

A Gyermek

a Magyar Gyermektanulmányi Társaság közlönye
az állam és a főváros támogatásával
július és augusztus kivételével megjelenik havonként

Das Kind

Organ der ungarischen
Gesellschaft
für Kinderforschung



L'Enfant

Organe de la Société
Hongroise pour
l'étude de l'Enfant

The Child

Organ of the Hungarian
Child Study Society



Felelős szerkesztő:

Nagy László



Szerkesztőség: Budapest, VIII. ker., Üllői-út 16/b. szám.

TARTALOM:

Gyermektanulmány.	lap
<i>Bakonyi Hugó</i> : A nyelvtani formák fejlődése a gyermeknyelvben	97
Kísérleti pedagógia.	
<i>Hermann Imre dr.</i> : Wundt Vilmos... ..	126
Pedagógiai törekvések.	
<i>Nagy László</i> ; A nyolcosztályú egységes népiskola tanterve és főbb didaktikai problémái	130
Ifjúsági irodalom.	
Ifjúsági iratok ismertetése	171
Könyvismertetések.	
Pedagógia	179
Gyermektanulmányi mozgalmak ...	185
Übersicht der letzten Nummer	186
Résumé ...	190

Közleményeinket csak a forrás megnevezésével lehet átvenni!

A szerkesztőség és a Magyar Gyermektanulmányi Társaság elnöksége címe: Nagy László ügyvezető elnök, Budapest VIII., Üllői-út 16/B. — Az összes kéziratok és levelek társulati ügyekben ide küldendők. — Hivatalos órák: hétfőn, szerdán és pénteken d. u. 4—7 óráig.

A Társaságot illető minden pénzküldemény, tagsági, előfizetési díjak és könyvrendelések valamint az összes reklamációk a **Magyar Gyermektanulmányi Társaság pénztári és könyvkiadóhivatala Budapest, VIII. Mária Terézia-tér 8.** címen küldendők. **Magyar postatakaréknál a csekkszámunk száma 35557.**

A tagsági díj pedagógus tagoknak 10 K, más foglalkozású tagoknak 15 K, amelyért A **Gyermek** című közlöny is jár. Egyesületek, intézetek általában jogi személyek csak előfizetők lehetnek. Az előfizetés díja egész évre 50 korona. A **Gyermek** egyes számainak ára, egyes füzet 5 K., kettős füzet 10 korona.

A Gyermektanulmányi Múzeum. Igazgató: Ballai Károly, Budapest, VIII. ker., **Mária Terézia-tér 8.**

Új Iskola. Igazgató: Domokos Lászlóné. Budapest, I., Biró-u-16.

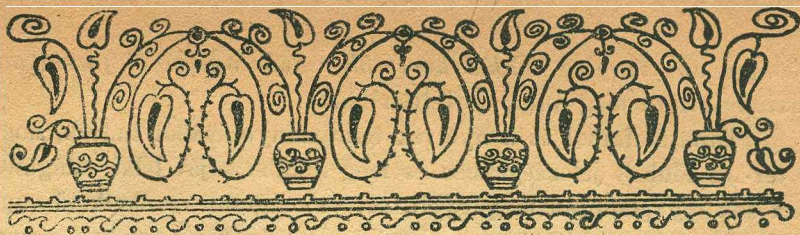
Gyermektanulmányi Iskola (Anyák iskolája). Igazgató: Dr. Dienes Valéria, Budapest, VI., Eötvös-utca 3. Társadalmi Múzeum.

A gyermek- és ifjú szórakoztató osztály irodahelyisége VIII. Üllői-út 16/B. II.

A Társaság könyvtára a Gyermektanulmányi Múzeum helyiségében. Könyvtári órák pénteken d. u. 5—6 óráig.

A kiadóhivatal kéri a tisztelt tagokat, sziveskedjenek lakásváltozásalkat bejelenteni különben a posta nem tudja kézbesíteni a közlönyt.

Híányzó lappéldányokra vonatkozó reklamációk csak 3 hónapon belül intéztetnek el díjtalanul.



A nyelvtani formák fejlődése a gyermeknyelvben.*)

Ista Bakonyi Hugó, az Országos Pedagógiai Könyvtár könyvtárosa.

Első közlemény.

A nyelvtani formák mibenléte és fontos szerepe a gyermek lelkivilágában.

A gyermeknyelv fejlődésének egyik igen fontos lelki mozzanata és fordulópontja az az idő, amidőn a kis gyermek szűkkörű érzés- és gondolatvilágát már nemcsak puszta szótövekkel, hanem a szóalakok változtatásával is igyekszik mind világosabban és érthetőbben kifejezni. Természetes, hogy a szóalakok (más szóval nyelvtani formák) elsajátítása is szintén csak fokozatosan és épp oly tökéletlen utánzással kezdődik, mint előzőleg a szótörzseké. A gondolat- és érzésvilágnak differenciáltabb és finomabb árnyalatú kifejezése általában bizonyos tér-, idő-, ok-, módbeli viszonylatok és egyéb vonatkozások hangbeli megjelölése, vagyis előképzők, végzetek, ragozások vagy belső szótöbbségi hangváltozások nélkül el nem képzelhető.¹⁾ E viszonylatoknak külön hangjelölése, vagyis a szóalakok használata nélkül az ember nem sokkal emelkedhetnék az állatok fölé, melyek a legkezdetlegesebb jelentésű, de *viszonylat nélküli* hangjelölésekre tudvalevőleg szintén képesek. Amint más dolgozataimból láttuk,²⁾ már a nyelvek szókészlete is a kül- és belvilág sokmilliónyi tárgyaihoz és jelenségeihez képest oly szegénynek, tökéletlennek és fogyatékosnak bizonyult, hogy a nyelveknek ez az újabb fogyaté-

*) E cikk 1919. december 15-én került a szerkesztőségbe. Hely szűke miatt csak most közölhetjük. Szerkesztő.

¹⁾ A hasonló célzatú szöveget egyelőre teljesen kikapcsolom, mert szorosán véve a mondatok fejlődésével sokkal szervezesebben függ össze.

²⁾ L. „A gyermeknyelvi szókincs fejlődése“ c. cikkem. „A Gyermek“, 1918., 337. l. és „A nyelvek és egyedek szókincse“ c. cikkem. „Uránia.“ 1918., 134. lap.

kossága az aránylag sokkal kevesebb számú nyelvtani formákhoz viszonyítottan még annál is feltünőbb.

Tapasztalatból és a nyelvek tanulmányozásából tudjuk, hogy a tér- és időbeli jelenségekben és még inkább saját lelki világunkban sok oly pontosan megfigyelt, sőt valóságosan érzékelhető vagy észlelhető viszonylati és vonatkozási elem lappang, melyet egyetlen egy nyelv, még a leggazdagabb formájú sem szokott s rendszