértik a szabad fogalmazást is.

III. osztály. Az olvasottak szabad reproductiója mellett időt szakítunk az önálló themákra is. Kezdjük a leírással, még pedig: 1. élettelen tárgyakat, 2. mesterséges tárgyakat, pl. a papirgyártás, 3. tájképeket, pl. a városliget, 4. természeti tűneményeket, pl. a vihar, 5. társadalmi jeleneteket, pl. a vásár. Minde themák dispositióját bizonyos topusok adják meg, pl. a tájképnél leírandó *a)* maga a hely, *b)* a közelebbi, *c)* a távolabbi környezet, *d)* a monda vagy hagyomány, mely a helyhez fűződik. Megjegyzem, hogy az idevágó themáknak nem kell mindig okvetetlen kapcsolatban lenni az iskolában tárgyaltakkal. Az önálló, szabad megfigyelést oly fontos dolognak tartom, hogy ennek a kedvéért nagyobb elkalandozást is megengedek.

IV. osztály. A szabad reproductiót különösen Arany Toldija alapján itt is folytatjuk, de folytatjuk az önálló themákat is a jellemzéssel, még pedig: *a)* állatjellemezés, *b)* társadalmi typusok jellemzése, pl. a tutajos, a pákász, *c)* történelmi egyéniségek jellemzése, esetleg párhuzamosan.

V. osztály. Az elbeszélés begyakorlása kezdetben az olvasott balladák kibővítésével s később egészen önállóan. Végül mintegy átmenetül az értekezésre chriák íratása. Ujabban ezt sokan mellőzni szeretnék, de mondhatom, hogy nagyon megkönnyíti a következő évek munkáját.

A VI—VIII. osztály írásbeli themái már leginkább az értekezés (elmélkedés, párhuzam, commentar stb.) körébe vágnak, *még pedig szorosán a tárggyal kapcsolatban*. Kezdetben a dispositiót magam adom meg, később együtt készítjük el. Az én themáim úgy vannak összeállítva, hogy mintegy kiegészítik a tanuló elméleti tudását. Nincs terem itt a bővebb

fejtegetésre, de annyit tapasztalásból mondhatok, hogy ily rendszeres vezetés mellett lehetetlen a helyes stílus el nem sajátítása.

Mindenesetre most, mikor e sorokat írom, hálával gondolok vissza a gyakorló iskolára, hol először ébredt fel bennem érdeklődés ez és még sok más efajta kérdés iránt s főleg köszönetet mondok mesterünknek, Kármán Mórnak, a ki belénk oltotta azt az erős meggyőződést, hogy nincs magasztosabb feladat, mint a magyar nemzeti műveltség szolgálatába szegődni.



OSZK

Országos Széchényi Könyvtár



Előkelő erdélyi szász ifjak neveltetése a mult században.

Irtta MIKA SÁNDOR.

Azon erdélyi szász családok közül, melyek a mult században nemcsak Erdély közéletében játszottak nevezetes szerepet, hanem magasabb műveltségük és tudományszeretetük által is kiváltak, a bárói rangra emelkedett Bruckenthal család mellett mindjárt első sorban a Hermann és Heydendorff családok említendőek. Mindkét család már a 17. század második felében az előkelő városi polgári családok közé tartozott; kiválóbb és szélesebb körben ismert tagjaik a 18. század második felében Hermann Mihály, brassói senator, polgármester, érdemes történettudós és Heydendorff Mihály medgyesi jegyző, később polgármester, az 1790/91-iki híres erdélyi országgyűlésen a száz nemzet vezérszónoka a hazai történetírásnak lelkes barátja és támogatója.

Az »erdélyi honismertető egyesület« (Verein für siebenbürgische Landeskunde) már évek óta munkába vette e két kiváló szász család levéltárának (önéletrajzok és levelezések) közlését s ebből az Erdély mult századi politikai és műveltségtörténelmére rendkívül érdekes és gazdag forrásgyűjteményből szándékozom egynehány jellemző, a nevelés és iskolaügyre vonatkozó adatot bemutatni.

Bármily híresek is voltak, és az akkori viszonyok között nem is alaptalanul, az erdélyi szász városok iskolái, a szász előkelő férfiak közül többen a mult század közepén előnyösebbnek tartották a magántanítást a nyilvános iskoláztatásnál. Úgy tartották, hogy a mindennapi érintkezés idegen gyermekekkel megrontja a gyermek erkölcsi jellemét s az iskolában léptenyomon alkalmazott durva fenytetés látása elveszi a gyermek tanulási kedvét. Ezért, mint Hermann Mihály brassói polgármester önéletírásában elbeszéli *, szülei őt nem adták iskolába, hanem egyelőre atyja, anyja és nővérei vállal-

* Lebenslauf des Georg Michael Gottlieb von Hermann von ihm selbst verfasst. Kiadta Grosz Gyula. Archiv des Vereines für siebenbürgische Landeskunde. N. F. XXII. köt. 1. füzet.

koztak tanítására. Midőn már beszélni kezdett, két éves korában egyik vagy másik betűt krétával a székre írták s így mintegy játszva megismerkedvén a betűkkel, négy éves korában már megtanulta a latin írást és olvasást. Ugyanakkor megtanulta a latin declinatiókat és conjugatiókat, oly módon mint más gyermekek e korban verseket szoktak játszva megtanulni s öt éves korában, miután a német írást és olvasást önmagától minden nehézség nélkül elsajátította, Sarganeck * könyvéből betanulta a latin nyelv összes szabályait német rímekbe szedve. Már akkor megkezdte az új testamentum olvasását német nyelven, melylyel a latin szöveget is mindig összehasonlítva a latin nyelvben oly szóbőségre tett szert, hogy képes volt könnyű német szöveget latinra fordítani.

Hat éves korában atyját hivatalos teendői Szebenbe szólítván, nevelését felváltva a brassói iskolából kikerült idősebb deákok vették át és folytatták az atya által gondosan előírt utasítás szerint. Tankönyvül használták Castalio elbeszéléseit az ó testamentumból (*Colloquia sacra*), melynek alapján latin nyelvi ismereteit bővítette s egyszersmind megismerkedett az ó testamentummal. Hét éves korában megkezdte a görög nyelv és a matematika tanulását s nyolcz éves korában a rector különös engedélyével a gymnasium felső osztályában a nagy deákokkal együtt látogatta a görög és latin órákat. Itt a latin órákban Cicero leveleit olvasta, otthon nevelőjével átvette egymásután Phaedrus meséit, Cornelius Nepost, Eutropiust s tanulta a német szónoklattant Peucer tankönyve szerint. Tíz éves korában magánórákat vett a héber nyelvből, e mellett a latin classicus írók közül Caesart és Ovidiust olvasta s ugyanekkor tanulta a világtörténelmet Freyer, a földrajzot Hübner tankönyve szerint.

Ezután a brassói gymnasium akkori tanrendje szerint végezte a gymnasium három felső osztályát, a poetikát, rhetoricát és logikát, mint akkor nevezték. Tizenegy éves korában tehát a költészet szabályait tanulta s e téren, mint feljegyezte, első kísérlete volt Pyramus és Thisbe históriájának metrikus latin fordítása. A következő évben a latin ékesszólás szabályaival ismerkedett meg Freyer tankönyve szerint s a következő két évben a logikát tanulta Corvinus nyomán. Ezzel — mint ő maga kifejezi — le volt téve tudományos kiképzetésének alapja s tizennégy éves korában felsőbb tanulmányát kezdte meg. Ez a theologia volt, melylyel a finomabb latin irány elsajátítását kapcsolta össze Cicero beszédeinek alapján. Ilyformán tizenhat éves korában tudományos kiképzetése be volt fejezve s miután még a következő években a francia nyelvet megtanulta és a magyar nyelvben — melyet különben kora gyermekkorától beszélt, mint a brassói szászok általában — alaposabban kiképezte magát, 1758-ban tizenkilencz éves korában, mint jurista, vagy mint Erdélyben nevezték, mint cancellista a Mária Thérézia által felállított Directorium oeconomicumnál talált alkalmazást.

* A mult század harminczas és negyvenes éveiben a hallei pedagogium igazgatója.

Készült ugyan, honfitársai szokása szerint, német egyetemre, de terve kivételében részint az 1758-ban Brassó vidékén dühöngő pestis — mely miatt Brassó vidékét egy időre elzárták — részint a bécsi kormánynál és a szász nemzet felső köreiből a német egyetemek látogatása iránt ekkor uralkodó ellenszenv megakadályozták.

A két család köteteket kitevő levelei között is sokat találunk, melyek a múlt századi iskolai életre vonatkoznak. A legérdekesebbek közé tartoznak ifj. Heydendorff Mihálynak medgyesi deák korában atyjához Heydendorff Mihályhoz, ekkor táblabíróhoz, bátyjához Heydendorff Péterhez és egy szebeni volt tanuló társához intézett levelei.* Ifj. Heydendorff Mihály egyideig a szebeni gimnásiumban tanult, de családi körülményei kényszerítették, hogy 1786-ban Szebent elhagyja s tanulmányait szülővárosában Medgyesén az ottani gimnásiumban folytassa. Innen írta a következő levelet egy szebeni barátjának:

»Ön azt kívánja, hogy a medgyesi iskolai viszonyokat jellemezzem. A mi szegény medgyesi iskolánk nem nagy, nincs pompásan építve, s nem csillog arany felirattal, mint az Önök világhírű szebeni gymnasiuma A mi iskolánk tehát kicsiny, folyosói keskenyek s kissé sötétek, a régi iskola szobái nem nagyok, hanem egész kicsinyek, s ezek egyikeben lakom én még egy másik tanulóval. E szoba nincs zöldre festve, nincs három nagy ablaka s nincs is oly szabályosan építve, mint szebeni szobám volt, de azért megelégedetten vagyok e magányos, de kellemes városkában, e kicsiny, sötét, goth stílusban (?) épült iskolában. Mennyire élvezem itt a nyugalmat, mit Szebenben annyira nélkülöztem s mennyire meg vagyok elégedve!«

»Auditoriumunk nem nagy s a szebeni auditoriumot ékesítő és megvilágító 5 luszter helyett csak egy gyergyatartója van még a 2. századból (!); a katedra nálunk is éppen oly nyomorult, mint Önöknél. A mi kicsiny és az Önök nagy könyvtárának egyforma sorsa van: mindkettővel, mint most értesülök, az egerek igen mostohán bánnak. Most 26 deák (Student) van és 17 chlamidata.** Előadnak nagy és kis theológiát — nagy és kis rhetorikát — poetikát — syntaxist — etymológiát — philosophiát — mathematicát — historiát és geographiát.«

»Talán legjobban fogja érdekelni Önt, hogy mit tanulok? Nos tehát megírom ezt is őszintén. Reggel 5 órakor imádkozunk, mint Önök. 6—7 óráig a rector úr Wagner, kit mi nagyon szeretünk és tisztelünk, kit az Önök papjaival, kikre Önök oly büszkék, összehasonlítani szinte nem is merek, de a ki számunkra elég derék ember, theológiát ad elő ugyanazon

* Aus den Briefen der Familie von Heydendorff. Kiadta Seraphin Vilmos. Archiv des Vereines für siebenb. Landeskunde. N. F. XXV. k. 2. f.

** Chlamidatáknak nevezték a nem tógás deákokat. A szász gymnasiumban a múlt században divatos különböző deák elnevezésekre lsd. Deutsch Fr. Geschichte des evang. Gymnasiums in Hermannstadt. Archiv des Vereines etc. N. F. XVII. k. 1. f.

compendium szerint, melyet Önök is használnak. 7—8 zenét tanulok. 8—9 ismét a rector úr ad elő Jus naturaet Ernesti nyomán, a metaphysikát mindjárt az ősz végével befejezte, a könyv címe: Ernesti, Initia doctrinae solidioris. 9—10 magánórám van a stilgyakorlatból szeretett és derék conrectorunknál Richter úrnál és itt Cicerot olvassuk. 10—11 magánórám van a rector úrnál a philosophiából. 11—12 francia óra a rector úrnál; itt most Terentius vígjátékait fordítom. Így a délelőtti gyorsan eltelik; mert az órák jól vannak felosztva s henyélésre nincs idő. 12—2 ebédelek. 2—3 ismét zeneórám van. 3—4 pihenő és ismétlő óra. 4—5 Wagner úrnál ismét magánóra a philosophiából. 5—6 történelem, ezt Richter úr adja elő. Aztán ismét ima, mint Önöknél. Geographia óránk hetenként kétszer van Richter úrnál, szerdán és szombaton 9—10. A mi olvasmányomat illeti, most Wieland műveit olvasom.*

A medgyesi gymnasium elvégzése után a fiatal Heydendorff 1788-ban az akkor Szebenben székelő guberniumnál, mint cancellista szolgált egy évig. Innen 1789 nyarán a közpályán szükséges jogi ismeretek megszerzésére és a magyar nyelv alaposabb elsajátítására a kolozsvári akademiára ment át. Német egyetem látogatását atyja nem tartotta szükségesnek, sőt határozottan károsnak vélte. Ő maga sem járt német egyetemen; tanulmányait a medgyesi iskolában, az enyedi és marosvásárhelyi collegiumokban majd a szebeni gymnásiumokban végezte s önéletrajzában** nézetét a német egyetemnek látogatására vonatkozólag következően adja elő:

»Szokás volt akkor (1758 körül, midőn t. i. ő a gymnasiumot végezte) a szász fiatal embereket, kik a politikai pályára készültek, néhány évi cancelláriai szolgálat után külföldre német egyetemekre és utazásra a német birodalomba küldeni De a német egyetemek látogatásának szokása idővel nagyon elfajult. A legtöbb fiatal ember nem a collegiumokat, hanem az egyetemek mulatóhelyeit látogatta. E káros társaság- és szokásszellemnek volt a következménye, hogy sorvadt testtel és lélekkel, ismeretek nélkül, romlott erkölcsökkel tértek vissza. Mindazok közül, kik ez időben külföldi egyetemekre mentek, a későbbi szebeni papot Filtsch Dánielt kivéve, nem jött vissza sem theologus, sem jogász, ki övéi reményeinek megfelelt volna, s kiből azon a pályán, melyre készült, valami lett volna. Némelyek az egyetemen haltak el, mások, miután semmit sem tanultak, katonának csaptak fel, mások, midőn visszatértek, Bécsben a jezsuiták hálójába kerülve, katolikusokká lettek. Kik visszakerültek és itt alkalmazást nyertek, igen közép-

* Az órarend és a tárgyak is a tanév folyamán úgy látszik többször változtak, mert egy másik, három hónappal előbb 1786. szept. 11. kelt levelében a fennebbivel nem egészen egyezően így írja le órarendjét: Reggel 6—7 matematika, 7—8 theologia, 8—9 metaphysika, 9—10 rhetorika, 11—12 szabad, 12—1 ebéd, 1—2 pihenés, 2—3 rhetorika, 3—4 francia, 4—5 szabad, 5—6 történelem.

** Michael Conrad von Heidendorf. Eine Selbstbiographie. Kiadta Dr. Theil Rudolf. Archiv des Vereines für sieb. Landeskunde. N. F. XIII. k. II. f.

szerű emberek voltak. A közpályán működő használható emberek legtöbbje nem a német egyetemeken nyerte kiképeztetését, hanem hazai iskolákban és szolgálatban nőttek fel. Hutter guberniumi tanácsos, Bauszner akkori szebeni jegyző nem voltak egyetemeken».

Jellemző, hogy ezen ellenszenvvel a német egyetemek iránt a XVIII. század közepén a szászok között Heydendorff nem állott elszigetelten. Nagyon komolyan emlegették, — fenmaradt nyoma a szebeni tanács jegyzőkönyvében is — hogy a német egyetemek látogatása visszaélésre fajult, nem is szükséges, s épen ezért meg kellene azt nehezíteni. A protestáns és minden időben és minden körülmények között igen élénk német nemzeti önérzettel dicsekvő szászok részéről e szinte meglepő idegenkedést a német egyetemektől több körülmény magyarázza meg. Így első sorban az erdélyi közeletet a 18. században jellemző kicsinyes szellem, mely a bécsi kormány gyámkodó kormányzási rendszere mellett gyökeret verve, minden lelkesedést magasabb eszményi célért, minden törekvést a magasabb szellemi kiképzésre, ha nem is fojtott el, de nagyon megzsibbasztott. Másod sorban a bécsi udvar nagy befolyása Mária Terézia alatt a szász nemzet vezető férfiaira s ebből kifolyólag a bécsi udvar azon természetes törekvésének érvényesülése, hogy alattvalói összeköttetését az annyira ellenszenves német protestáns világgal megszakítsa. Továbbá a német egyetemi életet e korban valóban jellemző erkölcsi elvadás és végül az erdélyi szászok között uralkodó azon nemzetgazdasági felfogás, hogy a külföldi egyetemek látogatása következtében sok pénz megy ki az országból.*

* Ez utóbbi szempontot emeli ki Teutsch Frigyes f. i. értekezésében.





A paedagogia helye a tudományok sorában.

Irta WESZELY ÖDÖN.

Nagy idő kellett ahhoz, hogy a paedagogia mint önálló tudomány, helyet foglalhasson a tudományok rendszerében.

Maga a paedagogiai elmélkedés igen régi ugyan, de a paedagogiának tudományos rendszerré való avatása csak a legújabb idők nagy gondolkodóinak jutott feladatul.

E rendszerré való alakítás munkájához a magyar tudományosság is hozzájárul oly kiváló elme gondolataival, minő Kármán Mór.

Az ő lelkében egy nagy conceptióju paedagógiai rendszer él, a mely nemcsak nagy vonásaiban, de minden részében teljesen kialakult, s melynek megvan ugyan a maga kapcsolata a tudós elődök munkásságával, de meg van egyuttal a maga eredetisége is, módosulása egy önálló tudós erős egyénisége szerint. Ez a tudományos rendszer tehát tovább fejlesztése a külföldi nagy elmélkedők gondolatainak.

Sajnos, ez a rendszer nincs megírva a maga egészében és teljességében. Csak egy-egy része van kidolgozva, s így a távoli szemlélő előtt épen ez a szoros összefüggés, ez a systematikus egész marad homályban. Ha néha meg nem értik vagy félreértik, ez onnan van, mert nem látják az egész rendszert, nem látják azokat a finom szálakat, melyek mind összefutnak mintegy törvényszerűen egy szervezetben.

Ennek a rendszernek kiinduló pontját szeretném egynehány szóval megvilágítani. Megállapítani azt, hogy hol jelöli ki Kármán a paedagogia helyét a tudományok sorában s gondolatai mennyiben fejlesztik tovább azt, a mit már előtte a tudományos paedagogia terén megállapítani sikerült.

A paedagogia későn lesz tudománynyá. Később még, mint az aesthetika, melynek története hasonló jelenségeket mutat. E tudományokkal már a görög philosophusok foglalkoznak, s igazságokat állapítanak meg, a melyek mind mai napig kihatással vannak e tudományok elveinek fejlődésére.

De mind az aesthetikában, mind a paedagogia terén ezek az elmélkedések csak elszórt, töredékes gondolatok maradnak, beillesztve más tuda-

mányok keretébe. Tudományos elmélkedések ugyan, de nem válnak tudományos rendszerré.

Kezdetől fogva onnan indul meg az elmélkedés, a hová most végül törekszik: a társadalmi tudományok köréből. De épen minthogy mindig a társadalomról és az államról való gondolatokkal karöltve jelennek meg, sőt azok kedvéért, azokat szolgálva jelennek meg a paedagogiai eszmék, — meg is maradnak ezen tudományok keretében önállóság nélkül. *Plató* a *Politeia*-ban és a *Törvények* cz. könyveiben szól a nevelésről, melyek államtudományi munkák.

Aristoteles szintén társadalom-philosophiai szempontból fogja föl a paedagógiát. A nevelésügy nála mint az alkotmány föntartó eleme szerepel. Az ethosból származik az alkotmány s az ethos a polgárság nevelésétől függ.

Hasonló gondolatok később is mutatkoznak a paedagogusoknál, kik mindannyian az emberiség, a világ megjavulását s üdvét várják a nevelés helyes reformjától, mint *Ratichius* s maga *Comenius* is.

A tudományos vizsgálódás később az egyén felé fordul s nem keresi már a paedagogia társadalmi feladatait, hanem inkább az egyéniség jogát hangoztatják s a gyermek lelkületét vizsgálják. *Locke* és *Rousseau* már az individualismus harczosai.

Tudományos rendszerré azonban a paedagogia csak *Herbart*nál lesz, a ki psychologiai s ethikai alapon fölépíti az egész systemát.

Itt is azonban az egyén nevelésének körére van korlátozva a nevelés-tudomány feladata.

Ezt a feladatot azután az újabb kutatók, különösen más téren munkálkodó tudósok, hatása alatt nagyon kiszélesítik.

Hogy a paedagógiának milyen helyet jelölünk ki a tudományok sorában, az épen attól a körtől függ, melyet munkálkodása számára föntartunk s a föladattól, a melyet neki szabunk.

Herbart az egyéni lelkület körét jelölte ki, s feladatát az erkölcs fogalmával határozta meg.

A kör szélesedik az egyén és társadalom viszonyának vizsgálata közben. *Lazarus* és *Steinthal* néppsychologiai kutatásai s vizsgálódásuk a psychologia és philologia, meg a történelem és ethnographia viszonyára vonatkozólag hatással volt a paedagogiai eszmék fejlődésére is.

E mellett *Comte* nagy sociológiája, mely az emberiség fejlődésének gondolatából alkotja meg a tudományok rendszerét, szintén tápot ad a gondolkodónak. Végül *Stein Lőrincz*, a ki a műveltséget szellemi vagyonnak tekinti s a paedagogia helyett a műveltség tudományát tárgyalja *Közgazgatástan*-ában.* Kétségtelenül az ő hatása alatt születnek *Willmann* gondolatai, melyeket *Didaktik als Bildungslehre* cz. munkájában megirt.

* Die Verwaltungslehre. Von Lorenz Stein. Fünfter Theil. Die Innere Verwaltung. Zweites Hauptgebiet. Das Bildungswesen.

A paedagógiát azzal kell tudományyá tenni — mondja — hogy horizontját kiszélesítjük azon nagy collectiv jelenségekre, melyekben az emberiség nevelő és művelő munkássága alakot ölt, s hogy ily módon ezek olyan vizsgálódásokkal kerülnek kapcsolatba, melyek a társadalmi jelenségekre vannak irányozva.*

Kármán ezeket az eszméket fejtette ki tovább.

Lássuk, mit tűz ki a paedagogia feladatául. Sok helyen, legutóbb a tanügyi congressuson fejtette ki,** hogy a paedagogia feladata a műveltség tényezőit tanulmány tárgyává tenni.

E tudomány köre gyanánt az emberi műveltség területét jelöli ki, ugyanazt a tért, melyet Stein Lőrincz és Willmann. Ebben nem is akart újat mondani. Maga mondja, hogy »ettől nagyon kell óvakodni majdnem minden tudomány, de különösen a paedagogia terén.«

Tovább fejleszteni az elődök munkásságát! — ez tudományos munkálkodásának az alap gondolata.

A tovább fejlesztés abban jelentkezik, hogy a két fontos és alapvető eszmét: a *műveltség* és a *történeti fejlődés* gondolatát végig viszi az egész rendszeren.

Lássuk, hogyan illeszti be a paedagógiát, a cultura tudományát, a többi tudomány közé.

A tudományok körét (mint a hogyan a paedagogiában a tanulmányokét is) két nagy területre osztja föl. Az egyik terület, melyen a tudós buvárkodik, a *természet*. A természet valamennyi országa: az ásvány-, növény- és állatország, sőt az ember is mint természeti lény, — a föld, az égi testek, szóval az egész világ, s annak minden jelensége, külső és belső tünetényei s megjelenési formái. A másik nagy terület: a *történet* mezeje. Ki van szélesítve itt a név jelentése, mindazon jelenségekre, melyek az ember szellemi életének fejlődésében föltűnnek, s így beletartozik a philosophiai s az irodalmi munkásság, a technikai és társadalmi tevékenység minden nyilvánulása. Mindkét körben vannak tudományok, a melyek formákat állapítanak meg.

E formális tudományok az egyik téren: a matematikai tudományok, melyeknek tárgya lehet: a szám, a tér, a mozgás; s így föl is oszlanak: számtanra, mértanra, kinematikára.

A másik területen ennek azon tudományok felelnek meg, a melyek az emberi gondolkodás formáival foglalkoznak: a logika, az ethika s az aesthetika.

A tudományok második csoportja a jelenségeket vizsgálja. Amott a természet, emitt az emberi szellem jelenségeit. A természet jelenségeivel

* Willmann, Didaktik 2. kiad. I. 28 lap.

** Kármán, A paedagogia feladata és helye a tudományok sorában. Magyar Paedagogia VI. I.

a physikai tudományok (a szorosan vett physika, a chemia s a physiologia) foglalkoznak, az emberi szellem jelenségeit a pszichológiai tanulmányok kutatják. E pszichológiai tanulmányok is sokfélék s nem maradnak pusztán az egyéni lélek vizsgálata mellett. (Összehasonlító pszichológia, néppsychologia stb.)

A harmadik csoportját a tudományoknak azok teszik, a melyeknek tárgya maga azon anyag, a mit a *természet* vagy az *emberi szellem* producál. A természet körében ezeket a tudományokat egy szóval kosmographiának nevezzük, ide számítjuk az astronomiát, a geológiát, a mineralogiát, botanikát s zoológiát, végül az anthropológiát.

Az emberi munkásság köre még sokkal tágabb. Ezt magát három kisebb területre lehet osztani.

Ez egyiken az ember technikai munkásságának történetét vizsgáljuk: ez az archeologia.

A másodikon az irodalmi munkásságot teszik tanulmány tárgyává. Ezek a philológiai tudományok. S végül a harmadik csoportja a tudományoknak a társadalmi tevékenység különböző ágaival foglalkozik. Ezeket gyűjtő-névvel sociológiai tudományoknak lehetne nevezni.

Kármán a paedagogia helyét ez utóbbi tudományok sorában jelöli ki.

E sociológiai tudományok körét taglalta már említett előadásában, mely a Magyar Paedagogia VI. évfolyamában megjelent. Kifejti itt, hogy ezen tudományok mindegyikének milyen kör jut osztályrészül.

A három tudomány közül legrégibb a politika. Ennek köre megállapodott. Ifjabb a gazdaságtudomány, mely a természet kincseinek az ember érdekében való fölhasználására vonatkozik. S legifjabb a paedagogia. Ennek köre most immár kiszélesedik, a mennyiben a műveltség összes tényezőit teszi vizsgálat tárgyává.

A paedagogia feladatának ez a kiszélesítése már megvan ugyan Stein és Willmann munkáiban is. Nincs azonban senkinél a paedagogiának viszonya a többi sociológiai tudományokhoz ily pontossággal megállapítva, s nem volt megállapítva a történeti tudományok s természeti tudományok ilyféle viszonya, nem volt meg a tudományoknak ilyennemű osztályozása és ez osztályozáson belül helye a paedagogiának.

A tudományok ez osztályozása, melyet fentebb vázoltunk, táblázatos átnézetben a következő:

<i>Természet</i>	<i>Történet</i>
a) <i>Mathematika</i> : (szám, tér, mozgás.)	<i>Aesthetika, logika, ethika.</i>
b) <i>Physika</i> : (physika, chemia, physiologia.)	<i>Psychológiai tanulmányok.</i>

c) *Kosmographia*:

astronómia,
geológia, mineralógia, botanika, zoológia,
anthropológia.

α) Technikus munkásság: archaeologia.

β) Irodalmi munkásság: philologia.

δ) Társadalmi munkásság: sociologia.

 1. oekonomia, 2. politika, 3. *paedagogia*.

Ime világosan ki van jelölve helye a paedagogiának a többi tudományok sorában. Ez a hely egyuttal szorosan összefügg a körrel, melyet munkássága számára kijelölünk s a feladattal, melynek megoldását elébe czélul kitűztünk.



Országos Széchényi Könyvtár



Schiller Telljéről.

Irta HÁHN ADOLF (Székesfehérvár).

Je n'ai à vous offrir que votre propre bien.

Buffon.

Mindig az áhitat bizonyos nemével fogom e könyvet kezembe. Pályám ifjúkori emlékei fűződnek hozzá, sorai elmémbe vésődtek, s szívemben mély, kitörülhetlen benyomásokat hagyott. A könyvek végtelen halmazából csak néhányat tudnék említeni, melyek újra meg újra olvasva, az élet különböző szakában s viszonyaiban, nem veszítnek semmit az első varázsból, melyet reánk gyakoroltak, s velünk szinte együtt élve, tanácsot s vigaszt nyújtanak, elménket táplálják és serkentik, szenvedélyeinket csillapítják: a lélek valódi orvosságai, melyek sohasem apadnak el, bármennyit használjuk is. A könyvek ez élite-jének sorában az elsők közt találok Schiller Tell Vilmosát. Valóban, e dráma nem azon művek közé tartozik, melyeket olvasni *ajánlatos*, hanem azok közé, melyeket olvasni *kell*; iskolai tárgyalása pedig nem csupán didaktikai, hanem első sorban ethikai érdek. E mű több mint egy dráma: ez egy hazafiúi tett, — Schillernek, a hazafinak, úgyszólván végrendelete, melynek valószínűségét, ámbár nem az ő magasztos ideálja szerint, a mi öltönk érte meg. Schiller itt is a »szabadság evangeliumát« hirdeti, felmutatva e nagy eszme diadalát oly nemzetnél, mely csupán természetes és történeti jogait akarja fentartani s az emberiség és törvényesség korlátait át nem hágja. Az ily művet nem elég analysálni a szónak közönséges értelmében, nem elég rámutatni úgynevezett »szépségeire«, visszavezetni a forrásokig s nyomon kísérni a levés minden phasisán: az ily művet főképp érezni, rajta lelkesülni kell. A conventionalis szabályok, sablonok és formulák itt teljesen kudarcot vallanak: a dráma, a melyet Schiller írt, nem egy dráma általában, hanem a schilleri drámák közt is külön organismus, egy dráma a Schiller módja szerint, melynek principiumát, élettörvényeit, benső rugóit kell vizsgálnunk, hogy az egészet megérthessük.

Schiller Tellje a svájcei őskantonok fölkelését drámai képben mutatja fel; nem csupán egyetlen mozzanatát e képnek: az egészet; nem csupán

egyetlen oldalát a népéletnek: jóformán valamennyit, s a fölkelés színhelyének is, mondhatni, valamennyi szebb és jelentősb részletét élénk tárja. Beviszi a drámába az egész népet, annak minden osztályát, a szegény jobbágytól a gazdag várúrig, a halászt és vadászt, a pásztort és földmivelőt, a nyomorult alpesi szénavágót s a jámbor szerzetest. Felöleli e nép legrégibb történetét, bemutatja alkotmányát és szokásait, nyelvét és ruháját, megismertet elnyomóival, s élénk varázsolja úgy sötét jelene, mint boldog jövője képeit. Mindjárt a megnyitó szín a tegteljesebb és megragadóbb ethnographia és földleírás. A három dalból, melyet a *Kuhreihen* szívig ható melodiája kísér, megismerkedünk a főbb foglalkozások specialis és költői vonásaival. A költő egymásután feltárja előttünk az alpesi tájak felséges képeit, a jégmezőket, a ködtengert, melyben a hegycsúcsok szigetekként vannak elszórva, a kilátást a völgy mélyére, a tópart vidékét, hol a víz mosolygó tükre fürödni, a puha pázsitszőnyeg álomra hí, s a hegyek szelíd lejtőit, a verőfényes matté-kat, hol madárdal hangzik, virág fakad és csodaforrás csörgedez. Teljes, rendszerű és költői képe ez a tájnak, melyet a színpadon szemünkkel is átfoghatunk: előttünk a vierwaldstätti tó tükre, túl rajta derűs napfényben Schwyz falvai, matté-i s majorjai, balra a Haken felhőtakart csúcsa, s jobbra a távol háttérben az óriás jéghegyek.*

Átalában mindenütt szembe ötlik a *teljességre*, a *totalításra* törekvés, térben, időben egyaránt. Megfordulunk mind a három kanton nevezetese helyein, s feltáruznak előttünk a svájci tájak mindennemű szépségei. A halász kunyhója, a jómódú polgár díszes lakháza s Attinghausenék gót terme szinte egymást váltják, mint a természeti tárgyak és tünemények: gletscher és zuhatag, a tó síma tükre s a hegyormok, vihar és derült holdas éj. Ép ily teljességben mutatkozik a zsarnok garázdálkodás. Itt a tulajdon, ott a családi élet szentsége, most a személyes szabadság, az életbiztosság, a becsület, majd az erkölcsök tisztasága s az emberi méltóság vannak megtámadva. Az elnyomást nyomban követi a visszahatás: egyéni boszú, hirtelen fölindulás, a nép komoly tanácskozása, és megfontolt, erélyes cselekedet. A nép története is összességében előttünk van: visszamegyünk a mult ködös útjain, és előre nézünk a fényes jövőbe. Látjuk a középkori kasztok szűk korlátaikat, melyek az egyén sajátos, szabad fejlődését akadályozzák, s látjuk a modern eszmék, a társadalmi és politikai egyenlőség diadalát. Egy népnek az *eposa* ez inkább, mint *dráma* a szó szoros értelmében; de mindenkép ráillik a szerző szava: »hatalmas egy dolog«, mely a német színpadot s a német szíveket mélyen megrendíté.

E tüneményeszerű hatást semmiféle művészi tökély vagy színpadi technika nem fejt meg, csupán egyetlen körülmény: hogy e darabban a

* A svájci tájak bemutatására alkalmas segédkönyvül ajánlom a *Schleicher* által eredeti fölvételek után kiadott 32 igen sikerült aquarell-képet. (Am Vierwaldstätter See. Malerische Ansichten von Berg, Thal und See. Herausg. von Fr. Schleicher. Berlin, Stühr'sche Buchhandlung).

szabadelvű és nemzeti aspiratiók jutottak impozáns kifejezésre, oly korszakban, midőn a reactio minden szabad mozgalmat elfojtott, iszonyodva mindentől, a mi csak távolról is emlékeztette a francia forradalom rémképére. Schiller magát a forradalmi problémát vitte színpadra, s merészen azt a kérdést állította fel: van-e joga a népnek fölkelni a zsarnok hatalom ellen? s ha van, ezt az insurrectionalis jogot mily határok közt s mily föltételek mellett gyakorolhatja? Ily szempontból tekintve, Schiller drámája voltaképp egy fényes plaidoyer az insurrectionalis jog mellett, s hőse az eszményi nép, mely a francia forradalom eszméit valósítja, guillotine és rémuralom nélkül.

A feladat, mint láttuk, teljes képet adni az őskantonok felszabadulásáról. A nép politikai szabadsága pedig nem egyes emberek műve: azt az egész nép, közös munkával, *egy* akarattal szerzi meg. Az őskantonok felszabadulása valójában erkölcsi actus, mely nem áll benső összefüggésben az anyagi erő nyilvánulásaival, s mely lényegileg azon elhatározásban foglaltatik, melyet a nép küldöttei a Rütlin kimondanak. A költőnek tehát szükségkép elő kellett adnia az okokat, melyek az őskantonok szövetségét előidézték, továbbá a szövetség megkötését magát, végre a szövetség munkájának eredményét, a fölkelést. Más szóval, ezt a statusactiót kellett a dráma központjává tennie, hogy a hármass cselekvény bizonyos általános egységet nyerjen s a felszabadulásnak teljes képét nyújtsa. A Tell-actióban kétségkívül vannak drámai mozzanatok, milyen az Almalövés színe meg a Mélyúti szín, de ezek magukban nem adnak drámát, nincs bennök drámai eszme. Tell, az apa, kinek legszentebb érzelmeit dúlja fel a zsarnok, és egyéni jóllétét s boldogságát akarja megsemmisíteni, magában erős drámai érdeket kelt; de Gessler, ki vele szemben áll, nem egy szenvedélyt, nem valamely magánérdeket képvisel, hanem tisztán politikait, s ez nem lehet drámai mozgató erő. Mi egyéni érdekek, egyéni szenvedélyek harcát akarjuk látni a drámában, nem politikai ellentétek összeütközését. Gessler nagyon is hideg tyrannus; nem a gyűlölet hajtja, nem látjuk benne az embert, inkább a politikust, a ki *staatsraisonból* vél cselekedni s nem hallgat szíve sugallatára. Ő nem ezt vagy azt az *embert* akarja megsemmisíteni, hanem diadalra juttatni azt az *elvet*, a melynek képviselője. Vannak tehát itt minden bizonynyal drámai mozzanatok, de tökéletes drámai küzdelmet, teljes actiót alkotni ez elemekből a költőnek nem volt lehetséges.

A Rudenz-Gessler-féle ellentét már nyújtott volna anyagot drámai küzdelem fejlesztésére, de az Attinghausen-féle actio másodlagos érdekét nem tekintve is, a szerkesztésnek ez a módja Schillert fictív részletek betolására s általában fictív alakok fölvételére kényszerítette volna. A költőnek tehát nem maradt más útja, mint a szövetség-actióra helyezni a súlyt s a másik kettőt beléolvasztani.

A hármass cselekvényt nem csupán az összes törekvések egységes célja (az ország felszabadítása) fűzi össze, hanem a politikai alapgondolat

egysége is, mely mind a három actióban nyilatkozik. Ez alapgondolat összevág a Társadalmi szerződés formulájával, mely szerint minden egyes közülünk személyét s teljes erejét a *közakarat* legfelső kormányzása alá bocsátja, s minden egyes tag mint az összeség elkülöníthetlen része szerepel. Tell és Rudenz, kik a szövetségtől távol állnak, végre belátják, hogy csakis e szövetség biztosíthatja egyéni és polgári jogait, s hogy tartoznak meghajolni a közakarat előtt, melyben a souverainitás összpontosul. A végső jelenésben a nép formyszerűen elismeri Tell cselekvésének jogosságát, s Rudenz, ki nagybátyjának szemére hányta volt, hogy nem röstell saját szolgáltnak pairje lenni, most a lelkesedés mámorában polgártársainak keblére dől és felszabadítja jobbágyságait.

Fontos momentum s a költő finom aesthetikai és erkölcsi érzékére vall, hogy Tellt külön, mint egyént, nem mint a szövetség tagját vagy képviselőjét működteti, s hogy Tell tettében a nép nem mint megbízó, hanem egyszerűen mint tanu szerepel. Igaz, hogy a tett jogossága a nép által formyszerűen elismertetik, de kétségtelen, hogy a közhangulat egészen más lesz vala, ha Gessler meggyilkolása nem kényszerítő egyéni, hanem politikai indokból történik. Tell a végső szükségtől hajtva gyilkol, vért ont; nem térhet ki a gyilkosság elől, hacsak övéit a zsarnok kezébe nem akarja szolgáltatni. A nép, mint erkölcsi közösség, bármily zsarnoki nyomás alatt is, első sorban csak arra gondolhat, hogy a létező baj elháríttassék, közös fellépés által, ha lehet vérontás nélkül. Ez a felfogás, mint tudjuk, a Rütlin csakugyan kifejezést nyer Walther Fürst szavaiban:

Was sein muss, das geschehe, doch nicht drüber.

Die Vögte wollen wir mit ihren Knechten

Verjagen und die festen Schlösser brechen,

Doch, wenn es sein mag, *ohne Blut*.

A constituált népnek, ép úgy mint az egyénnek, legkiválóbb gondja az önfentartás lévén, az önvédelem actusában joga van elmenni addig a határig, a meddig legfőbb érdekei kívánják, de tovább nem. Schiller elfogadja azt a nagy igazságot, melyet Rousseau a Társadalmi szerződésben hirdet: hogy minden nép egy közjogi személy, mely önmagának ura, mely saját sorsának kormányát kezében tartja s e kormány vezetését bárkire átruházhatja, abban a formában, a melyben neki tetszik. De a népfelség elve, a költő szerint, tartozik meghajolni az ész felségének elve előtt. A nép mindent tehet ugyan, a mit akar, de nem szabad mindent akarnia; van joga tetszése szerint cselekedni, de kötelessége hallgatni az ész szavára, mely parancsol föltétlenül. Íme a Kant-féle imperativus kategoricus az államélet terén, íme a szabadság elvének kibékítése a rend és kötelesség elvével.

Magát az insurrectionalis jogot illetőleg Schiller álláspontja ellenkezik

Kantéval, ki ezt a jogot határozottan tagadja.* Kant doctrinájának vizsgálatában distinguálnunk kell a következő két kérdés között. Az első: helyet foglalhat-e az alkotmány keretén belül oly hatalom, melynek tiszte ellenszegülni a kormányfőnek abban az esetben, ha megsértené az alkotmányt? A második: általában, van-e joga a népnek fegyverrel védelmezni magát?

Az első kérdést Kant érvelése tökéletesen eldönti. Az ellenszegülő hatalom vagy erősebb, mint a végrehajtó hatalom, vagy gyengébb nála. Az első esetben voltakép ő lesz a souverain s az ő túlkapásai ellen kell garantiákat keresni, a másodikban functiója egészen hiábavaló. Kérdés már most, lehetséges-e magába az alkotmányba egy *záradékot* fölvenni, mely a népet önvédelemre jogosítja az esetben, ha az államfő megszegné a szerződést? Nyilvánvaló, hogy ily fajta záradék, azonfelül hogy teljesen haszontalan, tagadása minden polgári alkotmánynak. Végre, az is lehetséges volna, hogy a törvényhozás, mint souverain hatalom, hívja fel a népet ellenszegülésre az alkotmány nevében. De ha ezt teszi, akkor nem mint törvényhozás cselekszik, hanem mint forradalmi hatalom, vagyis áthágja törvényes hatáskörét. Egy szóval, nincs mód egyetlen combinatiót is találni, melynél fogva, magának az alkotmánynak nevében, erőszakkal kényszeríteni lehessen azt, a kit épen az alkotmány souverainnek, a végrehajtó hatalom fejének nyilvánít.

Lássuk már most a második kérdést. — Igaz, hogy semmiféle alkotmányos hatalommal nem lehet a souveraint kényszeríteni, s hogy a törvényes fölkelés merő fictio; de ebből következik-e, hogy a nép föltétlenül ki legyen szolgáltatva a zsarnokságnak, s hogy a kinek részén a hatalom, azén a jog? Ily magyarázat ellen maga Kant tiltakoznék**, de az ő felfogása in ultima analysi odavezet. A hatalom birtoka magában ép oly kevésbé törvényesíti a hatalmat, mint a hatalommal való visszaélés. A souverain, midőn megsérti a természeti és törvényes jogot, bíróvá teszi magát a saját ügyében s visszaállítja a természeti állapotot, melyben az erősebb joga érvényesül. A nép, önfentartása érdekében, csak azt teheti, a mit a souverain: visszatér az őállapothoz s az erőszakkal szemben erőszakhoz folyamodik. Ezt a felfogást vallja Rousseau is, bár maga az insurrectionalis jog a Társadalmi szerződésben egy szóval sincs említve. »Az állam felbomlása — úgy mond — végbe megy, ha a fejedelem többé nem a törvények szerint kormányozza az államot s a főhatalmi jogokat bitorolja. Ekkor egy sajátságos változás áll be: a nagy állam felbomlik s benne új állam alakul, mely csupán a kormányhatalom tagjait foglalja

* Kant álláspontjának bírálatát l. *P. Janet*, Histoire de la science politique, II, 614. s következő ll.

** L. Kant maximáit: Ne légy az emberek rabszolgája. — Ne tórd, hogy jogaid büntetlenül lábbal tiportassanak. — Emberhez méltatlan megalázkodni és meggörnyedni más ember előtt. — A ki féreggé lesz, panaszkodhatik-e, ha eltiporják? (Tugendlehre, cap. II., art. 3)

magában s a többi néppel szemben annak csakis ura, azaz kényura. Mihelyt pedig a kormány magához ragadja a főhatalmat, a társadalmi szerződés meg van szegve, az egyszerű polgárok valamennyien visszanyerik természeti szabadságukat s már csak kényszerítve, de nem kötelességből engedelmeskednek.*

Következik az insurrectionalis jog a főhatalom legfőbb attributumából is. »A főhatalmi jog, mondja Rousseau, mely nem egyéb, mint a közakarat érvényesülése, soha sem idegeníthető el, s a főhatalom, mint collectiv lény, csak önmaga által képviselhető; a hatalom ugyan átruházható, de nem az akarat. Azt mondja ugyan a főhatalom: »jelenleg azt akarom, a mit ez vagy az az ember akar«; de nem mondhatja ezt: »holnap is azt fogom akarni, a mit ez az ember«, mert képtelen dolog az, hogy az akarat magát a jövőre nézve megkösse, és mert semmiféle akarat nem képes olyas valamibe beléegyezni, ami az akaró lény javával ellentétes. Ha tehát a nép feltétlen engedelmisséget ígér, e ténye által felbontja önmagát s elveszti természetét mint nép; a mely perczben valaki mint úr szerepel, megszűnik a főhatalom s attól fogva az állami közület meg van semmisítve.**

Schiller népe a drámában ezen tanok szerint cselekszik: forradalmat csinál, nem boszúból, pillanatnyi fölhevülésből, hanem ellenállhatlan kényszerből hajtva, azért, hogy legszentebb javát, a polgári szabadságot mególtalmazza a zsarnokság ellen, mely az állam életét gyökerében támadja meg s a forradalmat valójában inaugurálja és állandósítja. Innen van, hogy a svájci nép forradalma kiválóan conservatív jellegű. Az alkotmánynak egyetlen pontján sem történik változás, s a közakarat bámulandó tisztelettel hajlik meg az ősök bölcsesége előtt, mely a régi törvényekben, az ősi akarat százados nyilvánulásaiban maradt fenn. E nép csupán a történelem megszakadt vagy elejtett fonalát akarja fölvenni, érvényre juttatni a tiszta és hamisítatlan közakaratot s a mult hagyományain építve, a meglevő jót fejleszteni tovább. A költő a forradalom jogosultságát hirdeti, igaz; de a forradalom nem a Terreur vészangyala neki, hanem a nemzet komoly őrző geniusa, mely a zsarnok elnyomásnak fegyverrel szab határt, de a fegyvert csak kénytelen, védelemből fogja, nem a felforgatás daemoni kedvéből. Íme az eszményi felfogás, íme az eszményi nép, mely e felfogást valósítja:

. . . ein Volk, das fromm die Heerden weidet,
Sich selbst genug nicht fremden Guts begehrt,
Den Zwang abwirft, den es unwürdig leidet,
Doch selbst im Zorn die Menschlichkeit noch ehrt,
Im Glücke selbst, im Siege sich bescheidet . . .

* Contrat social, I. III., ch. X. — Az emberjogok declarációjában az ember természetes és elévülhetetlen jogai közt utolsó az insurrectionalis jog. »Ces droits sont la *liberté*, la *propriété*, la *sûreté* et la *résistance à l'oppression*.« (Art. 2).

** Contrat social, I. II., ch. I.

A nép mint cselekvő személy a Rütli-színben van feltüntetve, mely a szövetség-actionnak tetőpontja s a technikai készségnek tökéletes mintaképe. Valóságos drámai egység: külön dráma a drámában. A politikai problémát voltaképp itt oldotta meg Schiller, de első sorban egy technikai problémát kellett megoldania: milyen rendben, milyen tagozásban léptesse föl e nagy tömeget, hogy össze ne folyjon a néző szemei előtt. A költőnek volt gondja rá, hogy mindenik személynek kijusson a maga része a Rütli-szín nagyszerű csoportjában. Egyetlen egy se vész el, s mégis mennyire kiemelkedik e csoportból a főalak, Stauffacher, ki a gyűlésnek szónoka és vezetője. A három kanton képviselői nem egyszerre, hanem egymásután lépnek föl, hogy annál tisztább képet alkothassunk a gyűlés elemeiről; de látnivaló, hogy a technikai okok, mint valódi költőnél mindig, tárgyi okokban gyökereznek. Unterwalden az első a hely színén, Melchthal vezetése alatt. Az unterwaldeniek érkezéséhez fűződik a tájékozás hely, idő, környék, időjárás felől. A nyugodt, holdas éj, a tó síma tükre, a csodás éji szivárvány éppen alkalmas keret a készülő szövetséghez, mely a társadalmi rendet nem fölforgatni akarja, hanem helyreállítani.

A schwyziek jelenésében az első részt Melchthal beszéde tölti be. Melchthal constatólja a nép hozzájárulását a szövetséghez s bizonyosságot tesz róla, hogy a Rütlin a közakarat megbízottai vannak jelen. Rámutat továbbá a nép hangulatára, conservatív jellemére, mely minden újítástól tartózkodik, s motiválja egyszersmind az unterwaldeniek későbbi magatartását az actio megindítása ügyében. A jelenés második része a schwyziek és unterwaldeniek kölcsönös bemutatása. Itt a költő a gyűlés elemeivel ismert meg közelebbről, s figyelemre méltó, hogy a szövetséget, a papság egyetlen képviselőjén kívül, csupán szabad parasztok és jobbágyok alkotják; a nemesség csak később csatlakozik hozzájuk, leszáll a harmadik rendhez és magához emeli a röghöz bilincselt jobbágysságot. »Le tiers état est tout.«

Schiller kitünő tapintattal el tudta kerülni a belépés háromszori untató hangsúlyozását. A schwyziek, mint tudjuk, a jelszót kiáltva érkeznek, az uribeliak érkezését kürtriadás jelzi, s ez utóbbiakat, még színre léptük előtt, legalább a főbb személyekben, bemutatják. A mint ezek a színre lépnek, a gyűlés azonnal megkezdődik.

A bevezetés első részében tehát kiválóan a mellékszemélyeknek jut szerep: a másodikban két főszemély, de különösen Melchthal lép előtérbe; a harmadik- és negyedikben ismét a mellékszemélyek élénk részvételét látjuk. Mindez együttvéve *tájékozás* a Rütli-színhez, először a külső körülmények (hely, idő, időjárás, jelentős természeti tűnemény), azután a nép jelleme és hangulata, majd a gyűlés különböző és mégis összetartó elemei, végül magának a gyűlésnek rendje felől.

A Rütli-szín középpontját Stauffacher nagy beszédje képezi. A beszéd első része, mely az exodus ismert mondáját adja elő az Ostfriesenlied Müller-féle paraphrasisa nyomán, az *egység* érzését akarja fölkelteni a nép

lelkében s megállapítani egyszersmind az eredeti jogot, melylyel a svájcziaik az országot bírják. A tulajdonjog megállapításában ismét Rousseau elveire ismerünk, ki az első foglalt jogát a következő feltételekhez köti: »Először, a területnek addig teljesen lakatlannak kell lennie; másodsor, csak annyit szabad elfoglalnunk, a mennyi a megélhetésre szükséges; harmad sorban, végre, azt valóban birtokba is kell vennünk, nem üres formaságok, hanem *munka és megművelés* által, mert csupán ez képezi a tulajdonnak oly jelét, melyet jogcím híján másnak is okvetlenül tiszteletben kell tartania.« *

A beszéd második része a továbbtelepedés történetét vázolja, s határozottan kiemeli a nemzeti jellem megőrzését idegen törzsek között. A harmadik rész az országnak a császárhoz való viszonyát történeti tényekkel világítja meg s constatólja, hogy a nép szabadon, minden kényszer nélkül választotta a császárt legfőbb urának s kötelezte magát, oltalom fejében, katonai szolgálatra. Végül a tulajdonjogra tér vissza Stauffacher, s a zsarnokság ellenében az örök emberi jogokra hivatkozik, melyeket erőszakkal is szabad visszavíni, ha más eszköz nem használ. A szabadság nemcsak történelmi, hanem örök emberi jog.

Stauffacher beszéde után a gyűlés mozgalmasabbá válik. Auf der Mauer indítványára megalkotják az első törvényt, melyet Rösselmann tanácsa provocál: »Veszítse el polgárjogát, ki az Ausztriához való hódolásról ezután csak szót tesz is.« E törvényben világosan a rousseaui doctrina nyilvánul: a főhatalom elidegeníthetlen, a népnek inhaerens tulajdona, melyről le nem mondhat, vagy ha lemondott, megszűnt állami közület lenni, megsemmisült.

Figyelmet érdemel, hogy e törvény, mely természeténél fogva egyhangú elfogadást kíván, csakugyan egyhangúlag alkottatik. Látnivaló ebből, hogy Schiller a szavazatokban nyilvánuló nézetek mérlegelésében is Rousseau elveit követi. A Társadalmi szerződés írója ugyanis két elvet állít fel a viszonyok szabályozására. Az egyik ez: »mennél fontosabb és komolyabb a megállapodás, annál közelebb kell állni az érvényre jutó nézeteknek az egyhangúsághoz«; a másik pedig így szól: »mennél nagyobb gyorsaságot igényel a tárgyalt ügy, annál kevésbé kell különbséget tenni a szavazatok megoszlására vonatkozó szabályokban.« ** A szövetségi gyűlés valamennyi határozata egyhangúlag fogadtatik el, egyet kivéve, a fölkelés idejére s a várak elfoglalására vonatkozót, mely szavazattöbbséggel állapittatik meg: húsz szavazattal tizenkettő ellen.

Ez a véleménykülönbség, mely a gyűlésen oly szenvedélyes vitára ad okot, a törvény fogalmát helyezi éles világításba s következőkép formulázható: »vajjon a főhatalom intézkedése itt *egyedi* tárgyra vonatkozik-e vagy

* Contrat social, I. I., ch. IX. Kant a tulajdon problémájának megoldásában nem vet számot a *munka* elvével. L. Janet i. m., II, 598. s köv. II.

** Contrat social, I. IV., ch. II.

nem?» mert az utóbbi esetben nem törvény, csak rendelet. »Kell, hogy a tárgy, mely fölött megállapodás jön létre, ép oly általános legyen, mint a statuáló akarat, mivel a törvény egyesíti az akarat s a tárgy egyetemlegességét. Minden eljárás, mely egyedi tárgyú, nem tartozik a törvényhozó hatalom feladatai közé.« *

Végig tekintve most a Rütli-szín gazdag és változatos tagozódásán, látjuk, hogy a tájékozó bevezetést Stauffacher nagy beszéde s ezzel kapcsolatban az első törvény megalkotása követi. A gyűlés ezen részében az insurrectionalis jog megállapítása a tárgy; a következőben két nem kevésbé fontos kérdés jut döntés alá. Az első: vajjon fenforog-e most annak szükségése, hogy a nép gyakorolja is az insurrectionalis jogot, nincs-e mód a békés kiegyenlítésre? A második: milyen módon kell ezt a jogot gyakorolni, hogy a fölkelés célja eléérések? A színt ünnepélyes eskü rekeszti be, mely külsőleg is demonstrálja a közakarat egységes nyilvánulását.

A Rütli-színben s a darab egész folyamán Rousseau elveivel, formuláival találkozunk, melyek mindenható befolyással voltak a francia forradalom első részének lényeges és alapvető tényeire, és Schillert, a »szabadság evangéliumának hirdetőjét« is különösen inspirálták. Schiller Telljében a hős a *svájcz nép*. A darabnak ez a valóságos főalakja új meg új csoportokban áll eléink, s magatartása legméltóságosabb a Rütlin, midőn szabadsága visszaszerzését elhatározza. Svájc felszabadulása a zsarnokság járma alól: ez a darabnak »punctum salientem«, — hogy Schiller kedvencz szavával éljünk; de a felszabadulást korántsem Gessler vagy Albert király meggyilkolásában, hanem egyszerűen azon elhatározás eredményében kell keresnünk, melyet a nép küldöttei közmegegyezéssel a Rütlin kimondanak. A felszabadulás, mint befejezett tény, a drámában, természetesen, nem foglalt helyet közvetlenül; de a költő fölfedte előttünk a messze jövő képét Attinghausen visiójában, s elég biztosítékot nyújtott a sikerre, midőn e népet mind összességében — a Rütli —, mind kimagasló egyéneiben — Tell, Stauffacher — eléink varázsolta.

Jól mondták, hogy e nép feltámadása képét önnön nemzetének rajzolta a költő, hogy értsen belőle s akarata az eleven példán izmosodjék. Schiller Tellje a forradalom megtisztított, eszményesített képe, a szabadság apotheosisa, mely táplálta s ébren tartá a német nemzetben az egység tudatát s nem csekély mértékben hozzájárult ahhoz, hogy a döntő pillanat, midőn milliók sóvárgásának tárgya valósággá lehetett, nem találta készületlenül.

* Contrat social, I. II., ch. VI.





A physika a matematikai tanításban.

Irta WAGNER ALAJOS.

A természettudományok egyes ágainak századunkban való példátlanul rohamos fejlődésével életviszonyaink gyökeresen megváltoztak. A természettudományok manapság már nemcsak a tudósok egész seregét sarkalják komoly munkásságra, nemcsak a technikust s az üzletembert állítják csatarendbe a természeterek megfékezésére és kizsákmányolására, hanem állandóan lekötik a művelt közönség élénk érdeklődését is. De bár mekkora is a természettudományok praktikus eredményeinek korunk egész culturájára való hatása, mindaddig, míg a természettudományi tanítás tisztán praktikus czélok szolgálatába szegődött és első sorban a természet tárgyairól, jelenségeiről s a technikai fölfedezésekről iparkodott számot adni, a természettudományok nevelő értéke messze mögötte maradt a humanistikus tárgyak nevelő értékének. Mai jelentőségüket a középiskolai tanítás keretében egészen más czélok szolgálatában vívták ki.

Herbart szerint a nevelő tanításnak a növendéket a jelen culturfokára kell emelnie; a növendéknek tehát, akár okulás, akár óvás szempontjából, meg kell ismernie az emberi munkásság összes eredményeit, hogy megtalálja a társadalomban azt a helyet, a melyről korának küzdelmeibe potenciális energiájának a maximumával indulhat. Ámde a jelen culturfoka, noha idő tekintetében a gyermekhez legközelebb esik, sőt részben már a gyermek apperceptio-körébe hatolt, mint egész, pszichologiai tekintetben mégis távolabb van a gyermektől a mult culturfokainál; s minthogy az egyén nevelésének fő phasisai szükségképen megegyeznek az emberiség nevelődésének a fő phasisaival, azért a természettudományi nevelő tanítás útba fogja ejteni legalább azokat a nagyobb és fontosabb állomásokat, melyeken az emberiség a természettudományi ismeretek gyűjtése közben az elmúlt évezredekben végig haladt, meg fogja világítani legalább azoknak a szellemóriásoknak a kutatómódját, kiket még a mai kutatók is mintaképekül választanak. (A tanítás humanistikus célja). Ha továbbá a physikai tanítás a jelenségek okozati összefüggésének kiderítésében (a tanítás materialis célja)

a tanulókat »*pontos megfigyelésre, óvatos fogalomalkotásra és ítélre, valamint szigorú következtetésre szoktatja*« (a tanítás formális célja), az embernek a természethez való viszonyát s a természettel szemben követendő magatartását kellő módon szabályozza (a tanítás ethikai célja), akkor oly ismereteket nyújt a tanulónak, melyek hű útítársai maradnak az életben s őt továbbra is önálló ismeretgyűjtésre képesítik. Minthogy végre a physika, mint tudomány, fejlődésének mai niveaujára a mathesis segítségével emelkedett, és a physikai törvényeknek csupán a matematikai alakja domborítja ki a megfigyelt tényekhez tapadó mértékviszonyokat s vezet igazán praktikus, kísérletekkel igazolható következtetésekre, azért a tapasztalati anyag matematikai feldolgozása elől a középiskolai physikai tanítás sem zárkozhatik el.

Tagadhatatlan tény, hogy a természet változatos tárgyai és nagyszerű jelenségei felé már a zsenge-korú gyermek is szíves érdeklődéssel fordul; ez érdeklődést gondosan ápolni, fokát és határait pontosan felkutatni s mindenkor annyira kielégíteni, a mennyire a természet megismerésének szüksége igazán nyilvánul, vagy a mennyire a megismerés szükségét természetes módon fölébreszthetjük, szóval a gyermeki léleknek mindenkor oly táplálékot nyújtani, a melyet ez úgyszólván ösztönszerűleg megkíván, a természettudományi tanítás egyik legkényesebb problémája, a melylyel a tanításanyag egymásutánjának a kérdése is szoros összefüggésben van. A természettudományi tanítás alsó fokán a gyermek figyelmét nem elszigetelt, természetes környezetükből kiragadt testekre és jelenségekre, hanem magára a nagy természetre, magukra a természeti testekre és jelenségekre fogjuk irányozni, mert a szabad természetben lejátszódó valamely jelenségnek a közvetlen megfigyelését semmiféle rajznak, semmiféle kísérletnek a megfigyelése nem pótolhatja; a tudományos kutatás szigorúbb eljárását, melyet az emberiség évezredek szellemi munkája árán ismert meg, a tanítás a gyermek fejlődésének csupán későbbi korában, s akkor is csak óvatosan és lassú lépésekben alkalmazhatja sikeresen. A most kifejtett, egyszerű igazságoktól áthatva, nem méltányolhatjuk eléggé gymnasiumi *Utasításainknak* azt a szépen megfontolt és teljesen eredeti intézkedését, melylyel a physika első elemeit a III. osztályú physikai földrajz anyagába illeszti, a physikai tényeket tehát »*nem különálló, természetes háttérüktől elvont*« jelenségekhez, hanem »*valóságos természeti viszonyokhoz*« kapcsolja, s ott helyezi el őket, a hol valamely physikai földrajzi ténynek a megmagyarázására szolgálnak.

Ha a III. osztályban a physikai földrajzi tanítás rendszeres kirándulások közben a tanulót a világtérben biztosan tájékoztatja, ha a tanulót a nap és hold fölkelésének és lenyugvásának, az árnyék és különösen a déli árnyék hosszúságának, a sarkcsillag, a feltűnőbb csillagképek s a szabad szemmel látható bolygók helyzetének, a hold phasisainak, a harmatnak és dérnak, a felhők alakjának, az eső hatásának, a szél irányának és erősségének, a

villámlásnak és mennydörgésnek stb. stb. szorgalmas megfigyelésére serkenti és érdeklődését a megfigyelt természeti jelenségekről lassan-lassan a megfelelő egyszerűbb astronomiai és physikai tényekre, egyszerű kísérletekre, a barometernek, a száraz és nedves thermometernek, az esőmérőnek stb. rendszeres észlelésére, az időjárási térképek gondos megtekintésére tereli, s ha a IV. osztályú mineralogiai tanítás az ásványok physikai és chemiai tulajdonságainak megállapítása közben a tanulóknak a kísérleti megfigyelésekkel szemben nyilvánul érdekklődését tovább is ébren tartja: akkor a physikai földrajzi s a mineralogiai tanítás az ismeretek oly alapját rakja le, melyeken a physikai tanítás a legszebb reményekkel tovább építhet. E jól megvetett alapot azonban, még mielőtt a tanulók átérezhették volna, hogy a jelenségek pontos megfigyelése egy speciális physikai tudományt teremtett meg, tanításunk mostani berendezése mellett hosszú két éven át gondozatlanul hagyjuk, s az építkezés a pusztuló és düledező alapon indul meg újra akkor, mikor a III. és IV. osztályú egyszerű kísérleti megfigyelések nyomában fellángolt érdekklődésre már vastag hamuréteg borul. Ily kedvezőtlen viszonyok között a rendszeres physikai tanítástól a VII. és VIII. osztályban üdvös eredményeket nem igen várhatunk; s ha még meggondoljuk, hogy a physika anyaga napról-napra szédítő módon szaporodik, hogy az absolut mértékrendszer meghonosodásával a mechanikai felfogás fontossága az összes physikai jelenségeknél folytonosan fokozódik, hogy a negyvenes évek nagy szülöttje, az energia megmaradásának elve ma már minden új vívmánynak a próbaköve, s az energia átalakításának és átvitelének lehetőségével a még 40 év előtt tudományos furcsaság számba ment elektro-dynamikus gép fontosságban ma már a gőzgéppel vetekedik, hogy a telephon folytonos tökéletesbülésével és széles körű elterjedésével az elektro-mágneses inductio ismerete ma már az általános műveltség egyik nélkülözhetetlen alapeleme, hogy a tudomány népszerűsítői ma már a művelt laikus előtt nemcsak hang-, fény- és hősugarakról, hanem mágneses és elektromos sugárzásról is beszélnek, akkor igazán nem csodálhatjuk, hogy ez óriási anyagnak a közeledő érettségi vizsgálat szörnyképétől mindjobban elhomályosított útvesztőjében a physikai tanítás a legnagyobb óvatosság mellett is könnyen eltéved. Megesik, hogy a tanítás az összes tudományok legconcretebbjében a közvetetlen megfigyelésből meríthető tényeknél tekintélyekre hivatkozik, a tanulót elsietett abstactiora utalja, a physikai gondolkodás tervszerű fejlesztése helyett az inductiv gondolkodás abstract törvényeit erőszakolja a tanulóra, sőt nem ritkán a nevelés valamennyi értékes czéljának az elejtésével a physikai gondolkodás inductiv alapirányából épen az ellenkező irányba csap át. E nyomorult kapkodás rossz hírbe keverte a mathesisnek a physikai tanításban való alkalmazását, s attól lehet tartani, hogy a jó eszközzel való visszaélésnek maga a jó eszköz vallja kárát.

Az itt felsorolt bajokon a VII. és VIII. osztályú physikai anyag megrostálása vajmi keveset lendít mindaddig, míg a kísérleti megfigyeléseknek

a IV. osztályban elejtett fonala az V. és VI. osztályban ismét biztos kezekbe nem kerül; minthogy pedig a szorosabb értelemben vett physikai tanításnak az V. és VI. osztályban a természetrajzi tanítás mellett nem szoríthatunk helyet, azért a physikust mostani aggasztó helyzetéből egyedül a matematikus segítheti ki. Az angolok tényleg már régebben a physikának több fejezetét a mathesis anyagába vitték át, s újabb időben a matematikai és physikai tanítás összekapcsolásának a németeknél szintén lelkes hívei akadnak, sőt *Kern* paedagogiájában a matematikai tanítás anyagának kiszemelésénél egyenesen a természettüneményekre való alkalmazás szempontját mondja irányadónak. *Kern* álláspontja megegyezik azoknak a paedagogusoknak az álláspontjával, kiket a rideg formalismus többé nem lelkesít, s épen azért a tanítást az abstract irányból mindinkább a valóság felé terelik, a különböző tanítás-ágak között szorosabb kapcsolatot keresnek és a matematikai tanítás nevelő hatását csupán akkor látják biztosítottnak, ha a tanuló a matematikai eljárásokat mindazoknál a feladatoknál alkalmazni képes, melyeket az alkalmazás egyáltalában hatalmába keríthet.

A matematikus, ki az itt röviden vázolt paedagogiai törekvéseket kellő módon méltányolja, feladatait a matematikai anyag begyakorlására bizonyára a physikából, vagy más rokon szakokból, pl. a krystallographiából vagy az astronomiai földrajzból fogja meríteni. A hesseni nagyhercegségben a tanítás újabb tervei határozottan megkövetelik, hogy *»a matematikai tanítás gyakorló anyagát az eddiginél nagyobb mértékben a természettudományok és különösen a physika köréből válassza, egyes mechanikai és physikai tételeknek tisztán matematikai kifejtését pedig értékesítse a matematikai tudás fölélesztésére és érvényesítésére«*. Matematikai példatáraink szóba fűzött feladatai, melyek vagy tisztán elméletiek, vagy oly föltevésekből indulnak ki, melyekre a gyakorlati élet soha sem épít semmit, vagy végre annyira gyerekesek, hogy a velük való foglalkozás túl nem lépi a leleményesség gyakorlását, legfeljebb addig állhatták meg helyüket, míg a matematikai tanítás a köszörűkő szerepében a különös matematikai tehetségről szóló mesének toborzott hívőket, s a feladatok megfejtésében mindig a különös, a rendes utat kerülő felfogásnak, az agyafúrtságnak ítélte oda a borostyánt. Tapasztalati tények bizonyítják, hogy épen azok a tanulók, kik matematikai példatáraink rébuszaival szemben egészen közömbösök maradnak, buzgósággal és lelkesedéssel vesznek részt a természet, a praktikus élet, a nemzetgazdaság és az államháztartás köréből merített feladatok megfejtésében, s az utóbbi feladatoknál a legtöbbször feltűnően világos matematikai felfogást árulnak el.

Középiskoláinkban a főigazgatók és az érettségi vizsgálati biztosok jelentései szerint a physikai tanítás sikere legkevésbé sem mérkőzhetik meg a matematikai tanítás sikerével. Ennek a másutt is nyilvánuló szomorú ténynek az okát *Exner* (*Poske*, Zeitschrift f. d. phys. u. chem. Unt. VI. pag. 120) abban találja, hogy míg a matematikus idejének legnagyobb

részét a feldolgozott elméleti anyag begyakorlására fordíthatja, addig a physikus vagy csupán a megszabott elméleti anyag megcsonkításával, vagy egyáltalán nem ér rá gyakorló feladatok megfejtésére. Ha tehát a physikai törvényeknek a külső viszonyokra való alkalmazását a matematikus vállalná el, akkor a matematikai tanítás egyrészt megszabadulna bénító formalismusától, másrészt pedig megbecsülhetetlen segítségére volna a physikai tanításnak, mely azután a számfeladatok mellőzésével a matematikai következtetések nélkül megfejtendő egyszerű feladatokkal fűszerezhetné anyagát és leginkább a tanultak önálló összefoglalására irányuló házi feladatokat (a mozgások osztályozása, a mechanikai mennyiségek, dimenziók és egységeik, a hangmagasság meghatározása, a gömbtükrök és a lencsék, a nagyítók és a messzelátók, analógiák a fény és meleg között, analógiák a hydrostatikában és elektrostatikában, a physikai kutatás eljárása meghatározott speciális esetekben, stb.) gondolná. És minthogy azoknál a physikai számfeladatoknál, melyeknél az eredményhez nem egyszerű helyettesítés útján jutunk, a gondolkodó munkásság nehezebb része physikai természetű, s előfeltételeiknek helyes megvilágítása a physikai törvényeknek folytonos ébren tartását követeli meg, azért a physikai számfeladatoknak a matematikai gyakorló anyaggal való összeolvasztása csak is akkor emelheti a két rokon tárgy nevelő értékét, ha mind a két tárgy úgy a VII., mint a VIII. osztályban ugyanannak az egy tanárnak a kezében van, ha tehát a physikai szertár két, egymást megbecsülő s egymást mindenkor jó indulattal támogató tanár közös munkálkodásának a színhelye.

Noha a matematikai tanítás már a gyakorló anyag körütekintő összegyűjtésével is rendkívüli módon lekötelezheti a physikust, tökéletesen az utóbbi meg nem nyugodhatik mindaddig, míg a matematikus a physikában nem ismeri föl legtermékenyebb tárgyi körét, s nem teremti meg a középiskolák felső osztályaiban a kísérleti megfigyelések tervszerű tovább fejlesztésével a physikai tanítás folytonosságát. Nagy botlás volna a physikát az igazságok szépen tagolt rendszere helyett a nevezetességek oly gyűjteményévé lealacsonyítani, a melyben lehetetlen eligazodni, mert látszólag mindegyik igazság a másiktól teljesen független. A physikai igazságok kölcsönös összefüggésének tudatára csak akkor ébredhet a tanuló, ha a kísérleti megfigyelésekből inducált főtvényeket és az e főtvényekből matematikai deductiókkal kifejtett eredményeket egymástól mindig pontosan elválasztjuk, s ha látja, hogy az utóbbi eredmények, melyeknek próbaköve az utólagosan megejtett kísérlet, tulajdonképen szintén a főtvények igazságát támogatják. A megfigyelt tényekből inducált főtvényekhez fűzhető matematikai deductiókat, s a megfelelő utólagos kísérletek tagadhatatlanul serkentő és jutalmazó munkáját a tárgyi körökkel megbarátkozott matematikai tanítás fényes eredménynyel gyümölcsöztetheti.

A matematikai tanítás ma idejének igen nagy részét ravaszul kieszelt szerkesztésekre és oly algebrai átalakításokra fordítja, melyeknek alkalmá-

zását a tanulók később soha sem látják, s a melyeknél legfeljebb nagyon is kétes értékű külső routinehez jutnak, mely azonban más fajta feladatoknál nyomban cserben hagyja őket. Ha e szerkesztések és algebrai átalakítások száműzésével a matematikai tanítás tárgyi körökül a IV. osztályban pl. az egyenletes mozgást, a sűrűséget és a melegmennyiséget, az V. osztályban a stöchiometria elemeit, az esést, általában a kinematikának és a geometriai optikának trigonometria nélkül tárgyalható részeit, s az úszást, végre a VI. osztályban a kinematika és a geometriai optika trigonometriai részeit, a hullámok superpositióját, a látókört és az égi testeknek a földtől való távolságát fogadná el, ha az arányosság fogalmának a fejtegetésénél nem mulasztaná el az arányosság tényezője fogalmának pontos tisztázását, ha a terület- és térfogatszámítás elemeivel kapcsolatban megvilágítaná a derivált egység, és az algebrának a geometriára való alkalmazásánál a dimensio fogalmát, ha nagyobb mértékben karolná fel a stereometria constructiv részeit és az astronomiai földrajzot, melyet régi tisztos »*lectio sphaerica*« neve úgyis a mathesis anyagába utal, nem tekintené mostoha gyermekének, végre ha gyakorló anyagának összeállításában mindenkor szeretettel fordulna a physika felé, akkor a physikai tanítás főtebb megismert czéljait a tanítás mostani keretében is könnyen megvalósíthatná.

A matematikai tanításnak az előbbieken megokolt átalakulásával a mathesisnek, mint önálló tanítás-ágnak jó és igazságos ügye sem fog kárt szenvedni, mert hisz a középiskolai mathesis anyagának a VII. és VIII. osztályban való rendszeres kikerekítése közben még készakarva is nehéz volna a tiszta mathesis igazi szépségeit a tanulók elől elrejtteni. Igaz, hogy az ügyes tanár személyiségével és módszerével a tiszta mathesis iránt is képes érdeklődést kelteni, ámde ki tagadhatná, hogy a természettudományi tanításhoz fűződő természetes érdeklődés sokkal általánosabb és tartósabb? »Az igazi *mathematicus* — mondja A. Richter a wandsbecki Mathias-Claudius-gymnasium 1891-ediki értesítőjében — tudományát semmi esetre sem a kínálkozó alkalmazások, hanem ama gyönyör miatt szereti, melyet a matematikai alakokkal való operálás benne támaszt; de az ily mathesis épen oly kevésbé lehet az ifjúság nevelésének szükséges alkotó része, a milyen kevésbé jogosult erre pl. a zenei harmonia elmélete. Iskoláink ne neveljenek matematikusokat, hanem nyújtsanak harmonikus általános műveltséget, mely minden szaktanulmánynak nélkülözhetetlen alapföltétele.«

A mathesis tárgyi köreinek pontos kijelölése, az értékes formális anyagnak jó megválasztása és a tárgyi körökkel való helyes összekapcsolása, az alkalmas gyakorló anyag gondos kiszemelése és rendezése még a jövő munkásaira vár; azonban kiválóbb matematikusaink már is hű odaadással karolják fel a tárgyi köröket és *labor omnia vincit*.





Költészet és tudomány.

Irta KELEMEN (WOLFF) BÉLA (Székesfehérvár).

Az aesthetikának régi határkérdése, hogy meddig terjed a szépnek birodalma, s hol kezdődik az igaznak területe? A határkérdések rendes sorsa az, hogy megoldásukkal az egyik fél sincs megelégedve. Így járt ez a kérdés is. Az egyik gondolkodó a szépnek, a másik az igaznak adta az elsőség pálmáját, de általános érvényre egyik megoldás sem jutott.

Mai napság, mikor — Hartmann szavaival — a reális igazságok körét éljük s az ideális igazságokkal nem igen törődünk, inkább az a felfogás jelentkezik, hogy az igazé az elsőbség s a szép feladata nem más, mint az igaz szolgálata. A lyrikusnak még talán megbocsátjuk, ha csak egyéni örömeit és fájdalmait zengi, de már tőle is sokan azt követelik, hogy ne daloljon pusztán vágyat és csalódást, boldogságot és bánatot, bort és szerelmet, hanem merüljön bele a kor égető kérdéseibe és emésztő harczaiba, csináljon politikát és törje a fejét problémákon. A drámánál, regénynél, novellánál meg éppen elengedhetetlen kellék a »problema«. Ha ez nincs benne, lehet a mű bármily jó, bármily szép, a kritikusok vállat vonnak rá. A »mesék« ideje rég lejárt!

A francia naturalisták voltak azok, kik a legnagyobb lármával hirdették, hogy a szép nem egyéb, mint az igaz, nem egyéb, mint a való. Hirdették, hogy a regényírónak tudományos elvek szerint »kísérleteznie« kell alakjaival. A tudomány által megismert lélektani és physiologiai törvényeket fejtegetni, magyaráztatni, népszerűsíteni, e törvények szerint experimentálni, azaz bizonyos lelki tulajdonságokkal, átörökölt hajlamokkal felruházott alakokat bizonyos helyzetekben felmutatni: ez a művészet feladata. Mostában már nem lehet csak úgy odaülni az íróasztal mellé, s megírni egy regényt hevülékeny képzelettel, megáradó szívvvel és egészséges életmegfigyeléssel. Ma a regényírónak sokat kell tanulnia és kutatnia. Kutatni »emberi documentumokat«, tanulnia lélektant, psychiatriát, pathológiát, psychopathia sexualist, sociológiát, nemzetgazdaságtant és sok egyéb tant. Mert ezek a modern regénynek »segédtudományai«. Aztán ne csak a tárgy-

ban és jellemzésben, hanem az előadásban is lássék meg a »buvárlat«. Az egyénnek és a milieunek mikroszkopikus hűségű festése, karbolszagot lehelő kórházi jelenetek, anatómiai műszavak, — mindez szükséges kelléke a »kísérleti« regénynek.

A németeket sem hagyta pihenni a nagy igazság, hogy a regényírónak tudományával is imponálnia kell. Csináltak ők is maguknak egy különlegességet: a kulturhistóriai és archaeologiai regényt. Csakhogy míg Zola és Daudet a ferde elmélet békóitól lenyügözve is tudtak nagyot alkotni, mert a tudós tógájában is megmaradtak költőknek, — addig a német kulturhistorikus regényírók annyira otthon érezték magukat a katedrán, hogy nem is regényt irtak, hanem történelmi és régészeti előadásokat tartottak. Ebers előadta a keleti történetet, Freytag a germánt, Eckstein a rómaid. Mintaképük a »Salambô« írója, Flaubert volt, az az író, ki abban a mértékben szűnt meg költő lenni, a mily mértékben lett tudóssá és okiratgyűjtővé. Az említett professoroknak eleinte nagy közönségük akadt. A tárgy ujszerűsége, az idegen colorit, egy-egy élénkebb leírás elragadta a hálás német publikumot. De csakhamar érezni kezdték az elbeszélések egyhangúságát, a hangzatos történelmi neveket viselő alakok ürességét, a tudományos jegyzetek végtelen unalmasságát. Még most is jelennek meg ily regények, de azokat már alig olvassa valaki; s a mily mértékben fogy olvasóik száma, oly mértékben növekszik kötetek terjedelme.

A költészet és a tudomány feladatainak ezen összezavarását nagyban elősegítették a műelmélet tévedései. A legmodernebb aesthetikus, Taine, »Az eszmény a művészetben« czimű munkájában így nyilatkozott a szép és igaz viszonyáról: »A rokonság, mely összefűzi a művészetet a tudománnyal, tisztesség egyikre úgy mint a másikra; dicsőség erre nézve, hogy alapelveit szolgáltatja a szépségnek; s dicsőség amarra nézve, hogy támogatja az igazság legfőbb vívmányait«. Másutt részletesebben is kifejti e felfogását a művészet céljáról. Hallgassuk meg okoskodását. A művészet az érzékelhető tüneményeket utánozza. De a materiális utánzást meg kell különböztetni az értelmítől; a művészet az utóbbit követi: az érzékelhető jelenségen csak a részeket utánozza, s ezeknek összefüggését megváltoztatja olyképen, hogy a lényeges jellemvonást emeli ki. Tehát bizonyos kivonatos utánzás, a tárgy logikájának másolása a művészet feladata. Az embert szemlélődő szellemi élete emeli az állatokon felül. Kutatja az örök okokat, a mindenség felett uralkodó s a legcsekélyebb részletre is bélyeget nyomó lényeges jellemvonásokat. E kutatásnál két út áll nyitva előtte: az első a tudomány, melynek segítségével amaz utolsó okokat és alaptörvényeket megtalálja és csak formulákba foglalja; a második a művészet, mely által amaz okokat és alaptörvényeket nem száraz s csupán szakemberek által érthető meghatározásokban, hanem a legkönnyebben felfogható, legvilágosabb módon úgy fejezi ki, hogy azok még a legközönségebb emberek elméjéhez és szívéhez is szóljanak.

Tehát a művészet nem egyéb, mint a tudomány népszerűsítése. Erre a felszeg következtetésre jut a legnépszerűbb modern aesthetikus. Pedig okoskodásának kiindulópontja kétségkívül helyes. A költőnek is, a tudósnak is az a feladata, hogy bizonyos általános erkölcsi értékű igazságokról győzzön meg. De más a tudós útja, más a költőé. A csillagász a mennybolt titkait fűrkészi, keresi a világot összetartó gravitációs erők törvényeit, kiszámítja a tér és tömegek óriási arányait s meghatározza a világtestek mozgását. A mit észleletei és számításai útján megállapít, formulákba foglalja össze. S akármily választékos, színes, fellengő nyelven beszél is el Flammarion a csillagos égbolt csodáit: az mégsem költészet, hanem tudomány. A költő nem észlel, nem számít, hanem elmereng a végtelenségben s dőbbenve érzi parány-voltát; de kedvese szemébe tekint s éled, árad:

Enyém e szép világ, mely itten
 Én értem, kedvemért forog.
 Én vagyok itt ezél, központ, minden;
 A nap, hold, a tejút, körültem
 Csak eszköz, ékszer, butorok . . .
 (Vajda János, Csillagok.)

A csillagász nem fog-e mosolyogni az ily ábrándos beszédén? s mi még sem ütközzünk meg a költő alanyiségének ily szertelen megnyilatkozásán. Más szemmel vizsgálja a tudós, s más szemmel nézi a költő a természet jelenségeit. A világot körülhajózó Darwin a tengeri vihar alkalmával légsúlyméréseket végzett; Horace Vernet, a művész, az árboczhoz kötöztette magát, hogy a félelem el ne űzze a borzálmasan szép természeti látvány szemléletétől. A tudós az egyes tények vagy tényezők csoportosítása alapján, inductiv uton, általános igazságokat igyekszik meghatározni és nekünk aztán az általános igazságok kapcsolatát mutatja be tudománya rendszerében; a művész ellenben megmarad az egyesnél, az érzéki kép szemléleténél, s teremtő munkája abban áll, hogy — lelkében elteleve általános igazságokkal és kategóriákkal, — ezek bemutatására egyéneket, egyéni helyzeteket, lelkiállapotokat, szóval szemléleti képeket alkot. Tapasztalat az alapja mindkét munkásságnak, de a teremtő munka eredménye különböző: amott általános igazságok, emitt egyének.

S épen ezért nem szabad a művészetet pusztán a tudomány népszerűsítőjének tekinteni. Mekkora tömege az emberi szellem legfőbb, legegységibb igazságainak esik a művészetek körén kívül; azért, mert nem testesíthetők meg egyéni képben! Vajjon ha a művészet a tudomány népszerűsítése, miként lehetne a physika, algebra, geometria, csillagászat, mechanika és sok más tudomány igazságait a művészetek által népszerűsíteni? A Verne-féle regényeknek vajmi csekély a költői becsük, habár igen fontos igazságokat népszerűsítenek. Zola alakjainál sem azt látja az olvasó, a mit ő »kísérletileg« be akar rajtuk mutatni: az öröklés tüneményeit, hanem lát erőteljes

egyénségeket, egy jeles megfigyelő és jellemző képességnek eleven alkotásait. Nagy hiba, ha a művészet ideális igazságát összezavarjuk a tudományok reális igazságával. Nem kívánhatjuk, hogy mint Schelling tette, a művészetet fölébe helyezzék a philosophiai gondolkodásnak, mert ez is tulság, — de megengedhetetlennek tartjuk, hogy a művészet s első sorban a költészet, pusztá szolgai szerepre alacsonyíttassék a tudománnyal szemben. Bizonyos, a tudományos buvárlat eredményei lényegesen befolyásolják a kor szellemi tartalmát s e befolyás a művészeteken is visszatükröződik, de ebből egyáltalán nem következik ez utóbbiak alárendeltsége.

S vajjon van-e oka a költészetnek, hogy a tudománytól bármit is irigyeljen? Alig hiszem. Hiszen a természet ezerféle színvegyülete és formagazdagsága, a szív érzelmeinek beláthatatlan sora a legkisebb rezzenéstől a legvésebb indulatokig, az élet örökké megújuló alakulásai: mindez a művészeté, a költészeté. A tudomány görcsövével, bonczkésével, vegyi kémszereivel, számaival és formuláival kiüzi a valóságból az életet, hogy az igazság öröklétét adja meg neki. A költő, a művész feladata talán kevésbbé magasztos, de szívünkhöz, lényünk érző feléhez közelebb álló s ezért emberibb. A tudós az eszmék örök honába emel, a költő megmarad az egyéni élet határain belül, résztvesz örömünkben és bánatunkban, megvigasztal, szórakoztat, szóval a létet, a mulandó, de épen azért oly drága létet aranyozza meg. A tudomány és a költészet nem versenytársai, hanem testvérei egymásnak.

Országos Széchényi Könyvtár





A formalis fokok és a Steinthal-féle apperceptio-elmélet.

Irta MÁLNAI MIHÁLY.

Minden paedagogiai elmélkedésnek végső sorban annak megfontolásából kell kiindúlnia, hogy az ember »történeti lény«. Az emberi művelődést csakis nemzedékek egymást folytató és kiegészítő munkássága alkothatja meg és fejlesztheti tovább. Mint az egyes ember életében alkotás nem lehetséges a szerzetek megtartása nélkül, úgy az emberiség életében is szükséges a paedagogiai munkásság, mely az ősök szellemi munkásságának eredményeit a felnövekvő nemzedékkel nemcsak megismerteti és megszereteti, de benne azt az erős elhatározást kelti, hogy az örökbe hagyott javakat híven megőrzi és saját munkásságával gyarapítja. Ilykép létesít a paedagogiai munkásság kapcsolatot az emberek gyorsan múló nemzedékei között és teszi lehetővé az emberi művelődés öntudatos továbbfejlesztését, előhaladását.

Íme látjuk tehát, hogy a paedagogia legfőbb feladata annak megállapítása, az emberi művelődési munkának mi a tartalma, mi benne oly értékes erkölcsi szempontból, hogy azt a jövő számára fenn kell tartanunk. Nemzetekre oszlik az emberiség, minden nemzet a maga sajátos módján iparkodván megoldani az emberiség nagy erkölcsi feladatait, és a nemzeti feladatokban az az osztályrész jutott a paedagogiai munkásság számára, hogy összefoglalva a nemzeti művelődés minden elemét, az ifjúságnak nyújtsa megőrzés és továbbfejlesztés végett.

Közös mesterünknek Kármánnak köszönhetjük a paedagogiai munkásság ilyen felfogását; a paedagogus személye háttérbe szorúl és ő, mint a nemzeti közösség képviselője, e közösség által végzett erkölcsi munkásság eredményeivel akar az ifjúságra hatni.

Előterbe toúlnek tehát a paedagogia nagy tartalmi, tárgyi kérdései, a tananyag kiszemelése, egymás mellett és egymás után való elrendezése. De e sorokban nem a paedagogia e legfontosabb kérdéseivel, hanem a tanítás mikéntjével akarunk foglalkozni.

A tanítás menetének vannak általános törvényei, melyek magának a tanításnak feladataiból vezethetők le, és minden tárgy tanításában érvénye-

sülnek. Az e törvényekből folyó lépéseket már Herbart nevezte el a tanítás formalis fokainak és e nevet ily értelemben máig is megtartottuk.

E törvények felismerésére a nevelő munka feladatának megfontolásából kell kiindulnunk. A nevelés ugyanis nemcsak arra törekszik, hogy a nemzeti művelődés munkáját az ifjúsággal megértesse, hanem képesíteni is akarja annak tudatos folytatására. Azért a tanításban az ifjúságnak mindig tudatos közreműködésére kell számítanunk, velük együtt állapítjuk meg a tanítás munkájának célját, velük együtt állapítjuk meg az elért eredményt. Céllok kitűzése, elért eredmények megállapítása, a tanítás állandó képe; ez biztosítja a tanulók folytonos figyelmét, ez eszméletes, tudatos munkásság pedig a tanulók öntevékenységének alapföltétele, melyről a tanítás munkája alatt egy pillanatra sem szabad megfeledkeznünk.

A tanítás minden fokán, minden egyes lépésénél tehát gondoskodnunk kell, hogy a tanulók tisztában legyenek, mit akarunk, mért akarjuk, minő eszközökkel érhetjük el célunkat. Hogyan gondoskodhatunk erről, e kérdés a tanítás technikájához tartozik, és annak keretében tárgyalandó.

Azt mondtuk, hogy a felnövekvő ifjúság majdan a nemzeti művelődés munkáját öntudatosan folytassa, de ennek alapföltétele, hogy e munkásság eddig elért eredményeit felfogja, megértse. Megértés nem észrevétlen elsajátítás, hanem ismeretek eszméletes megszerzése; a folyamat, melyen alapul, az apperceptió. Elménk nem tükrözi vissza szenvedőlegesen a tárgyak képét, hanem tevőleges munkát fejt ki új ismeretek megszerzésekor. A lelki mechanizmus folytán, az érzékek működése, a képzetek társulása folytán, bennünk képzetcsoporthoz keletkeznek; mihielyt valami új tényre észre veszünk, azt eme már meglevő képzetcsoporthoz egyikével vonatkozásba hozzuk, a régi és új egymáshoz alkalmazkodik, ez alkalmazkodás folyamata az apperceptió: eredménye pedig az újnak megértése. A legegyszerűbb érzéki észrevétel és a leggenialisabb szellemi alkotás régi és új képzetek kölcsönhatásán, apperceptionon alapszik.

Ha ily egyszerű példát veszünk fel, mint pl. egy állatnak észrevétele és felismerése, ez ismeretben sokkal több van, mint a mit az érzéki benyomás nyújtott, az új benyomást kiegészítettük mindazzal, a mit már az állatról tudtunk, azzal a képzetcsoporthoz, mely már régebben megalakult bennünk és sokkal gazdagabb, mint az új benyomás; az új ismeret tehát úgy jött létre, hogy egy már meglevő képzetcsoporthoz felvett még új vonásokat és így bővült, gyarapodott. Minden tény felfogásánál tehát már meglevő képzeink döntő befolyást gyakorolnak, nem azt vesszük észre, a mit szemünk lát, hanem a mit e látott képbe beleolvasunk, mindenki a maga szemüvegével olvassa a világot, e szemüveg pedig nem egyéb mint amaz apperceptiós képzetek, melyek az új benyomásokkal érintkezésbe lépven, e kölcsönhatás folytán létesítik az új ismeretet. Két képzetcsoporthoz szerepel tehát minden apperceptióban, melyek közül az egyik az apperceptiós, a másik az apperceptiós, a folyamat eredménye pedig megértése valaminek.

Világos ebből, hogy az eszméletes tanulás, okulás nem egyéb, mint apperceptió-folyamat és feladatunk kimutatni, hogy a tanítás általános formái mikép függnek össze az apperceptió formáival.

Az apperceptio folyamatának legújabb elméletét Steinthal állapította meg »Abriss der Sprachwissenschaft« című művében. Ebben az apperceptio négyféle formáját különbözteti meg.

1. *Identificáló* apperceptio. Nem egyéb ez mint tények felismerése. Ha valamit észre veszünk, az érzéki benyomás felidézi a tárgyról való régi képzetünket és a tárgyat akként és csak akkor ismerjük fel, ha az érzéki benyomás és a felidézett kép azonosságát felismerjük. A bennünket környező összes tárgyak észrevétele, illetőleg felismerése nem volna lehetséges emez azonosító apperceptio nélkül. Nélküle ezerszer látott tárgyak is mindenkor újaknak, ismeretleneknek tűnnének fel, nélküle tehát az érzéki világban való tájékozódás, tapasztalatszerzés lehetetlen volna. Hogy ez a szín, a mit itt látok, vörös szín, csak úgy válik előttem eszméletesé, hogy felismerem jelenlegi színbenyomásom és a vörös színről való képzetem azonosságát. Ha azonban tárgyak és tulajdonságaik tudatos észrevétele és felismerése csak régi képzetek segítségével történhetik, önkénytelen az a kérdés merül fel, mikép szerzi az ember első érzéki tapasztalatait. Mert kell lelki fejlődésünkben egy oly korszakot felvennünk, a legelső csecsemőkort, melyben a lélek jóformán üres, azaz csekély számú érzet alakult meg benne. E korban az ismeretszerzés nem történik eszméletes módon, azért nem emlékszik rá senki, és ez is bizonyítja, hogy eszméletes felismerése a dolgoknak az identificáló apperceptión alapszik.

Nem tárgyalhatjuk bővebben e kérdést, de vegyük fontolóra, hogy a gyermek pl. azon színeket, melyeket nem ismer, melyeket meg sem tud nevezni, a tárgyakon nem veszi észre, nem különbözteti meg, holott látó idegeire bizonyára hatnak.

2. Míg az identificáló apperceptio egyes tényeket — eme tények képze segítségével felismer, addig a *subsumáló* apperceptió az egyes ténnyt valamely általános fogalom vagy szabály alá rendeli és akkép megérti. Fogalmaink segédeszközökké válnak, melyek segítségével az egyes tényeket felismerjük, megértjük. Az orvos megvizsgálja a beteget, a tünetekből megállapítja a bajt, megérti, azaz ezen és ezen tünetek alapján bizonyos kategóriának alárendeli az előtte levő esetet. A bíró egy esetet tárgyal, az előtte felhozott bizonyítékok alapján felismeri, hogy az eset a törvénykönyv eme vagy ama paragraphusa alá tartozik. Helyeslünk vagy helytelenítünk egy cselekedetet, azaz a ténnyt erkölcsi fogalmaink egyikének alárendeljük. Subsumáló apperceptio szerepel minden esetben, valahányszor egyes dolgot általános szempont alá helyezve, megértünk. Ide tartozik tehát a deductio, a mennyiben fogalmak segítségével értjük meg a tényeket, midőn pl. a gyermek felismeri, hogy az egyes szók minő beszédrészek vagy mondatrészek. Ide az inductio, midőn egyes tényeket egy általános szempontból össze-

foglalunk, midőn pl. a gyermek hasonló alakok összeállításából egy nyelvtani kategóriát alkot.

Mindebből látszik tehát, hogy minden fogalomalkotás a subsumáló apperceptión alapul. Subsumáló apperceptio a pszichológiai folyamat, eredménye pedig a fogalom. Nyilvánvaló dolog, hogy nemcsak tényeket apperceptiálunk fogalmak segítségével, hanem fogalmakat magasabb, általános érvényűekkel: a fajt a nem segítségével. Így foglalja össze a subsumáló apperceptio ismereteinket mind magasabb és általánosabb szempontok alá.

3. Tovább vizsgálván az apperceptio formáit még inkább észre vehetjük, hogy az ítéletnek, mint gondolkodásunk formájának szintén van megfelelő lelki folyamata, melyet Steinthal *harmonizáló* apperceptionak nevez. Fogalmaink nemcsak alá és fölérendeltségi viszonyban állanak egymáshoz, hanem tartalmuk szerint egymásnak ellenmondanak, vagy ellentétesek; meg-egyeznek egymással, vagy közömbösek egymásra nézve. A harmonizáló apperceptio tehát azt állapítja meg, hogy két vagy több fogalom minő tartalmi viszonyban áll egymással, azaz ítél. Állítunk vagy tagadunk valamit, nem mert bizonyos szempont alá helyezzük, mint a subsumptio teszi, hanem mert egyéb nézeteinkkel, felfogásunkkal harmonizál. Meghalt egy barátunk — subsumálni tudjuk az esetet, mégis felfogni, kedélyünkkel meg-egyeztetni, beletörődni nem egyhamar tudunk. A harmonizáló apperceptio tehát fogalmaink közt tartalmi kapcsolatainknál fogva teremtet rendet, összefüggést. Felvilágosításul néhány példa. A történelem kiválóan tere a harmonizáló apperceptiónak. A történetben az egyes jelenséget az által értjük meg, hogy egy fejlődést feltüntető egészsze fűzzük össze. Harmonizáló apperceptio, ha a magyar irodalom termékeiben felkutatjuk és felismerjük a nemzeti szellem sajátos nyilvánulásait. Szintén az, ha a philologus hiányos vagy megrongált kéziratokból a helyes szöveget akarja helyre állítani. De harmonizáló apperceptio az is, midőn nem elégszünk meg egyes nyelvtani szabályokkal vagy kategóriákkal, hanem azokat rendszerré összefoglaljuk, áttekinjtük. Általán ide sorolhatjuk a fogalmaknak minden rendszeres áttekin-tését, összefoglalását, tehát a történelem összefüggő, pragmatikus előadását, nyelvtan, matematika, természettudomány, természettan stb. rendszeres elő-adását stb.

4. A *teremtő* apperceptio az apperceptio azon formája, mely a következtetésnek felel meg. A teremtő apperceptiót az jellemzi, hogy nem valami kész képzetcsoporthal értjük meg az újat, hanem a megértés pillanatában alkotjuk ama képzetkombinációt, melynek segítségével az új dolgot felfogjuk. Az apperceptio ezen módja bővíti ismereteinket régibb ismeretek kombinációjából újakat alkotva. Ide tartozik minden deductio és inductio, a mennyiben nem egyszerű subsumptiót eszközöl, hanem eddig ismeretlen eredményre vezet. Teremtő apperceptio működik tehát a tudósban, ki adott tényeket, törvényt, hypothesis segítségével megmagyaráz, a felfedezőben, ki merész utitervet kidolgoz, a költő és művészben, ki újat alkot, a pro-

phétában, ki intő, javító szózatát intézi hozzánk. De ugyanez nyilvánul a mythos alkotásában, minden nemű néphiti babona és illúsióban, ezekben is az emberi elme teremtő ereje működik, bár tévútra terelve. Teremtő apperceptio tehát alapja épúgy az ember értelmi productiv működésének, valamint erkölcsi elhatározásainak, tervezgetése- és cselekvésének, vagyis az emberi szellem előhaladásának.

Ez volna röviden vázolva a Steinthal-féle apperceptio-elmélet, melyben úgy látszik a logikai formáknak megfelelő pszichológiai folyamatokat kereste. Ha a logikai formák elsejének a közvetlen tapasztalatot vesszük, úgy, a mint látjuk, ez az identificáló apperceptio eredménye, a fogalom a subsumáló, az ítélet a harmonizáló, a következtetés a teremtő apperceptio eredménye.

Az apperceptio tana, mely az eszméletes ismeretszerzést, okulást magyarázza, a tanulás lélektani magyarázatát is nyújtja, és eleve feltehető, hogy az apperceptio mindegyik formájának a tanítás egy-egy lépése felel meg. Azt akarjuk, hogy a tanuló a nemzeti művelődés eredményeit megértse azaz más szóval appercipálja. Ebből az következik, hogy gondoskodnunk kell, hogy a gyermek bírjon kellő tapasztalatokkal, ezekből emelje ki a tapasztalatokat összefoglaló fogalmakat, kapcsolja össze e fogalmakat tartalmi vonatkozásaik szerint rendszeres egészszé és érvényesítse belátását productiv önálló munkásságban. Ha ezt tesszük, végig vezettük az ifjúságot az apperceptio valamennyi fokán és a művelődési munka öntudatos folytatására képesítettük.

Az apperceptio formái tehát általános pszichológiai vezérfonálul szolgálhatnak, a tanítás fokainak megállapítására.

Előbb azonban egy előzetes kérdést kell megbeszelnünk. Minden apperceptio két képzetcsoporthatásán alapúl, az egyik a régi appercipáló, a másik az újabb appercipált. A kölcsönös hatás akkép történik, hogy vagy a régibb, gazdagabb képzetcsoporthat befogadja s magába olvasztja az újat, vagy az új átalakítja a régibb képzeteink között levő kapcsolatokat, s az így teremtett új kapcsolatba belép. Mindebből az folyik, hogy a tanításban gondoskodnunk kell, hogy appercipáló képzetek rendelkezésre készen álljanak. A tanítás munkája tehát mindig, a tanítás minden fokán két lépésből áll, egy előkészítő lépésből, mely nem tanít újat, hanem elemezve a gyermekek ismeretkörét, kiemeli az appercipáló képzeteket és másodszor a tulajdonképi ismeretbővítő lépésből, mely az új anyagot nyújtja és előkészítés alapján a kellő megértésre számíthat.

Herbart észre is vette a tanítási munka e kétféle feladatát, bár nem is hozta kapcsolatba az apperceptio elméletével. Megkülönböztet analitikus és synthetikus tanítást. Amaz elemzi a gyermek tapasztalati úton szerzett ismeretét, emez új anyag nyújtása által bővíti az ismeretkört. Világos dolog, hogy analysis és synthesis nem haladhat függetlenül egymás mellett, hanem egymással kapcsolatban létesítik az apperceptiót. Tehát a tanítás minden

fokán analysis és synthesisist kell megkülönböztetnünk, előkészítő elemzés tegye lehetővé a helyes okulást, apperceptiót. Most nézzük tehát a tanítás egyes lépéseit az apperceptio egyes formái szerint.

1. Az identificáló apperceptionnak felel meg a tapasztalatszerzés munkája. Tapasztalatokat vagy külső szemlélet, vagy belső átélés által szerzünk. Legfontosabb annak megállapítása, mint már fent mondtunk, hogy mit tapasztaltassunk az ifjúsággal, de azután gondoskodjunk, hogy a számukra kiválasztott anyagról valóságos, világos tapasztalatuk legyen. A tapasztalat mindig a benyomások egy rendezetlen sokaságával, halmazával tölti el elménket, világosság csak úgy derül rá, ha a tapasztalatot alkotó elemekre bontjuk. Így jutunk egyes tényekhez, melyeket a beljünk való elmélyedés által világosan felfogunk. A tapasztalatszerzés tehát egyes tényeket, a tényálladékokat ismerteti meg velünk, akkép minden későbbi elmélkedés, okoskodás biztos alapját nyújtva nekünk. Herbart a tanítás e fokát világosság fokának nevezte el. Igen helyesen, mert feladata egyes tények világos felfogása, azaz tapasztalatszerzés. Az analysis feladata egyes régebben ismert tények felidézése, melyek segítségével az új tények megérthetők. Egy költeményt akarok olvastatni, pl. »A megfagyott gyermek«-et, a növendék lelkébe idézem tehát annak gondolatát, mint védelmezi őket szüleik gondoskodása az idő mostohasága ellen, de mi lehet azzal, a kinek nincs szülője. A synthesis feladata a költeményt szakaszonként közölni, a tényeket és azok egymásutánját megállapítani. Meg akarom értetni Szt. István munkásságát, úgy kiindulva az európai népek és a magyar nép helyzetéből kimutatom, hogy vagy élet-halál harcot kellett vívnia az európai culturával, elpusztítani illetőleg elpusztulni, vagy alkalmazkodni, aztán nyújtom Szt. István és Szt. Gellért legendáját, hogy a közvetlen kútforrásból szerezzenek tapasztalatot a nagy király munkásságáról.

Tapasztalatszerzésről gondoskodunk, ha az irodalomban magukat az írókat és nem kivonataikat, a történetben kútfői olvasmányokat, a természet ismertetésében szemléletet, a számtanban konkrét tárgyi példákat, a nyelv-tanban szövegeket nyújtunk.

2. A subsumáló apperceptionnak felel meg a tanítás második fokozata, melyet Herbart associaciónak nevezett. Az 1. fokon a világosság fokozatán elménk egyes tények szemléletébe mélyedt el, e fokon társítjuk az összetartozó rokon tényeket, és kiemeljük a bennük rejlő általános szempontot. Pusztán tapasztalatokkal nem elégedhetünk meg, mert feladatunk nem a tények szemléletébe való elmerülés, hanem azok megértésén alapuló önálló cselekvés. Tények ismerete csak önállót utánzó cselekvésre képesít, és cserben hagy, ha új váratlan helyzet önálló belátást követel. Elvi belátás szükséges tehát, mely adandó alkalommal elhatározásunkat nyilvánítja, vezérfonálul, zsinórmértékül szolgál. Ez elvi belátást fogalmak nyújtják. Fogalmakra van tehát szükségünk, melyek segédeszközökké válnak elméleti gondolkodásunkban és gyakorlati elhatározásainkban egyaránt. E fogalmak csak

úgy bírnak értékkel, ha tapasztalati anyagból származnak, még pedig akként, hogy e tapasztalatok mintegy szükségszerűen készítetik az elmét a fogalmak megalkotására. Az analysis feladata e fokon az elébb megismert egyes asszociálása, synthesis a bennük nyilvánuló általános szempont kiemelése. Maguknak az egyes tényeknek megértése is csak akkor tekinthető teljesnek, ha sikerült őket elszigeteltségökből kiemelni és egy általános szempontnak alárendelni. Szt. István működését csak úgy érti meg a gyermek teljesen, ha azt összeveti más nagy törvényhozókéval pl. Lykurgos és Solonnal. A lovagi ideal képe csak úgy alakul meg benne, ha Szt. László, Toldi, Nagy Lajos, Cid, a keresztes vitézek alakjai nem maradnak izoláltan, hanem összefűzi őket. Tények magukban, ha még oly világosan látjuk is őket, könnyen egy rendezetlen, hasznavehetetlen halmazt képeznek, míg a belőlük alakult fogalmak segítségével uralkodunk rajtuk, rendelkezünk velük céljainkhoz képest. Tényeknek elvi szempontból való megértése pedig a subsumáló apperceptio segítségével történik, ez tehát a tanítás e második fokozatának alapja.

3. A harmonizáló apperceptio az így nyert fogalmakat kapcsolja össze jelentőséges egészszé. Elménk e működésének az ítélet logikai formája felel meg. A tanításban sem állhatunk meg egyes fogalmak megalkotásánál, hanem a nyert általános szempontokat egymással összefüggésbe kell hozni, más szóval rendszert kell alkotni. Tanításunk leginkább abban vét, hogy e rendszert mint készlet nyújtja és így tulajdonképp harmonizáló apperceptióról, mely a rendszert maga alkotja, szó sincs. Kell, hogy maga a gyermek kombinálja az asszociáció fokán nyert fogalmakat, próbáljon közöttük rendszeres összefüggést készíteni, lásson több lehetőséget és ezek közül a tanító segítségével válaszsza a megfelelőt. Tehát ne csak a nyelvtani egyes szabályokat alkossa a gyermek tényekből kiindulva, hanem e szabályok összefüggését a nyelvtani rendszert is ne mint készlet nyújtsuk, hanem vele együtt alkossuk meg. Hasonlóképp kellene eljárni történeti tények csoportosításában. Mi már saját szempontjaink szerint csoportosítva adjuk a tényeket, a helyett hogy a gyermekkel elébb éreztetnők a tények csoportosításának szükségét, aztán rá bízunk, hogy e munkát különböző szempontok szerint végezze és végre útmutatásunk szerint a helyes szempontokat megtalálva érezze, hogy a történet rendszeres előadásában a mi felfogásunk nyilvánul a történeti fejlődésről. Mostani tanításunk azzal a veszéllyel jár, hogy a gyermek a tényeket és tényekről való elmélkedést összecseréli, a köztük levő különbséget észre sem veszi, nem mérlegelheti kellően azt a nagy szellemi munkát, mely egy rendszer megalkotásával jár és nem is szerzi meg a rendszer-alkotás képességét. Pedig ismereteink csak akkor válhatnak igazán önálló alkotásra felhasználhatókká, ha az egyes ismeretek, fogalmak közti vonatkozásokat átlátjuk, kapcsolataikon gyorsan végig haladhatunk, különböző helyzeteket és lehetőségeket elképzelhetünk. Tanításunk eddig sem hanyagolta el a rendszernyújtást, erről és főleg erről gondoskodnak a tankönyvek, de éppen az a baj, hogy a rendszert mint készlet

nyújtják, vagyis mint egy meglevő, megmásíthatatlan tény, és így a gondolkodásnak bizonyos merevségét, megcsontosodását előidézik. Herbart nagyon kiemeli, hogy a tanítás e fokán ne systemára, hanem systema alkotására tanítsuk a gyermeket. A harmonizáló apperceptiót elősegítő analysis e fokon nem lehet más, mint a különböző lehető rendszerek átgondolása, a synthesis a dolgok lényegében fekvő rendszer kidolgozása.

4. Áttérünk most az apperceptio utolsó, legmagasabb formájára, a teremő apperceptióra. Az ennek megfelelő tanítási fokozatot Herbart methodusnak nevezte el. E szó nála azt jelenti, hogy a gyermeket arra képe-sítsük, hogy a tanultakat tudatos módszerességgel felhasználhassa önálló szellemi munkásságra. E fokon tehát a gyermek újat teremt, logikai nyel-ven szólva ismeretekből ismeretlenre következtet, pszichologiai szempont-ból teremő apperceptio munkáját végzi. Eddig el kell jutni a tanítás mun-kájában, ha azt akarjuk, hogy oly nemzedéket neveljünk, mely kész és képes legyen az emberi művelődés munkáját necsak átvenni, hanem tovább fej-leszteni. Tanításunkban ez a legnehezebb és legelhanyagoltabb rész, felada-tokat ugyan adunk a gyermeknek, de ezek inkább arra valók, hogy a tanultakat begyakorolja, alkalmazza, nem pedig arra, hogy újat producál-jon. Problemákat kellene kitűzni a gyermeknek, melyeket saját tanulmányai alapján megoldhatna. Gymnasta fiu pl. az iskolai Livius és házi olvasmá-nyai alapján írhatna kis tanulmányt a római történet egyik-másik fejezetéről. Ha az iskola nagyobb mértékben megünnepelné a történeti emléknapokat, ez alkalmakra a tanulók készíthetnének a nap jelentőségét méltató beszéde-ket, tanulmányokat. Mind ennek csirája megvan a rendezetlen u. n. önkép-zőköri munkásságban, ezt kellene nem lenyügözni, mert ez a szabad pro-ductiót lehetetlenné teszi, hanem az iskolai munkássággal szorosabb össze-köttetésbe hozni. Megtettük kötelességünket, ha az ifjúságot megtanítottuk dolgozni, e képességgel elbocsáthatjuk akár az életbe, akár szaktanulmá-nyaik folytatására.

Látjuk tehát, hogy a tanulás folyamatának lélektani elemzéséből kiin-dulva, a tanítás négy lépését vagy fokozatát kell megkülönböztetni: vilá-gosság, associatio, systema, methodus fokát. Mindegyik fokon analysis és syn-thesis összekapcsolása által gondoskodunk arról, hogy az apperceptio végbe menjen. A formalis fokok elméletét Herbart állapította meg, de nem psycho-logiai, hanem paedagogiai elmélkedés útján jutott megállapításukhoz; azon-ban már ő is világosan kiemeli, hogy a tanulás apperceptión alapul. Steinthal pszichologiai szempontokból kiindulva fejlesztette tovább, illetőleg részletezte az apperceptio fogalmát s láttuk, miként lehet az apperceptio-ról szóló tanát felhasználni, a tanítás formalis fokozatainak lélektani mego-kolására. Csakis az e vázlatos fejtegetések célja, nem pedig a formalis fokozatok tanának kimerítő tárgyalása. Csak még egy-két megjegyzést óhaj-tok az eddigiekhez fűzni. Ne becsüljük túl a formalis fokozatok értékét. Kellő tartalom nélkül könnyen válhatnak üres formákká, merő sablonokká;

a tanítás igaz hatása mindig attól függ, hogy nemes, érdemes anyagot, tartalmat nyújtunk az ifjúságnak, és részletesen ki kellene mutatni, hogy miként alakulnak e fokozatok a tantárgyak különböző tartalma szerint.

A formalis fokozatok, éppen mert formalis, általános érvénnyel bírnak, nemcsak a tananyag egy-egy részletére, hanem az iskolai tanulmány egészére is vonatkoznak. Az ily tanítás által a gyermek jól tagozott, rendezett ismeretszoportokat nyer és ez által képes lesz, nagyobb, tartalmasabb, bonyolultabb gondolatsoportokat is egyszerre appericiálni. Az appericiáló képesség gyarapodásával, nagyobb képzettömegeket foghat fel, a formalis fokok nagyobb egészekre alkalmazhatók. Az alsó osztályokban szövegekből kiindulva alkotta meg a gyermek a nyelvtani rendszert, ha eddig eljutott, egy új nyelv tanításánál nem kell az eddigi eljárást ismételni, hanem bevezetésül nyújthatunk már nyelvtani vázlatot, kiemelve, hogy minő nyelvi sajátosságokra kell majd ügyelnünk az új nyelv megtanulásánál. Tények megvilágítása a tanítás első foka, de a tény fogalma változik a tanulók haladó korával.

A formalis fokok szerint átdolgozott képzetszoportok, a tanítás magasabb illetve későbbi fokán, tényekké válnak, melyek egymással asszociálva magasabb szempontokból rendszerbe foglalhatók. Egységes, jól szervezett lelki élet csak úgy alakulhat meg, ha ismereteink különböző rendszerei egy magasabb egységben appericiálódnak. Ha e szempontot az iskolai tanulmányok egészére alkalmazzuk, úgy azt látjuk, hogy az alsó osztályok a tanítás első fokának, a világosság fokának, felelnek meg. Az alsó osztályokban minden tantárgyra nézve concret egyedek bemutatása a fődolog. Azért olvashatunk pl. a történetről kútfői elbeszéléseket. A középső osztályok az associatio fokának felelnek meg. Átvezetvén a gyermekeket különböző korszakok változatos képein, a történeti fejlődés fogalma megalakul bennük. Így képesek a felső osztályokban saját nemzetük fejlődésének rendszeres előadását megérteni. A történeti oktatást véve például, az alsó osztályokban a tanítás tisztán iskolai munka, megtanulják a történelmi tények kiemelését egy olvasmányból. A középső fokon már képesek történeti olvasókönyv segítségével otthon elsajátítani a tényeket, ezek csoportosítása az iskolai munka feladata. A felső osztályokban a tanár utasításai szerint előre készülhetnek a tankönyvből és maga a rendszeres előadás, az oknyomozó összefüggés tétetik megbeszélés tárgyává, így értetjük meg nemzetünk történeti fejlődését.

A gymnasiumban megelégedhetünk, ha az ifjúságot rendszeres előadások megértéseig elvezettük, az önálló productióra való képesítés az egyetem feladata. A methodus foka ott a tudományos kutatás módszerébe való bevezetés. E gondolatmenet természetes következménye, hogy míg az alsó osztályokban az anyagszerzés munkája egészen az iskolában folyik, addig a középső és főleg a felső osztályokban mind nagyobb időt foglalna le a tanulók előkészülete az iskolai munkásságra. Ezért a felső osztályokban kevesebb tanítási órára volna szükség, és ezekben nem anyagot nyújtánánk,

hanem a tanulók előkészületére építve összefoglaló és szempontokat nyújtó megbeszéléseket végeznénk. E gondolatot már Salamon Ferencz régen hangoztatta »Közüoktatásunk Reformjában«, és a dolog érdemes arra, hogy alapos megbeszélés tárgyát tegye. A tanulóknak előkészületi munkássága természetesen tárgyankint nagyon különböző, nyelvi és történeti tárgyakról otthon készülhetnek, e célra szerkesztett könyvekből, a természetrajzban a tanítást megelőzőleg a természetrajzi szertárban megfigyelik, a mit a tanár előre kijelöl; a physikai óra a kísérleteknek nem véghezvitelére, hanem megbeszélésére való.

Látjuk tehát, hogy a tanítás általános formáinak kérdése még egy más kérdést is rejt magában, azt t. i. miként alakul a tanítás módszere a gyermekek korának megfelelőleg az iskola alsó, középső és felső tagozatában. Psychológiai megfontolásból kiindulva átláthatjuk, hogy a haladó érettséggel, azaz appercipáló képességgel számolva mind nagyobb teret kellene engedni a tanulók öntevékenységének. Megteszszük ugyan, hogy a nagyobb gyermektől többet követelünk, munkában és felfogásban, mint a kisebbtől, de ez nem elég, hanem a korkülönbségnek megfelelő tanítási módszereket tudatosan különböztessük meg. Ne beszéljünk középiskolai és gymnasiumi oktatás módszeréről, mert a mint máskép fegyelvezzük a nagyokat és kicsiket, úgy máskép is kell őket oktatni. Részletesen ki kellene tehát mutatni, hogy a tanítás minden ágában, az iskolai tagozat különböző fokain mikép alakulnak a tanítás általános követelményei. Herbart úgy fogja fel, hogy a formalis fokozatok utmutatást nyújtanak a tanulók életkorának megfelelő módszerre nézve is. Az alsó osztályokban mutatunk, szemléltetünk, a középsőkben csoportosítunk, a felsőkben előadunk, a negyedik fokon, mely már a gymnasiumon túl esik, philosophálunk, azaz önálló kutatásra képesítjük az ifjúságot.

Ily módon a tanítás a maga formalis feladatát meg is oldhatja és egyik nemzedék a másikat előkészítheti munkásságának öntudatos folytatására, hogy a történeti folytonosság meg nem szakított kapcsolata biztosítsa az emberi művelődés előhaladását.





Kereszturi Pálról.

Irta ANGYAL DÁVID.

Gyermektanítani ritka és példa nélkül való ember volt — mondja Bethlen Miklós *Keresztúri Pálról*, ki a XVII. század első felében tanított. Az erdélyi államférfiu tanára emlékének egész fejezeteket szentel. Részletesen fejtegeti, hogy mi volt az oka Keresztúri nagy paedagogiai sikerének. A főbb okokat akarjuk ismertetni.

Keresztúri úgy bánt tanítványaival mint atya gyermekével. Mindent megkönnyített a legkisebbtől a legnagyobbig. Az elmélettel felette kevés időt töltött, mind csak »ad exemplum et praxim ac exercitium« sietett. A retorikára tanítani nem akart, azt mondotta, hogy haszontalan dolog, avagy ha ember tanítja, vagy tanulja is, hátrébb kell tenni, tanuljon dolgot, valóságot először és azokkal a dolgokkal együtt azoknak neveit, minéműségét, hadd legyen osztán miből s mivel poémát, orátiót csinálni.

Nagy secretuma volt Keresztúri Pálnak etiam in majoribus disciplinis tractandis az, hogy valamit lehetett, mind in quaestiones et responsiones redigált.

Keresztúri, mint Bod Péter mondja róla: mindenekelőtt nagy kedvesgü ember volt és fél Apostolnak tartatott Erdélyben. A magyar paedagogia történetírója döntse el, hogy mit tanult Keresztúri előzőitől és kortársaitól. Ugy látszik azonban, hogy Bethlen tanára többet köszönhetett a maga józan eszének s humanismusának, mint mások példájának. Bethlen nagyon panaszkodik, hogy Keresztúri módszerét nem bírta meghonosítani. A józanság és jóság nem arra való, hogy könnyű diadalt arassanak a világon. De a magyar iskolának nagy szerencséjére, Keresztúri szelleme nem enyészett el.





A tárgyi körök a középiskola matematikai oktatásában.

Irtta BEKE MANÓ.

A matematikai tanítás methodusa, jórészt a gymnasiumi utasítások hatása alatt, egészen átalakult. Azelőtt úgy tanították a matematikát, hogy a tanár a tételeket előadta, sokszor le is diktálta, az elvont tétel alkalmazásául néhány feladatot az iskolában megoldottak és más, hasonló példákat, melyek ezektől rendszerint csak a számbeli adatokban különböztek, otthon a tanulónak magának kellett megoldania. Kevés kivétellel mindenütt ilyen volt a tanítás. »A tanítás kiinduló pontjául rendszerint az elvont elméletet választották, melyre a gyakorlati elbánás következett«. Ez a hibás methodus majdnem teljesen átalakult, helyébe a heuristikus eljárás lépett. Manapság nem hiszszük, hogy a középiskolai matematikai anyag elsajátításához különös képességre van szükség, hanem az egész osztály közös elmélkedését vesszük igénybe a problema pontos elemzésénél, részeire bontásánál és csak ezután építjük fel alkotó részeiből az egész megoldást. Sőt most már nemcsak egyes részek tárgyalását végezzük ilyen módon, hanem heuristikusan állapítjuk meg magának a tanítás anyagának egész rendszerét is. De bármennyire finomult is a matematikai tanítás módszere, még mindig teljesen izoláltan áll a matematika a középiskola többi tárgyai között. Anyagának mivolta miatt még nem valósult meg teljesen az összhangzó tanítás elve, mely teljes harmóniába olvasztaná a középiskolai tanítás többi részeivel. Ez pedig a legfontosabb követelés, a melyet a középiskola minden egyes tárgyával szemben támasztanunk kell. A matematikai tanítás anyagának ezen szempontból való megválasztásánál nem lehet más irányadó, mint azon paedagogiai alapelvek, a melyeket *Kármán* mindig vallott és a melyeknek olyan határozott, egyszerű kifejezést adott legutóbb is a II. egyetemes tanügyi kongresszus középiskolai szakosztályában, a hol így fejtegette ezeket a vezető eszméket: A középiskola a közműveltségnek áll szolgálatában, nem a szakszerű készütségnek; tehát »első sorban a műveltség *tartalmi* elemeire köteles súlyt helyezni, másodsorban áll mindennemű *készség* és *ügyesség*

megszerzése és csak végül épen mulhatlan elemeiben az *elméleti tájékozódás*.» Alkalmazva ezen sarkalatos igazságokat az egyes tantárgyakra, a matematikára vonatkozólag így szól: »Nem a matematikai formális műveltség az, a mi a nemzeti élet számára rendkívül fontos, erre szükségük lehet azoknak, a kik matematikusok lesznek, sem a physikai gondolkozásnak előkészítése az, a mi az iskola feladata: hanem egyrészt magának a természet tényeinek igaz ismeretét kell ezeknek a tárgyaknak feladatukul tekinteni és a matematikát csak eszköznek, hogy a természeti szemlélet és felfogás biztosabb, határozottabb legyen, másrészt felvilágosítani kell azt az igazi nagy munkát, mikép hódította meg az ember a természetet, mikor és hogyan lett a természet ura.« A matematikának a középiskolai tananyag keretében főképp azért van jogosultsága, mert a közműveltség elemeit alkotó tüneményeknek és a gazdasági élet alakulásának formáit szolgáltatja. A legfontosabb kérdés tehát, miként említettem, épen azon anyag kellő megválasztása, a melyen a matematikai tanítás oly módon végeztessék, mint az irodalmi anyagon a nyelv- és nyelvtani oktatás. Ezuttal paedagogusunk ezen vezéreszméinek értelmében, valamint a gyakorló iskolában tartott előadásainak szellemében és az utasítások elveinek megfelelően a matematikai tanítás tárgyi köreinek részletezésével kívánok foglalkozni és pedig elmélkedésem körébe a népiskolai anyagot is iparkodom bevonni.

A számtani oktatás tárgyi köréit úgy kell összeállítanunk, hogy a tanuló mindenkor felfogásának és értelmi körének megfelelően, hogy bennük tájékozódván, megszokja az ismeretkörébe eső viszonyok számbeli felfogását, hogy teljes harmóniába olvadjon a számtani tanítás a többi tantárgyakkal és hogy a tulajdonképeni formális számtani anyag elsajátítása mellett a magasabb fokon fejlődjék a nemzetgazdasági felfogás és statisztikai érzék. Csakis így remélhető, hogy a számtani oktatás gyarapítja a tanuló ismeretanyagát olyan elemekkel, a melyek a nemzeti műveltség alkotó részeit teszik. Ez a követelés egyúttal megszabja főbb vonalaiban a tárgyalandó anyagot is. A népiskola a család közösségében élő gyermeket a község közösségébe emeli, a középiskola pedig az egész nemzet közösségébe. Következésként a számtani oktatás anyagát is úgy kell berendezni, hogy az a népiskolában arra szolgáljon, hogy a tanuló egyrészt a családi életben előforduló háztartási viszonyok számbeli felfogására képesíttessék és ezáltal is erősíttessék az a kapcsolatot, a mely őt a családhoz köti; de másrészt ismeretköre tágíttassék a környezetének, a községnek, a megyének és némileg az országnak, számbeli felfogást igénylő s a tanuló szellemi horizontjába eső viszonyok ismertetésével. A középiskolai tanulónál e kör meg bővül egyrészt az által, hogy tágabb rétegekre terjed ki az érdeklődése és felfogó képessége, a számok sorában is könnyebben eligazodik, de tágul különösen az által, hogy a nemzet közösségébe lépett tanulónál a nemzeti élet, a hazai geographiai és históriai viszonyok számbeli tárgyalást igénylő viszonyai is bevonatnak a számtani anyag körébe. Röviden összefoglalva tehát, a *számtani oktatás*

tartalmát az elemi iskolában leginkább a család és község számbeli viszonyai szolgáltatják, a középiskolában pedig ezekhez még a nemzeti élet számokkal való tárgyalást igénylő viszonyai járulnak.

Lássuk, hogy e keretet mi módon lehet kitölteni a részletes anyaggal? A népiskola első három osztályában a tanító keze az anyag kiválasztásában nagyon meg van kötve az által, hogy magukat az egyes számokat bizonyos tekintetben individualiter, fokozatosan, behatóan és sokoldaluan kell megismertetnie. Az első osztályban nem is igen lehet egyébre szorítkozni, mint hogy a számokat bizonyos konkrét, a tanuló szemléleti körébe eső dolgokkal kapcsolatosan ismertessük meg. Az első számok alapos és sokoldalú begyakorlására, a multhatatlanul szükséges sorok megalkotására konkrét tárgyakul választhatjuk az ember két kezét, a madár két szárnyát, a lóhere 3 levelét, a szék lábait, az öt ujját, a bogár végtagjait, a hét napjait, a pók lábait s. i. t. Már a második osztályban célul tűzhetjük ki, hogy megismertessük az értékmérést, a hosszúság-, az idő-, az űr- és a súlymérést, természetesen kapcsolatban azokkal a családi háztartásból ismeretes tárgyakkal, a melyek mérésére az illető mértéknek szolgálnia kell. A népiskola harmadik osztályában a számsor további felépítése céljából tárgyi körül választjuk a község házainak, lakosai foglalkozásának stb. ismertetését, továbbá a háztartás legfontosabb szükségleteit: a ruházat, élelem, világítás, fűtés árát stb. A negyedik osztályban a számsor teljes kibővítését kapcsolatban végezzük néhány hazai statisztikai, geographiai és históriai adat ismertetésével, az ország és néhány nagyobb város lakosságának, a helységek távolságának számításával, főbb történeti adatok egybevetésével és e mellett néhány egyszerűbb gazdasági, ipari vagy kereskedelmi művelet számbeli felfogása szerepelhet (földművelés, házi és kerti gazdaság, házipépítés, adás-vevés stb.).

A középiskola első osztályában a tanuló belépve az iskolai életbe, legközvetlenebbül érdeklődik és kell, hogy érdeklődjék az iskola iránt. Ezért tehát tanításunkat legcélszerűbben az osztály, valamint az iskolánk tanulójának számával kezdjük meg, a mi egyuttal bő alkalmul szolgál a számlálásra, az összeadásra és kivonásra. Ezt követik a város, az ország iskolai adatai, esetleg a város és az ország egyéb fontosabb statisztikai adatai, a melyek a nagyobb számok írására és a nagyobb számokkal való összeadás és kivonás gyakorlására szolgálnak. Ezután tárgyalhatjuk az iskola terem, az egész iskola, az utcák, a terek, a város és ország méreteit, a melyeken a hosszúság- és területmértékeket alaposan megismertetjük, a szorzást és osztást begyakoroljuk. Hogy némi fogalmat nyújtsak a tárgyalás módjáról, megjegyzem pl., hogy az iskola és még inkább a város méreteinek meghatározásánál a távolságokat lépésekkel is megmérhetjük oly formán, hogy meghatározzuk mennyi ideig megyünk végig az utcán (pl. mikor indultunk és mikor érkeztünk) és mennyit lépünk percenkint. A nagyobb távolságok megítélésénél a koci és különböző vonatok haladását vesszük számításba. Egy másik tárgyi kört alkothat maga az időmérés, melynek egyes esetei

már az előbbivel kapcsolatban is szerepeltek. Ennél a körnél természetesen egyes fontosabb történelmi események idejének egybevetése kerül szóba. Végre fontos tárgyi köre ennek az osztálynak a háztartás szükségletei közül megint az élelem, ruházat, lakás, világítás és fűtés, a melyek kapcsán a súlymérés és űrmérés beható tárgyalásban részesülnek.

A második osztályban a tárgyi oktatás legfőbb célja az volna, hogy megismerkedjék a tanuló a gazda, iparos és kereskedő számításaival, oly formán, hogy e három típusban az ország gazdasági életéről a tanuló képet nyerjen. Megtanulja, mi módon termeli az őstermelő az anyagot, mi által új terméket hoz létre, mi módon alakítja át a nyers terményt az iparos az ember céljaira és miképen közvetíti ezt a kereskedő. Nem lehet célom a tananyag teljes részletezése, csak egy-két dolgot akarok megemlíteni erre vonatkozólag. A gazda számításait legcélszerűbben kezdjük a leltár fölvételével. Megállapítjuk a mi gazdánk földbirtokának értékét (minőség szerint osztályozva a földet) mi közben megismertetjük a holddal, és ezzel a régi mértékekkel, megállapítjuk az épületek, a marhaállomány, a gazdasági gépek és eszközök, a magtári készlet stb. értékét, mi közben a hármasszabályt, a számolási rövidítéseket alaposan megtanítottuk. A gazdasági munka kapcsán belép a fordított arányosság. Megismerkedünk a gazda egyes számításaival, pl. azzal, hogy miképen számítja ki: mennyit hagyjon rétnek, hogyan számítja ki a munka árát, az aratók szükséges számát, az aratás költségét stb. A gazda számításai után legcélszerűbb az iparosok közül a molnárt, a péket választani, mint akik a gazda által termelt javakat feldolgozzák; de ezen kívül még az asztalos, az ács, a lakatos, a szabó, a cipész és a könyvnyomdász egy-két számítását is tárgyaljuk, hogy megismerjen a tanuló az élelmi ipar mellett, másnemű szükségletek, köztük szellemi igényeink kielégítésére irányuló iparkörben felmerülő számításokat is. Ezek körében a hármasszabályt gyakoroljuk szüntelen. Végre megismerkedünk egy-két kereskedő, pl. a lisztkereskedő, a könyvkereskedő stb. számításaival, mi közben a nyereség és veszteség számítás, a sconto, rabatt, brutto, tara, netto stb. számításánál a százalékszámítást behatóan gyakoroljuk.

A harmadik osztályban egy fokkal magasabbra emelkedünk. Itt először is tárgyaljuk a nagyobb vállalatok, a bankok és takarékpénztárak néhány számítását. E közben természetesen magának a társulásnak gazdasági fontosságával ismerkedünk meg: megismerkedünk hazánk gazdasági fejlődésében legfontosabb részvénytársaságokkal, kiszámítjuk a részvények árát, az osztalékot, megtanuljuk a kamatszámítást, a váltóleszámítást, az értékpapírszámítást és az érmeszámítást. A második tárgyi kört alkotja az egyes polgároknak az állam iránt való kötelezettségeinek számítása: az adórendszer tipikus esetekre szorítkozva, a jövedelmi adó, a pótdadó, a házbéradó, a földadó stb. számítása és végre magának az államnak háztartására vonatkozó fontosabb adatok.

Természetesen a számtani anyagnak folytatódnia kell az egész

iskolán végig, ha valóban el akarjuk érni azt a czélt, hogy a tanulók a számolásban ügyességre tegyenek szert és e mellett megszokják azt, hogy ott, a hol valamely ismeretanyag teljes elsajátításához annak a számbeli oldalának a felfogása is szükséges, erre a figyelmüket mindenkor kiterjeszszék és a nemzet-gazdasági kérdések iránt érdeklődést tanusítsanak. A historikusnak nem szabadna elmulasztania a gazdasági kérdéseknek tárgyalása körébe való bevonását, a matematikusnak pedig ezeknek számtani feldolgozását az algebrai tanítás körében. Legbővebb alkalom van erre megint a hetedik osztályban, a hol a politikai számtani ismeretekkel e gazdasági oktatás elemei betetőzést nyernek. Itt van a helye annak, hogy a tanulóval megismertessük a magyar államkölcönöket, melyek közül a földtehermentesítési kölcsön, a regále-kártalanítási kölcsön gazdaságilag rendkívül fontosak, a tiszai és szegedi kölcsön, valamint az 1870-es nyereménykölcsön és a Vaskapukölcsön bizonyos tekintetben historiai szempontból is érdekesek.

A számtani oktatás ilyen módon berendezve, megfelel a tanítás ama hármas elvének, melyeket *dr. Demeczky Mihály** e tárgyban írt becses értékezésében hangoztatott: a *folytonosság* elvének, a *rationalis* és az *összhangzó* tanítás elvének. Megfelel ezen kívül annak a követelésnek, melyet az iskola minden tárgyhöz kötünk, annak, hogy a nemzeti közművelődés szolgáltatába álljon, a hazai föld és népesség leíró ismertetéséhez szükséges számbeli adatokkal, a statisztikai leírással a honismeretet tartalmasabbá, többoldaluvá tegye és korszakunk legfőbb irányító és vezető eszméivel, a gazdasági eszmékkel, a tanuló elemeiben megismerkedjék.

A matematikai tanítás többi ágazatainak is úgy kell berendezkedniök, hogy, miként az Utasítások bevezető részei hangoztatják, élénk vonatkozásban legyenek a tanulmányok többi ágához, különösen a természeti tanulmányokhoz. A gyakorlati alkalmazást nem furfangos tetszetős ötleteken, hanem a tanulmányok természetes adataiból vett példákon végezzük és viszont a többi tantárgy, első sorban a physika, gondolkodása menetének felvilágosítására a matematika nyelvét és eszközeit lehetőleg felhasználja. E nagyfontosságú elvek teljes megvalósításától a gyakorlatban még messze vagyunk. Számos kísérlet tétetett ugyan arra, hogy a matematikai elméletek concrétébb, a többi tárgyakkal benső összefüggésben levő tárgyi körökre alkalmaztassanak; de az elvek teljes megvalósításához szükséges eljárást, mely bizonyos concrét tárgyi kör beható tárgyalásából kiindulva állapítja meg a középiskolai mathesis tételeit és rendszerét, még eddig tudtommal csakis a gyakorló főgymnasiumban kísérlette meg elődöm. A siker teljességét leginkább megítélheti az utód, a kinek minduntalan van alkalma meggyőződést szerezni arról, hogy a tanulóknak rendszeres tárgyi körökön végzett matematikai tanításból eredt formális képzettségük is minő teljes, minő biztos. Meggyőződésem, hogy miként *Kármán* hangoztatja, a matematikai tanítás metho-

* Tanáregyesületi Közlöny XXII. kötet p. 483.

dusának ez a jövőbeli alakulása. A tanítást ily módon kivetkőztetjük merev formalismusából; a konkrét tárgyi kör alkalmas megválasztásával a problémák fölkeltik a tanulónak még az elméleti tájékozódás iránti érdeklődését is és a mi a legfontosabb, a *Kármán* alapelveinek megfelelően a műveltség *tartalmi* elemei bővülnek, fejlődnek.

Az algebrai tanítás leghelyesebb kiinduló pontja maguk a számtani oktatásban elért formális eredmények. A számtan az első tárgyi köre az algebrának, mely a betűk használatára, a műveletek praecisebb fogalmazására rávezet. A második tárgyi kört alkotja az egyenletes mozgás, mely a viszonyok egységes leírásának követelésével rávisz a negatív számra s a negatív számokkal való műveletekre. Ez a kör, kapcsolatban a közönséges számtanban előfordult viszonyoknak áttekintésével (kamatszámítás, arányos osztás, stb.), teljesen elégséges, hogy a negyedik osztály formális anyagát kimerítsük.

Az ötödik osztályban a területszámítás a geometriai tanítás középpontja. Ez alkotja egyuttal az algebrai tanításnak is legfőbb tárgyi körét, mely a gyökvonásra és a másodfokú egyenletre vezet. Egy második tárgyi kört megint a számtani anyag alkotna, különösen a kereskedelmi életben előforduló számítások, melyek a szempontok kellő változtatásával rávezetnek a többismeretlenű lineáris egyenletrendszerre. Végre harmadik tárgyi kör volna a mozgás tanának folytatása, az esés és fölfelé hajtás tárgyalása, mely természetszerűleg a számtani sorozatra vezet bennünket.

A hatodik osztály algebrai tananyaga tisztán formális általánosítása a hatvány fogalmának és így voltaképen tárgyi körét nem lehet kijelölnünk. Épen oly kevésbé jelölhetnők meg azt a tárgyi kört, melyben a logaritmusokat taníthatnók. Gyakorlati alkalmazás bőven kínálkozik a geometria és physika körében, de kiinduló pontul szolgáló alkalmas tárgyi kör választása nem szükséges, sőt talán nem is czélszerű. A VI. osztály geometriai tanításának főanyaga a trigonometria, melynek kiinduló pontjául szolgál a szabályos sokszögek kerületének és területének számítása. Ez osztályban legczélszerűbben tárgyalandó a sebességek összetétele a physikából, egyes részek a geometriai optikából és a főváros, vagy az ország egyes részeinek felmérésére vonatkozó számítások.

A hetedik osztály algebrai tanításanyagának legfőbb tárgyi körét: a politikai számtant már megjelöltem, egy másik tárgyi körét alkothatná a valószínűség számítása, mely a kapcsolástannal függ össze; a geometria tárgyi körét alkotják a kosmographia elemei, a mely a gömb geometriájával kapcsolatos.

A matematikai tanítás további részei, miként az utasítások mondják, előkészítői némileg a tudományosabb szempontból kiinduló tárgyalásoknak, hol nem csupán a műveletek pontos végrehajtása, hanem materialis problémák taglaló megoldása a cél. E tárgyalásnál, valamint a műveletek és a számfogalom általánosítását összefoglaló tárgyalásokban már jórészt formális célokat kell kitűznünk.

Csak nagyjában jeleztem, hogy a matematikai tanítás egyes részeiben minő tárgyi köröket dolgozzunk fel. Nem terjeszkedtem ki teljesen a geometriai tanítás tárgyköreire; már csak azért sem, mert maga a geometriai tanítási anyag is bizonyos tekintetben konkrét tárgyi körnek tekinthető, mely a physika egyes részei mellett a matematikai tanítás konkrét anyagát alkothatja.

Még csak egy megjegyzést kell tennem a matematikának ilyen tárgykörökben való tanítására vonatkozólag. Ez a tanítás lényegesen elüt az eddigtől. Eddig is alkalmaztuk a matematikát konkrét tárgykörökben úgy, mint a nyelvtani szabályokat, vagy az abstract elméletekben tanított stilisztikai és retorikai szabályokat, egyes feladatok megoldására. Most Kármán szerint azt kívánjuk, hogy a matematika is bizonyos tekintetben a megfordított utat kövesse: *a tárgytanításból állapítsa meg a szükséges elméletet*. Sokan vannak, a kik hibáztatják ezt két okból. Vannak a kik azt állítják, hogy a feladatok változatossága czélszerűbb, mint a tárgy egyöntetűsége. Ezek elfelejtik, hogy a szellemi működés sokkal intenzívebb, ha egy és ugyanannak a tárgynak körébe tartozó viszonyokkal behatóan foglalkozunk, mint ha nem mélyedünk el semmibe sem, hanem az egyes feladatokat csak arra használjuk fel, hogy 1—2 percig foglalkozzunk velük tisztán gyakorlás végett, és azután a feledés örök homályába merüljenek. Nem veszik figyelembe, hogy vannak egyes tárgyi körök — és a felsoroltak, azt hiszem, mind olyanok — a melyek a nemzeti közműveltség kincses házában kell hogy helyet foglaljanak és mint ilyeneket, a középiskolában a tanulónak meg kell szereznie. Legczélszerűbben pedig éppen a matematikai tanítás keretében szerezhetők meg. Nem gondolnak arra, hogy e tárgykörök nélkül a matematika izoláltan áll a többi tantárgyak közepette és nem járul hozzá kellő mértékben az ifjú lélek sokoldalú kiműveléséhez. Vannak, és ezek száma még sokkal nagyobb, a kik a tanítás súlypontjának emez áthelyezésében veszélyeztetve látják magát a matematikai oktatás elméleti érdekét és eredményességét. Ezek felfogását a tapasztalatra való hivatkozással is meg lehetne dönteni. De nem hivatkozom erre. Csak azt említem meg, hogy ha sikerül a tárgykört oly módon megválasztani, hogy annak tartalma a tanuló érdeklődését fölkeltsse és figyelmét lekösse, akkor bizonyosan sokkal biztosabban vezethetjük a tanuló elméleti tájékozódását, mert hiszen ő maga is érdeklődéssel várja a felvilágító eredményeket és az útjában felmerülő új elméleti nehézségek leküzdésére örömmel vállalkozik. Ily módon folytonos érdeklődéssel végzi a munkát, az érdekes tárgyi anyaghoz fűződik lelkében az elmélet, s ez által biztosabbá, állandóbbá és értékesebbé válik. Nem csak az elméleti tájékozódás, hanem a számolászbeli ügyesség is jobban kifejlődik a tárgykörökön való tanítással, mert hiszen a ki megszokta egész tanulási ideje alatt azt, hogy olyan számításokat végezzen, melyek őt közvetlenül érdeklő tárgyra vonatkoznak, az bizonyosan a gyakorlati életben előforduló számításokat is ügyesebben, biztosabban végzi el, mint az, a kinél az iskolai és

a gyakorlati életben előforduló számítások heterogen dolgok, az egyik légből kapott, rendszerint egészen távol álló viszonyokra vonatkozik, a másik pedig őt közlelről érdeklí, mert az esetleges hiba érzékenyen sújthatja.

A tárgykörökön való tanítás elterjedése azonban nem várható máról holnapra. Ehhez a tanárságnak rendszeres előkészülésére van szükség. Meg kell győződnie a középiskolai tanárságnak annak a szükségességéről és hasznosságáról, de meg kell győződnie arról azoknak is, a kik a jövő tanárnemzedék képzéséről gondoskodnak. És itt eljutottam egy oly ponthoz, a melyre néhány szóval még ki kell térnem.

A gymnasiumi utasításokban rejlő eszmék között alig van olyan, mely jobban visszatükrözné készítőjének igaz, nemes ideálistmusát, mint az, mely a tanár folytonos munkásságát hangoztatja. Csak az lehet jó tanár, mondják az utasítások, a ki »bőviből merithet.« És mit tesz a tanárképzés? Egyes tárgyakban ellátja a jelöltet bőséges tudományos ismeretekkel, abból az egy meggyőződésből kiindulva, hogy az igazi tudós a leghamarabb válik jó tanárrá. Mi nem akarjuk ezt kétségbe vonni, sőt magunk is azt valljuk, hogy különösen nálunk, a hol nem csak a magyar iskola, hanem a magyar tudományosság ápolását és fejlesztését is jórészt a középiskolai tanárság végzi, a hol nem áll elég nagy számú tudományos főintézet a tudomány szolgálatában, a középiskolai tanárság alapos és bő tudományos kiképzése még fontosabb, mint más nagyobb államokban. De igenis nagy hibának tartjuk, hogy a tanárképzés e mellett *nem veszi figyelembe az iskola igaz szükségleteit.*

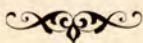
Nem azt kívánjuk, a mit sokan régebben hangoztattak, hogy a tanárképzés egész ideje alatt foglalkozzék azoknak az elméleti ismereteknek közlésével, a melyeket a tanárnak majdan a középiskolában kell tanítania. Véleményünk szerint a jó egyetemi tanár úgyis minden alkalmat felhasznál arra, hogy a hol csak teheti, az előadása tárgyát kapcsolatba hozza a jelölt jövő működésével. A hol csak teheti, beleilleszti a tudományos rendszer keretébe azon ismeretek elemeit is, a melyeket a középiskolai tanárnak elő kell adnia. Nem arról szölünk tehát, hogy a középiskola elméleti tananyaga nem tárgyalatik az elméleti tanárképzés ideje alatt, hanem arra akarunk rámutatni, hogy a *középiskolai tanítás tartalmi köreivel nem ismerkedik* meg a jelölt. A matematika tanárának majdnem 20 év óta hazánkban a harmadik, vagy negyedik osztályban a földmérés elemeit kell tanítania, a hetedik osztályban pedig a politikai számtan elemeit és a szám-tani tananyag úgy az első osztályokban, mint végig az iskolában még a tárgykörök erőteljes hangoztatása előtt is kapcsolatban volt kereskedelmi számításokkal, nemzetgazdasági és statisztikai ismeretekkel. És a tanárképzés, mely oly behatóan foglalkozott mindig azzal, hogy a tanár azt a kis elméleti ismeretet, melyre szüksége lesz, a »bőviből« merithesse, mely a matematikus jelöltet elvezette a matematikai ismeretek legtávolabbi régióiba is, a honnan csak madártávlatból láthatja a jelölt azt a parányi részt, a mi az iskolának jut: az a tanárképzés soha sem gondoskodott

arról, hogy a középiskolai tanár a tanítás konkrét tartalmi köreit is a bőviből merítse!

Azt hiszem, hogy a tanárképzést közelebb, sokkal közelebb kell hozni az iskolához! Minthogy pedig az iskola a nemzeti közművelődés tartalmát juttatja a tanuló birtokába, és e célból minden rationalis tanításnak az életből, a gyakorlatból kell kiindulnia és az elméleti fejtegetések után megint csak oda kell visszatérnie, véleményem szerint a matematikai tanárképzés egyik feladata volna, hogy a jelölt megismerje azokat a konkrét tárgyi köröket, a melyeken a matematikai tanítást végeznie kell, ha azt akarja, hogy ne hiábavaló szellemi gymnastikává legyen a tanítása. A matematikus jelöltnek meg kell ismerkednie első sorban a statisztika és nemzetgazdaságtan elemeivel, meg kell ismerkednie a kereskedelmi és politikai számtannal, astronomiával, geodésiával és a technikai tudományok elemeivel, hogy akkor is bőviből meríthessen, a mikor a tanításának tartalmi részeivel foglalkozik, ne csak akkor, midőn az elméletet tanítja. Hiszen hogyan állunk ma e tekintetben? Valljuk meg őszintén, hogy a legtöbb matematikus tanár nem tud többet a kereskedők számításából, mint a mi a számtani könyvében van; a politikai számtanból nem tud többet, mint azt a néhány járadékszámolási formát, a mit tanítania kell; földmérő eszközt akkor lát először, mikor használnia kellene a tanterv és utasítások szerint és a matematikai példatárakban előforduló technikai vonatkozású, már eddig is — a rendszeres tárgytanítás ideje előtt — legérdekesebb példák közül nem sokkal többet ért, mint a tanítványa. Azt hiszem, ez így nem maradhat!

A gymnasiumi tanterv és utasítások, melyek középiskolai tanításunkban forduló pontot jeleznek, majdnem érintetlenül hagyták a tanárképzést. A tanárképzés gyakorlati oldalának erőteljesebb kiképzése mellett folyton azt kellene hangoztatni: *a tanárképzés a középiskolának szolgáljon, tehát jöjjön közelebb hozzá!*

Ezen kitérés után magam is kénytelen vagyok elismerni, hogy a legnyomósabb érv a tárgytanítás meghonosítása ellen az, hogy a tanárképzés nem gondoskodott ez irányban a szükségletek kielégítéséről. De nem gondoskodott a már eddig is fennállott ilyen irányú szükségletek kielégítéséről sem, nemcsak a matematikai, hanem egyéb tanításban sem. De reméljük a legjobbat! Addig is a kik át vagyunk hatva a matematikai tanítás emez átalakításának szükséges és célszerű voltáról, fejleszszük ezt a plántát, melyet *Kármán* oly szeretettel ültetett és gondozott, mert ebben látja ő a középiskolának egyik fő erősségét. Ápoljuk és fejleszszük úgy, amint az iskola érdekében ő, a mester óhajta!





Goethe Iphigeniájának ethicuma.*

Irta HELLER BERNÁT.

Azon férfiú, kinek neve és szelleme egységgé avatja számos elmének eme munkáját, ethikai elmélkedéseiben a mai erkölcsöt legbonyodalmasabb fejlettségével Deák Ferenczben, mint a kor kifejező képviselőjében, szereti feltüntetni. De ha nemzetünk körén túl keresi a modern világnézet jellemzős megtestesítőjét, akkor *Goethe* kápráztató egyéniségén állapodik meg kutató szeme. Goethe értelmiségének legfejlettebb, világnézete legtisztultabb, lelki világa legkiforrottabb korából azon költeménycsoport java való, mely a világot az Istenségre való vonatkozással akarja megbecsülni, hol az emberi ség határáról az emberfölöttin jártatja áhitatos tekintetét.

Bár nem ezen időből való, de ezen gondolkörbe vág az Iphigenia. Tényleg Kuno Fischer ép a goethei befejezettség fokával veti egybe az Iphigeniát és az övénel kevesebb érzékkel is összefoglalható egy sora a részleteknek, így p. minden monologus, mely a »Gott und die Welt« eszmekörébe emelkedik és emel.

Rövidlítés volna, ha az Iphigenia ethicumát Goethenek természettudományi belátásával akarnók ellentétbe hozni. Az Urpflanze, a növénytypus föltevése, az os intermaxillare fölfedezése Goethét az evolutio sejtői, talán előkészítői közé sorozza. De a physiologiai átöröklés épen nem bizonyítja a lélek hasonló alakulását. Goethe természettudományi kutatásának minden praejudiciuma nélkül állást foglalhatott az erkölcs és különösen a sors

* »Ime tőled való minden és a tiédből adunk néked,« e vallomással, e hódolattal kell az itt közzétett cikket bevezetnem, melynek csak aláírója, legfeljebb megírója vagyok, de nem szerzője. A tárgyalásért, az idomításért nekem kell felelnem, de a mi a tartalomban paedagogiai belátás és erkölcsi átérzés műve, nem az én érdemem. Bizonyos aggódó tartózkodással mellőztem is a heterogén tárgyi elemeket: a philologiai apparátust és lehetőleg minden polemicus kitérést. Jóformán csak a paedagogiailag kiaknázandó szorúl e fejtegetésbe. Az ethicum módosulása az Iphigenia változataiban, Goethének viszonya ezen alkotásához, — szóval a probléma irodalomtörténeti oldala, hasonló szempontból, talán másutt kerül szóba.

átöröklése ellen. Iphigeniája egy családnak büntől és bűnhődéstől való ilyen megszabadulását érteti meg velünk.

A kiengesztelés.

A Tantalidák megtisztulása áll erkölcsi problémaként a cselekvény középpontjában. E probléma arra adott alkalmat, hogy az általános emberin felül mysteriumot, vallási titokzatos tant magyaráztak bele a költő művébe. Ezzel szemben nem fölösleges rámutatni, de másrészt nem is nehéz bebizonyítani, hogy Goethe a költői igazság, mondhatni a képzelet becsületessége, az alakítás őszintesége folytán a cselekvényt úgy engedi lefolyni, hogy józanságunk semmilyen részleten meg nem ütközik. Egy csodás tény kétségen kívül megindítja az itteni cselekvényt. Artemis az áldozatul szánt Iphigeniát Aulisból Taurisba menti. De ezen természetfölötti motívumért is mintegy elhárította magáról a felelősséget a mi korunk, a mi gondolkodásunk költője. Nem követi el azon ízetlenséget, hogy e részletet elrationalisálja, de sem magára, sem az olvasóra nem erőszakol számunkra hozzáférhetetlen föltevést. A csodás megmenekülés Iphigenia meggyőződése; mi subjectiv pszichológiai ténynyel állunk szemben, melyet ilyenül bizvást elfogadhatunk, mert hiszen hányan vallották magukat hasonlóan megmentetteknek! Iphigenia Artemis tettéből azon általános okulást meríti, hogy az istennő nem kívánja az emberáldozatot. Személyesen pedig azon hit ihleti, hogy a csoda nem hiába történt, hogy őreá hivatás vár, melynek őt az istenség, szerinte az istennő föntartja. E hivatástól áthatva mer Thoas-szal ellenkezni. De e hitében meg-inog, midőn értésére jut, hogy ő *miatta* Klytaemnestra, kinek azt kellett hinnie: Iphigenia áldozata lett Agamemnon elhatározásának, megölte férjét és így folytonosította a család bűnét. De újból erősödik feladatához, önmagához való bizalma, midőn Orestest maga előtt tudja. Orestes megszabadításával testet ölt a megtisztításnak, melyre Iphigenia magát teremtve, megmentve érzi, végtére mégis elvont eszméje.

Orestesnek ezen megengesztelődése, csillapodása szintén drámai határozottsággal folyik le. Görög létére nem volt az iránt kétsége, hogy Klytaemnestrának meg kell halnia. Hiszen Iphigenia is eleve úgy tudja (III, 1; 996.).

Sie rettet weder Hoffnung, weder Furcht.

A görög felfogás szerint Orestest illette a megtorlás. De ő erkölcsben nevedett, azért csak küzdelemmel indul neki e megtorlásnak és végeztével lelkiismeretének érzi fulánkját, saját hite szerint a fűriák áldozata lesz. Hogy e lelkülettel jóslatért folyamodik, objectiv valóságnak bizvást megállhat. A jóslat Taurisba viszi, hogy nagy tettel kiengesztelje a bűnt, mint p. Herakles. Úgy látja, hogy itt a halál vár reá és már belenyugszik a jóslat oly értelmezésébe, hogy halálával vége szakad kínjának (II, 1; 569, 570). Megsemmisülve észleli, hogy a papnő, kinek tisztje lesz, hogy őt feláldozza,

tulajdon testvére. E borzalmas gondolatban látja betetőzését a Tantalidák átkának. Neki atyja megbosszúlására anyját, mégis tisztelt anyját kellett megölnie; ő, az anyagvilkos, testvére kezétől hull el. Csodálkozik, hogy Elektra nincs itt, hogy vele veszszen oda és tanácsolja Iphigeniának, hogy büntelenül és gyermektelenül kövesse őt a halálba; akkor nincs kiben folytatódnia az átoknak. Majd fölszólítja, hogy irgalmatlanul sújtsa őt a halált hozó aczéllal. E megborzasztó gondolatszövés elcsigázza Orestest, elájul. Képzeteének folytatásában a várt halált bekövetkezettnek hiszi. Ő meghalt. Ennélfogva görög hit szerint, mely *neki* valóság, Lethéből iszik, elfelejti, a mit feledni szeret, és az alvilágban látja nemzetségét, a mint ők is, a földön való gyűlölségről nem emlékezve, békén, szeretettel örülnek egymásnak. Iphigenia és Pylades meggyőzésére fölocsudik, az élők országában látja magát, de a megbékélttség érzetét többé nem veszti el, nem engedi el. A fájdalom netovábbja után a csillapodás áll be.

Látnivaló, hogy e cselekvényileg és psychologiaiilag tömör egymásutánba alig lehetett titokzatosságot beleszorítani. De a költemény nem csak azt tárja föl, a mi a belső, lassú nemesedésből mint szemlélhető eredmény drámai erőre kaphat. E tisztulásnak és nemesedésnek előzményeit, magyarázatát is adja.

A kiengesztelés előkészítése.

A múltnak tényei, a Tantalidák sorsa ösüktől Klytaemnestraig, úgy látszik igazolják azon komor, aggasztó hitet, mely legborzalmasabban a párkák énekében kong:

Es wenden die Herrscher
Ihr segnendes Auge
Von ganzen Geschlechtern,
Und meiden, im Enkel
Die ehemals geliebten
Still redenden Züge
Des Anherrn zu sehen (IV, 5; 1754—1760.).

Néha maga Iphigenia is hajlandó az istenek gyűlöletét észlelni családjá történetében:

Ach und sein ganz Geschlecht trug ihren Hass! (I, 3; 326.)

Viszont a Thoas-szal folytatott párbeszédben Iphigenia sejteti, hogy a Tantalustól származók mindegyikének megvolt a saját bűne, melynél fogva az átok el nem enyészhetett a családból. Agamemnon-nal, így véli Iphigenia, megszűnt a család bűnössége, de nem szerencsétlensége. A maga hivatását ép abban ismeri föl, hogy az átöröklődő átkot kiengesztelje. E tekintetben Iphigenia, a költemény legnemesebb egyénisége, nem képviseli a legtisztultabb belátást. Sokkalta jobban merül el a maga és háza sorsának átszenvedésében, sokkalta közelebb áll a megítélendő tényekhez és személyekhez,

mintsem hogy teljes elfogulatlanságra felküzdhetné magát. Oly kevésbé képes erre, mint Orestes, ki az isteneket vádolja, hogy az ő sugallatuk vitte őt az anyagiulkosságra. (II, 1; 710—712.)

Glaube,
Sie haben es auf Tantals Haus gerichtet,
Und ich der letzte, soll nicht schuldlos, soll
Nicht ehrenvoll vergehen.

E pontban Pylades gondolkodik legmagasabban és Orestesnek istenkáromló kitörése meggyőződésének ily jelentős nyilvánítására indítja őt:

Die Götter rächen
Der Väter Missethat nicht an dem Sohn;
Ein jeglicher, gut oder böse, nimmt
Sich seinen Lohn mit seiner That hinweg.
Es erbt der Eltern Segen, nicht ihr Fluch. (II, 1; 713—717.).

Ha a szemlélő érzi is, hogy itt Pylades a költőnek szószólója, lehetetlen azon ellentétet nem csodálkoznia, mely Iphigeniát a Tantalidáktól megkülönbözteti, és Thoas-szal kérdezheti:

Sage nun, durch welch ein Wunder
Von diesem wilden Stamme du entsprangst. (I, 3; 398—399.).

De e csodának is természetes a lefolyása. Iphigenia hazájától távol nevelkedik, az istennőt szolgálja; templomban, sem családjának, sem a világnak vétségeitől, kísértéseitől nem szennyezve, elkerüli a bűn és végzet támadásait. Iphigeniában egyre hat a tudat, hogy ő azért került el hazulról, mert neki rendeltetése, hogy otthonát megtisztítsa. A cselekvény kifejlésével ezen hite a többieknek is meggyőződése lesz:

Gleich einem heil'gen Bilde,
Daran der Stadt unwandelbar Geschick
Durch ein geheimes Götterwort gebannt ist,
Nahm sie dich weg, dich, Schützerin des Hauses;
Bewahrte dich in einer heil'gen Stille
Zum Segen deines Bruders und der deinen.
Da alle Rettung auf der weiten Erde
Verloren schien, giebst du uns alles wieder (V, 6; 2127—2134.).

Igen szemléletessé válik Iphigeniának nevedése saját családjá fölé azon végre nem hajtott irodalmi tervben, melyről Goethe az *Italianische Reise*-ben beszámol (Bologna, den 19. October 1786. Abends). Delphiben a Taurisból megmenekült testvérpár a rájuk várakozó, de Iphigeniát félreismerő Elektrával kerül össze: »Iphigeniens heilige Ruhe contrastirt gar merkwürdig mit Elektrens irdischer Leidenschaft, als die beiden Gestalten wechselseitig unerkant zusammenreffen.«

A Tantalidák megtisztulásának második eszköze és tárgya: Orestes. Hogy ő miben válik ki, miben emelkedik törzse fölé, azt meggyőzően foglalja össze Kuno Fischer (Goethes Iphigenie. Zweite Auflage. Heidelberg, 1888. — p. 37.) »Unter den schuldbeladenen Tantaliden ist Orestes der einzige, den die Furien verfolgen. Wir hören nicht, dass die Unthaten des Pelops, Thyestes und Atreus sie geweckt haben, hier war jeder Frevel gesättigte Gier, die neue Frevel gebar. Auch von der Vermessenheit, jener Urschuld des Tantalus, ist nichts im Orest. Statt des Übermuths hat das Schicksal schon in früher Kindheit die Schwermuth in seine Seele geflösst«. E két vonás közül a negatív a kevésbé jelentős, mert amúgy is elszoktunk attól, hogy a *ὕβρις*-ben, a titáni magabecsülésben keressük a tragikus fejlemények magvát. Sokkal nevezetesebb, hogy Orestes lelki küzdelem, lelki meghasonlás áldozata, a mióta a görög felfogás szerint reá háramló megtorlást végezte. Sőt a küzdelem a tettet nem csak követte, de kísérté és megelőzte is; Orestes hatásos, izgalmas leírásából látszik, hogy bosszúálló heve lecsillapult anyja közelében, hogy Elektrának szítnia kellett indulatát, hogy reáakéztette a gyilkos fegyvert, mely a család erkölcsén és sorsán már annyi sebet ütött (III, 1; 1023—1038). Egyenesen az istenek áldozatául tekinti magát. (II, 1; 707—710.)

Mich haben sie zum Schlächter auserkoren,
Zum Mörder meiner doch verehrten Mutter.
Und, eine Schandthat schändlich rächend, mich
Durch ihren Wink zu Grund' gerichtet.

Isteni intésre öli meg imádott anyját. A lelkiismeret ily érzékeny, ily bonyodalmas, ily energicus volta nem fejlődhetett a mykenaei bűnös légkörben. Ezen lelkületnek szebb környezet vetette meg alapját a Pyladessel együtt töltött ifjúkorban, melyről Orestes, bűntől nyomva, fájdalmasan emlékszik meg (II, 1; 643—653).

Elektra Klytaemnestra elől Strophiushoz rejtette Orestest. Már pedig nem a származás szánja a törzs fiát a vétekre, hanem a bűnös kör hatása megejti azt, ki benne nevelkedik; nem mert gonoszoktól ered, de mert gonoszoktól gonoszúl neveltetik, lesz az ember bűnössé.

Ekkép megszűnik az átok, mihelyt megszűnik az oka: egy tisztább nemzedék, nemesb példakon, illetőleg nemesítő hivatásban nevelkedve, megtöri varázsát.

Igy nyilvánvaló Iphigeniának és Orestesnek közrehatása a kiengesztelésben. Ők családi okoknál fogva hivatottak a végzet elenyésztetésére, de ebben való részük nem jelöli még meg véglegesen azon jelentőségüket, mely nekik a darab egyéb jellemeihez viszonyítva jut. A dráma erkölcsi oekonomiájában Iphigenia megtartja erkölcsi elsőbbségét. De Orestes csak vér szerint és sors szerint áll hozzá legközelebb, a jellemek hierarchiájában nem következik nyomában.

A szereplő személyek erkölcsisége.

Nevezetes, hogy egy színműben, melyben őt a szereplő, szó lehet valóságos erkölcsi hierarchiáról. Őt a szereplő, de ugyanannyi az egyénített jellem, ugyanannyi a sajátlagos erkölcsi alakulás. Sorsuk, a cselekvény menete egymás mellé tereli Thoast Arkas-sal, valamint Orestest Pyladessel. Mind-egyikük sorsába belekapcsolódik, de valamennyijük gondolkozása fölé emelkedik: Iphigenia.

Thoasban a scytha barbár lép elénk, igaz, oly barbár, kit Iphigenia közzelé, hatása nevelt. Pylades ugyan (IV, 4, 1603.) durvának és méltatlannak mondja a scythák népét, de az eszes görög ezúttal nem kellő tapasztalat alapján ítél. Arkas értelmes szavából (IV, 2; 1465—1482.) megtudni, hogy szilajságától megszabadult a nép, melynek jellemét és hivatását ekkép tünteti föl:

Denn nirgends baut die Milde, die herab
In menschlicher Gestalt vom Himmel kommt,
Ein Reich sich schneller, als wo trüb und wild
Ein neues Volk, voll Leben, Muth und Kraft,
Sich selbst und banger Ahnung überlassen,
Des Menschenlebens schwere Bürden trägt.

Mint e népnek fia és feje, mint férfiú tele étellel, bátorsággal és szilárd-sággal, akár Priskos Rhetor vagy Arany Eteléje, — így tűnik föl Thoas. Parancsolni és cselekedni tud, a beszéd nem mestersége. Érzékenysége hatalmas, tetteiben a viszonyosság vezérli: jóért jót; ha Iphigenia megteszi az ő akarátát, hadd maradjon eltörölve az emberáldozat, de ha megátal-kodik, folyjon akkor az idegenek vére, melynek ontásától Iphigenia annyira irtózik. De azért rászorgál Thoas, hogy Arkas az ő nagy lelke mély érzel-méről szóljon. Midőn Iphigeniának alkalma nyílik, hogy otthonába vissza-térjen, Thoas helyt áll szavának, melyet pedig azon biztos hitben adott, hogy Iphigeniának soha módja nem lesz Taurist elhagyni.

Ilyen világos, átlátszó jellem a Thoasé. Arkas már probléma. Mert ha értjük is, hogy mi ő most, csak képzelnünk, következtetnünk lehet, hogy miképen lett azzá. Ő áthidalja az Iphigenia és Thoas közti távolságot, ő Thoast érti és Iphigeniát vezetni akarja. De miképen emelkedett ő Thoas fölé? Ki ő? mi a hazája? A dráma nem világosít föl róla; Goethenek clas-sicus forrásai pedig ép itt cserben hagynak, mert Arkas kizárólag költőnk sajátja. Szándékos homályban hagyta a görög és scytha morál ez össze-kötőjét. Valószínűbbnek látszik mégis, hogy ő idegen; nem csak nevének görög hangzása miatt, hanem mert a megfigyelőnek elfogulatlanságával ítél a scytha népről. Így p. azt tartja (I, 2; 164.)

Der Scythe setzt in's Reden keinen Vortheil.

Főképen, ha ez ítélettel kritériumot ad scythá és nemscythá megkülönböz-te-

tésére, őt határozottan idegenből kell származtatni, mert a latolgató, átgondolt szónak mestere és ura. Idegen eredetére vall azon lelkesedés is, melyel Iphigeniának érdeműl, hivatásul tudja be az emberáldozat beszüntetését. (I, 2; 138—143.)

Das nennst du unnütz, wenn von deinem Wesen
Auf Tausende herab ein Balsam träufelt?
Wenn du dem Volke, dem ein Gott dich brachte,
Des neuen Glückes ew'ge Quelle wirst,
Und an dem unwirthbaren Todesufer
Dem Fremden Heil und Rückkehr zubereitest.

Pusztá hozzávetésként még azon ötlet is ébredhet, hogy Arkast, szintén mint idegent, e partra hajtotta sorsa és hogy Iphigenia papnői befolyása mentette meg; ez magyarázná meg hű és becsületes odaadását.

Orestes és Pylades erkölcsi becsülésére ők maguk szolgáltatják nekünk a mértéket. Pylades ugyanis azon mintegy paedagogiai elvet vallja, melyel egyebütt is találkozni, hogy mindenki jól teszi, ha követendő például valakit kiszemel. (II, 1; 763—765.)

Ein jeglicher muss seinen Helden wählen,
Dem er die Wege zum Olymp hinauf
Sich nacharbeitet.

Pyladesről nyilvánvaló, hogy ő Odysseusban találta mintaadó hősét. Orestes egyenesen Ulysseshez méri őt (II, 1; 762) és Pylades maga is vallja: (II, 1; 766—767.)

Mir scheinen List und Klugheit nicht den Mann
Zu schänden, der sich kühnen Thaten weihet.

Orestes választását is sejthetjük magatartásából és nyilatkozatából (II, 1; 768.)

Ich schätze den, der tapfer ist und g'rad.

Ráismerünk Achillesre, a görög nemzeti epos első hősalakjára. A görög heroicus ideál két változatával kerülünk ekkép szemközt. Az epikai ideal tragicus képviselője, ki mint Achilles vagy Siegfried a hatalmassággal és állhatatossággal nem párosítja az okosságot, Orestesben lép elénk. Nem tud titkolódní, tartózkodó sem maradhat és mikor azt hiszi, hogy bátorsága meg nem menti, nem is gondol a menekülésre. Gyors ítélettel arra magyarázza az Isten jóslatát, hogy itt meghal és ekkép nyeri el nyugalját. A viszonzóság érzelme benne hatalmas erejű. Mikor magát a scythák áldozatának hiszi, kitör, hogy véreből átok párologjon a gyűlölt barbárra. (1089—1091). Nyílt és féket nem kedvelő indulatban legrokonabb Thoassal. Ők ketten tényleg már-már összezsapnak (V, 4), ha Iphigenia nem tűrteteti őket. Ellenben Pylades mindjárt beléptekor felismeri a helyzetet.

Elfogatásakor sem esett kétségbe, hiszen mikor torkára fennék már a gyilkos kést, ő még akkor is a megszabadulásról gondolkodnék. Ime Odysseus, a görög epika szerencse-kisérté hőse; ki nagy tettekre szánja bár magát, de a furfangról le nem mond. Pylades egyszersmind az Aristoteles rajzolta ideális nagy léleknek mutatja egyes vonásait, különösen a nyugalmat, melyet Iphigenia annyira méltányol (IV, 1; 1384—1389.)

Er ist der Arm des Jünglings in der Schlacht,
Des Greises leuchtend Aug' in der Versammlung:
Denn seine Seel' ist stille; sie bewahrt
Der Ruhe heil'ges unerschöpftes Gut,
Und den Umhergetriebnen reichet er
Aus ihren Tiefen Rath und Hülfe.

Orestes különösen két vonásnak van híjával, melyek barátját kitüntetik: a higgadságnak és az okosságnak. Hogy pedig jellemének ily alkata mellett nem lesz tragikussá, az épen költeményünk problémája és Iphigenia érdeme.

Iphigeniával szemben bajos a superlativusokat és a bámúlat indulatszavait kerülni. A drámában közrejátszókat mintegy kápráztatja egyéniségének fénye. Úgy tűnik föl előttük mint nagy lélek (III, 1; 1076), mint égi lény (Himmlische II, 2; 951, 1127.), mint szent (V, 6; 2119). Pylades őt istenekhez hasonlatosnak szólítja (II, 1; 814.) és ebben őt nem számító alázat vezérli, hanem hozzájárul a közhiedelemhez, igazolja értesülését, mert az ő tudósítói is »ein fremdes göttergleiches Weib« felől hoztak hírt. A többiekkel Iphigenia csak a legmagasabbakban találkozik, így Orestessel p. abban, hogy az ősről, különösen Agamemnonról a gyermekien túlzó csodálat hangján szól. De egyebekben úgy elhagyja maga alatt királyát, testvérét, tanácsadóját és barátját! Az ő erkölcsének megbecsülésére nem kell a multtól, a heroikus kor gondolatköréből mértéket kölcsön vennünk.

Az ő érzékenysége nem csak hatalmas, hanem sokoldalú is és e gazdagságában mégis fegyelmezi, egységesíti az összhang: lelkében elenyészhetlenül él a hivatás, hogy házát kiengesztelheti, Orestes iránt a legbensőségesebb testvéri szeretetre buzdúl, de Thoas iránt igaztalan, hálátlan lenni nem tud és fáj neki, ha távozása a szelidülés útjára terelt scythákat újabb elvadulásnak vetné oda. Őt cselekvésében a pusztá viszonyosság nem indítja. Ép ez egyik sarkalatos ellentéte a goethei és az euripidesi Iphigeniának: Euripides hősnője azt kívánná, hogy a szél Helénát és Menelaost hozná a pontusi partra; midőn papnői hivatásánál fogva feláldozná őket, bosszújának oltaná el szomját. A mi Iphigeniánkat az erkölcsi törvény, a jóság vezérli; nem tart haragot, nem vágyik megtorlásra. Akaratában a nemes egyéniség érvényesül, mely törvényeit az autonom erkölcsi belátásából nyeri. Ihletve azon hivatástól, hogy ő neki Mykenaebe kell hazatérnie, szerény határozottsággal tud ellentállani Thoas megkérésének; ő nem lehet Thoas családi boldogságának eszköze, ő neki saját egyéni rendeltetését kell teljesí-

tenie. De viszont, midőn arról van is szó, hogy e hivatását végrehajtsa, ő nem hallgathat az okosságra mint Pylades, túlkialtja annak szavát a kötelesség és lelkiismeret:

Ich untersuche nicht, ich fühle nur (IV, 4; 1650.)

Ezen intuitív lelkiismeretesség az ő lényéhez és világnézetéhez tartozik: (I, 3; 494.)

Sie (azaz: die Götter) reden nur durch unser Herz zu uns.

(V, 3; 1930—1942).

Es hört sie (azaz: die Stimme der Wahrheit und der Menschlichkeit) jeder,
Geboren unter jedem Himmel, dem
Des Lebens Quelle durch den Busen rein
Und ungehindert fließt.

Világnézetének másik jelentős vonása, hogy az isteneket már nem romboló, ellenséges indulatu erőknak nézi, mint a párkák dala, hanem erkölcsös, jószágos lényeknek: (I, 4; 554—560.)

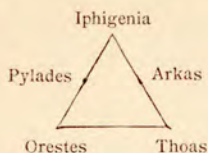
Denn die Unsterblichen lieben der Menschen
Weit verbreitete gute Geschlechter, . . .

Álljunk elő a legmagasabb etikai szabványokkal, — Iphigenia a legnagyobbnál kevesebbet nem követel magától. Ha egyszer conflictusba kerül a saját igazságérzetével, őt magát sújtja legjobban a kényszerűség. Pylades jogosnak, hőshöz méltónak találja a nagy tethez segédkező csalást. — Iphigenia eleve és egyre érzi, hogy evvel tisztaságát kockáztatja. Pylades ebben oly erkölcsi magasságot lát, melyet a papnő, ő is csak templomában érhet föl; a valóság küzdelmeiben mindenkinek alább kell hagynia. (IV, 4; 1653—1664.) Iphigenia mégis bebizonyítja, hogy ő a látszólagos kényszerűségnek is csak pillanatnyilag enged, csakhamar küzdelemre száll vele. Megcselekszi az ő nagy tettét, mely mintegy szembe helyezkedik Orestes és Pylades nagy tettével; emezek képrabolni jöttek, Iphigenia megvallja Thoasnak a készülő cselt. Az ő nagy tettük elvész Iphigeniáé mellett: (V, 6; 2142—2145.)

Gewalt und List, der Männer höchster Ruhm,
Wird durch die Wahrheit dieser hohen Seele
Beschämt, und reines kindliches Vertrauen
Zu einem edlen Manne wird belohnt.

Talán kicsinyes az erőben Orestest és a ravaszban Pyladest látni, de minden esetre »erőszak és ravaszság« kettőjük vállalkozását foglalja össze, a mint Iphigenia tette mellett eltörpül.

A személyeket kúpban elhelyezve — Iphigenia állana a csúcson, az alap egyik pontjában Orestes, közte és Iphigenia közt Pylades s az alap egy másik pontjában képzelendő Thoas, kit Arkas kapcsol össze Iphigeniával.



Oresteshez a testvériség, Thoashoz a gyermeki hála érzete fűzi; de lelkét Orestesnél gyorsabban megérti Pylades, Thoasnál mélyebben: Arkas. Sors és érzelm szerint Orestes és Thoas állanak hozzá legközelebb, erkölcsi jelentőség szerint Pylades és Arkas.

Ha Schiller (1802. január 22-én Goethe-hez intézett levelében) léleknek nevezi azt, a mi a színművet kitünteti, akkor Iphigenia a léleknek lelke. Azért van meg a hajlandóság, hogy sorsában és erkölcsi valójában istenes titokzatosságot tételezzenek föl, mert ő foglalhatja a legtisztább emberieségnek.





Pestalozzi és Herbart a kézügyesség oktatásáról.

Irta DEMEK GYÖZÖ (Nagyvárad).

Azon számos impulsus között, melyeket mint a mai tanári generációnak annyi tagja, én is köszönök Kármán Mórnak, rám nézve egyike a legjelentősebbeknek az az érdeklődés, melyet gyakorló-iskolai candidatus koromban a *nevelő célzatu kézügyesség* iránt keltett bennem. E kérdéssel azóta tanügyi lapjaink (Magyar Paedagogia és Tanáregyesületi Közlöny) hasábjain ismételtelen foglalkoztam, és ez ünnepi alkalommal is kívánok a kérdés történetéhez néhány adalékkal hozzájárulni. Vázolni kívánom a következőkben, hogy az újabb paedagogia két koryphaeusa: *Pestalozzi és Herbart*, valamint az utóbbinak követői miképen vélekednek ez életbevágó disciplináról, illetőleg mi nevelőt látnak a kézügyesség oktatásában.

1. *Pestalozzi* nézetében a nevelő célzatu ügyességről két korszakot kell megkülönböztetnünk. Az elsőnek *neuhofi* iskolája megalapításával adott kifejezést, utóbbinak paedagogiai főműveiben: Az elemi képzés eszméjéről (1809) cz. beszédében, Hattyúdalában (1826) és a Lénárd és Gertrud 3-ik kiadásában (1819—20).

Tudjuk, hogy a neuhofi nevelőintézetben a mezei munka és a gypotfonás voltak a nevelés főtényezői. Tudjuk azt is, hogy ez intézet alig hat esztendei főnnállás után a tulajdonos csődjével végezte pályafutását, épen a tulajdonosnak a gyakorlatiokban való járatlansága miatt. Hogy Pestalozzi ez időtájt elméletileg is mikép gondolkodott a kézművességről és egyáltalában a munkáról, megtudhatjuk *A szegény falusi ifjúság neveléséről szóló leveleiből* (1777). Itt egyebek közt azt mondja: »Der Arme ist mehrentheils arm, weil er zur Erwerbung seiner Bedürfnisse nicht erzogen ist.« Szegénységre kell tehát — úgymond — a szegényt nevelni. Ez pedig az ő értelmezése szerint annyit tesz, mint kifejteni a szegény összes erőit, melyekre existenciája megalapításánál szüksége van. S mivel ez mind e korig hiányzott, azért »nem tudnak a szegények szorultságukban önmagukon segíteni.« »Die Fertigkeiten müssen also bei ihnen ausgebildet werden — folytatja okoskodását — die an dem Orte ihres künftigen

Lebens die wahrscheinlichste, sicherste Quelle ihres Unterhalts sein werden.« Ha tehát munkásság által neveljük, azaz szoktatjuk a szegényt a munkához, akkor nemes értelemben vett élelmességhez, életrevalósághoz és önbizalomhoz szoktatjuk. Innen érthetjük, hogy Pestalozzi eszményi iskolája, a bonnali iskola is (Lénárd és Gertrudban) miért *ipariskola* első sorban. »Bei der Erziehung der Menschen — mondja itt — muss die ernste und strenge *Berufsbildung* allem Wortunterricht nothwendig vorhergehen.« * Így rövid vázlatát adtuk Pestalozzi első korszakabeli ide vonatkozó nézetének és el kell ismernünk, hogy akkori nézetei — bármily egyoldalúak is — a mennyiben jóformán csak a legalsóbb néposztályok szükségleteire vonatkoznak, lényegökben véve még ma is aktuálisak.

Még magasabban áll Pestalozzi fentérintett második korszakában, midőn már nem a szorosan vett Berufsbildungen, hanem a szív, ész és képességek (itt: Kunst, das Können értelmében) harmonikus, mindenre kiterjeszkedő képzése által, vagyis az emberi összes képességek egyöntetű kifejlesztése által elérendő *Menschlichkeit*ban találja az igazi nevelés fődadatát. Most már a Berufsbildungot nem tekinti egyedül domináló főcélnek, hanem csak az emberi természet harmadik főereje,** a *Kunstkraft* sajátlagos postulatumának. A *Kunstkraft* szerinte a szellem termékeinek megérzékítését célozza és mint ilyennek természetesen *szellemi* és *physikai* elemei vannak. A *Kunst* *physikai* elemei 1. az érzékek, 2. kezünk és szánk ereje. Az elsőket, nevezetesen a ma főként ú. n. *aesthetikai* érzékünket: a szemet *rajzolás* és *plastikai alakítások* által fejleszthetjük, utóbbiakat gyakoroltatás, szoktatás, azaz *gymnastizálás* által tökéletesíthetjük. Nevezetesen a magasabb rangú szülők gyermekeinek *kezeit és újjait* kell gyakoroltatnunk — úgymond Hattyúdálában — mert ezeknek kevesebb alkalmuk van a házi körben kezöket ügyesíteniök, mint a falusi ember fiának, ki rendszerint apja segédje a kézi munkánál. A sok theorizálás helyett tehát — folytatja ugyanott — a »selbsteigenes Handanlegen«-hoz utasítsuk növendékeinket, mint a leendő társadalmi boldogúlhatás egyik főeszközéhez. Azért zeng a *foglalatoskodás* nemesítő hatásáról valóságos himnust a Lénárd és Gertrud 4. kiadásában. Glülphi itt napról-napra mind jobban belátja, hogy »die Arbeitsamkeit den Verstand bildet und den Gefühlen des Herzens Kräfte gibt,« hogy »das den Kräften und der Reinheit des Lebens tödliche Schweifen der Sinne verhütet, der Einbildungskraft die Thore ihrer Verirrungen zuschliesst, den eitlen Zungen die Spitze ihrer Geschwätzigkeit abstumpft, den Pflichtsinn unserer Natur vor seinem Verderben bewahrt und von den Schwächen zurückführt, unser Maulbrauchen über das Thun für das Thun selber und unser Geschwätz über Helden-

* S azért szoktatja Glülphi növendékeit kertészkedéshez, házvezetéshez, állattenyésztéshez és iparhoz (a len, kender és gyapjú teljes földolgozásához).

** Az első *die sittliche*, a második *die geistige*, a harmadik *die physische* oder *Kunstkraft*.

grösse für Heldengrösse und unser nichtiges Träumen über die göttlichen Kräfte des Glaubens und der Liebe für diese Kräfte selbst anzusehen».

Kétségbevonhatatlan tehát — a mint az egyebek közt már a nevelésnek Pestalozzi nyújtotta fogalmából is kiderül — hogy újkori paedagiánk ez a nagymestere az iskolai kézművességet a nevelés *szüükséges* kiegészítő részének tekintette. Hiszen a paedagogiai kézművesség nevezetesen az *alakitó ösztönnel* szolgálván, egyenes megnyilatkozása a Pestalozzi Kunstkraftjának. Hogy e magasztos eszméi mégis feledésbe mentek és Pestalozzi előttünk már csak mint a modern népiskola megteremtője él, ennek oka, hogy csak theoriának maradtak és hogy nem akadt követője, a ki az »ABC der Anschauung« mintájára egy »ABC der Kunst«-ot szerkesztett volna.

2. *Herbart* az ő Umriss (paed. Vorles.)-jában a matematika és természettan oktatásáról szóló fejezetben a paed. kézművességre vonatkozólag így nyilatkozik: »Mit den bekannten Werkzeugen der Tischler sollte jeder heranwachsende Knabe und Jüngling umgehen lernen, ebensowohl als mit Lineal und Zirkel. *Mechanische Fertigkeiten würden oft nützlicher sein, als Turnübungen.* Jene dienen dem Geiste, diese dem Leibe. Jeder Mensch soll seine Hände gebrauchen lernen. *Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache,* um die Menschen über die Thierheit zu erheben.«

A kéz kiművelésének fontosságáról a »Psychologie als Wissenschaft«-ban is igen jelentősen nyilatkozik, a hol azt mondja, hogy az emberi cselekvés neve, a »*Handeln*« szó is mutatja, hogy a »Hand«-nak mily döntő szerepe van az emberi életben. Hogy az a fenti mondat: »jene dienen dem Geiste, diese dem Leibe,« csak a kétnemű foglalkozás főjellemvonásaira vonatkozik s nem talán kicsinylése a kézművességnek, testgyakorló tekintetben, kiderül abból is, hogy az iskolai kézművesség* igen harmonikus testgyakorlás is egyszersmind, s viszont a tornagyakorlatok is elég jelentékenyen kihatnak a lelki életre is (bátorságfejlesztők, a közösség érzetét növelik s a képességeket nivellálják), de kétségtelen, hogy a kézügyesség nevelő becsben fölötte áll a tornának, mert nála a fölhasznált erő munkává lesz, míg a tornának közvetlen munkaeredménye, a további haladásnak ez a hatalmas stimulusa, nincs vagy alig van. S azért alapján véve nevelőbb eszközök a gyalúpad s az üllő a nyújtónál és korlátnál.

Lehrbuch zur Psychologie és Briefe über Anwendung der Psychologie auf Pädagogik cz. műveiben apróra kimutatja Herbart, hogy egy tantárgy sem képes a növendéket oly kézzelfoghatólag meggyőzni gondolkodásának esetleges hibáiról és fogyatkozásairól, mint épen a kézügyesség. Hogy pedig a jól rendezett, sima lefolyású képzetsorok és helyes kapcsolódásuk mily fontosságuak a szellemi fejlődésre, úgy hogy egyenesen

* Vagyis a sokoldalúlag műveit »slőjd.«

minden nevelő oktatás egyik főczéljául tekinthetők, mindannyian tudjuk. A növendék *öntevékenységet* sem fejlesztheti egy tantárgy sem jobban, mint épen az iskolai kézügyesség. Növendékeinknek — mint Herbart igen találóan mondja — jelenleg jóformán csak a nagy nyári szünidőben van alkalmuk igazi öntevékenységre, mert az iskolai év közben tanítóinak állandó ráhatása következtében inkább csak passiv szerepök van. Az elhárító Regierung és a jellem fejlesztésére irányuló Zucht szempontjából is fölötte becsesnek tartja Herbart a kézügyességet s utóbbi tekintetben a tervszerű, jól megfontolt cselekvés előiskolájának mondja. »Manche heranwachsende Knaben — úgymond a Regierungra vonatkozólag — kommen eher in Ordnung beim Handwerker oder beim Kaufmann oder beim Ökonomen, als in der Schule.« A kézügyesség fegyvelmező becsét pedig — szerinte — mi sem mutatja jobban, mint hogy hasznosan foglalkoztató voltával egyenesen a jellemfejlesztést szolgálja.

Kézügyesítő, rendhez szoktató és jellemfejlesztő természetén kívül az iskolai kézművesség, mint azt Herbart említett Umriss-jában kifejti, még igen természetes összekötő kapocs a természetnek pusztán elméleti és az emberi céloknak »ethisch-praktisch« fölfogása közt s igen nagy hasznát lehet venni a természettudományokban, melyeknek Herbart követelte végczélja: a növendéket önálló kísérletezéshez szoktatni.

Herbart németországi követői újabban főleg arra törekednek, hogy a kézügyességet a többi iskolai tantárgyakkal szoros kapcsolatba hozzák s az iskolai élet hathatós tényezőjévé tegyék. Belátják ugyanis, hogy a mai nemzedék gyámoltalanságán, gyakorlati tekintetben, a leleményesség és vállalkozó kedv hiányán lendíteni az iskolának szintén egyik nemes föladata. S azért azon vannak, hogy az általános paedagogiai nemes érdekek gondos megóvása mellett *gyakorlatibbá*, a való élethez közelebb állóvá tegyék az iskolát, hogy így a rémes arányokban szaporodó proletariátust és társadalmi veszélyeit csökkentsék.

Mi magyarok mindebből azt a tanulságot meríthetjük, hogy épen e vitális pontban kettőzött buzgósággal igyekezzünk nyugoti szomszédjainkkal lépést tartani. A mi náluk még csak — való igaz, hogy fontos — probléma, az nálunk sok tekintetben égető szükség. Jövőnk érdekében ez életbevágó kérdés tüzetes tárgyalása, munkaprogrammunkba az eddiginél komolyabb felvétele további halasztást nem tűr. S örömmel mondhatom, már is mutatkoznak a kérdés fontosságához mért első komoly előjelek, melyek további sikerrel biztatnak.





A magyar közvélemény és a művelődés kérdései.

Irta SEBESTYÉN KÁROLY.

Aggódva figyelik meg a köznek érzését, gondolatjait ama jobbak, kiknek az élet harczaí elég időt juttatnak még a szemlélődésre is és a kegyes sors látó szemet adott a mélybe való tekintésre. A nemzet ütő-erén tartják jobbjukat és fájó ámulattal látják, hogy e szép, erős, eleven test alája van vetve az egyes ember végzetének, mely tökéletességet meg nem tűr senkiben. Ím a nemzet gazdasági élete virágzik, föllendül ipara, megerősödik kereskedése; alkotmányos életünk kifejlett egész teljességében, szabadságainkat erős intézmények s egy nagylelkű uralkodó fejedelmi lelke őrzi; a nemzetet széjjelválasztó ellentétek nem oly mélyrevágók, hogy gyűlölködést, a késhegyig menő harcot idéznének elő magyar és magyar közt. És mégis érezzük, hogy hítja van nemzeti nagyságunk teljességének. Sokféle magyarázatját keressük e hiánynak, foglalkoznak vele nagy elmék és derék politikusok; de a dolog való okát eddig föl nem derítettük. Hisz ha a kór okát tudnók, készen volna orvossága is.

A magyar műveltség haladása nem arányos közéletünk egyéb ágai-
nak fölvirágozásával. Ez a műveltség nem általános és nem egyetemes; tudjuk, hogy messze meghaladja a szent korona területén élő nemzetiségek culturáját, s íme mégis azt látjuk, hogy nem hódítja meg őket. Az alkotmányos szabadságok lassan-lassan megtörik passivitásukat s velünk való társulásra vonzzák őket; részt kérnek gazdasági fejlődésünk előnyeiből; de műveltségünk nem hatja által őket, akár az állam kínálta hatalmi eszközeivel, akár a társadalom térítésével. S minmagunkat sem elégít ki, magunk elől is hiába titkolnók.

De nem csoda. *A cultura nem vált még Magyarországon a közélet szervezetének élő tagjává.* Hol a nemzet, mely élénkebben érdeklődnék saját közügyei iránt, mint a miénk? A mi rugók a nemzeti létet mozgaták, mi valamennyit ismerni akarjuk. Részt kérünk az állam vezetésében, a társadalom irányításában; résen állunk, a hol közjogi kérdések forognak szóban s hihetetlen izgalom reagál bennünk minden elfutó vagy értéktelen

jelenségre, mely érzékenységtünket e pontban sérti. A közvélemény, és pedig az egész magyarság közvéleménye, sokat és eltagadhatatlan érzékkel s értelemmel foglalkozik ama nagy kérdésekkel s azonfölül épen nem közönyös a közéleti szereplők erkölcei, személyisége iránt sem.

Hanem a művelődés kérdései nem izgatják. Itt-ott akad olyan is, a ki fölvilágosítaná: Az égre, hisz ez az egy dolog magában legalább oly fontos, mint a többi mind összevéve. Nemzeti létünk, életünk nincsen addig biztosítva, valameddig culturánknak nem szilárdak alapjai. Meddő beszéd: a legelső kis közjogi kérdés eltereli a figyelmét a pusztába kiáltó hangtól. Abban az élő szervezetben, mely a közéletet alkotja, nincs helye, nincs funkciója a művelődésnek.

És tekintsünk körül, megláthatjuk e közönyösség áldatlan gyümölcseit. Az irodalom jelenben való sóvárgásáról szó se essék, és takarja be a hallgatás jótékony fátyla azt a szomorú látványt is, hogy a magyar tudomány s a magyar közélet mily messze esnek egymástól.

Hanem ott az iskola. Az iskola, melyről a legszenvedélyesebb politikus is csak kénytelen elismerni, hogy a nemzet nemzeti létének egyedüli forrása. Hol a pártfogója, hol a szószólója? Hol van iránta az érdeklődés, a szerető gond, mely élére állítaná minden intézményeinknek? Mindenki ismeri: múltjából — s erre nem szeret gondolni, vagy ritkán — avagy jelenéből, mint szülő. De kitől tanulta megbecsülni? Hol az a hatalmas közvélemény, mely megtanította, vérébe átalvitte: az iskolát szeresd és tartsd sokra; mint a hogy megtanított arra; nemzeti jogainkhoz, szabadságainkhoz ragaszkodjál. A szülő és iskola jó, ha közönyösek egymáshoz és nem ellenségek.

Erzi a művelődés minden harciosa munkájának nehéz voltát; rá hivatásának fáradalmain kívül buzgólkodásának gyér eredményei is fájón sulyosodnak. Nyomja a tudat, hogy e téren bármit művelt, bármennyit teremtett, nem kérhet részt amaz elismerésből, mely a nemzet nagy munkásait illeti meg. Féltreértett, kicsinyelt, szegény felekezet vagyunk mi, a legszebb munkát napszámos rangjában végezők, önzetlenek mindig, s önzetlenségünkért még erkölcsi hálában is gyéren részesülők.

Mert a ki szűk körben élt tanítói hivatásának, növendékei közül némelek szeretete neki elég jutalom; jutalom a tudat, hogy közremunkált a nemzeti művelődés előrevitelén, ha érte keveset is tehetett. Így boldogul a közélet szerényebb embere is, ki erőinek javát csak egy városnak szentelte: polgártársainak becsülése, szeretete pótolja őt azért, hogy nevét a szűk falakon túl nem ismerik.

De a magyar nemzetben elég hálaérzet van arra, hogy dicsőítse, bálványozza, tisztelettel és jobb érzéseinek egész áradatával emelje föl a magasba azt, ki a *közélet* valamely terén nagyot, országra szólót művelt. A népszerűség napja tán sehol se tűz oly hévvel és ragyogással, mint minálunk; azért is tolongnak annyian e pályára; hisz a napsugár megszó-

laltatja még a Memnon-szobor néma kőajkát is; a legforróbb, a legperzselőbb, a legáldóbb nap, a népszerűség hogyné szólaltatna meg oly ajkakat, melyeknek a némaság kárhoza s üdv, ha beszélhetnek?

Valóban, ez országban nagyot művelni érdemes a közélet emberének. Nagy férfaink kevesebbet panaszkodhatnak hálátlanságról, mint Themistokles, Aristides, Miltiades.

Hanem itt mutatkozik egész ridegségében a tény, hogy a művelődés ügye kívül esik a közélet keretén. Az a mester, ki mestere egy országnak, az a férfiú, ki a szerénység csendjében, föltűnést, zajt félénken kerülve, elvégezi sok ember munkáját egymagán, s elvégezi a lángelme fényével, a tudás gazdagságával, az erkölcs tisztaságával, a nemzeti érzés megtisztult gerjedelmével, ne számíton saját népe millióinak hálájára.

Millióknak dolgozott — s a milliók előtt ismeretlen; sub specie aeterni dolgozott — tán az idő igazságosabb bírása lesz. A kik e lapokat el fogják olvasni, mindazok előtt eléggé ismertek alkotásai; felsorolnom őket se szükség nem kényszerít, se e sorok célja nem engedi. Majd jellemezni fogják egyéniségének bámulatos nagy vonásait és e nagy vonásoknak mégis csodás összhangját azok, kik e föladatra hivatottabbak. Én íme rá akartam utalni, hogy ez ország a boldogulás teljességét addig el nem éri, míg vezetőiben, a nagyokban, az államférfiakban, sajtójában meg nem gyökeredett a culturának s a művelődés harcában az első sorok élén küzdőknek megbecsülése.

E könyv egy perczre megingat, vajjon megállhatnak sötét föltevéseim. A szív azt mondja: íme, lásd, sorban eléje járulnak mindazok, a kik tőle okulást nyertek, a jó barátok, a tanítványok, kik maguk is mesterek immár. Mily gazdagsága a neveknek s érdemeknek! Íme — mégis csak megnyerte az érdem elismerését azoknál, kik ez elismerésre elsőkül hivatottak.

De sulyosan hangzik reá a felelet, mely a nemzet életét megfigyelő, józan elmétől ered: Ez ünnepnek a nemzet ünnepének kellene lennie; mert a munka, melyet e férfiú végzett, a nemzet munkája volt.



19

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár





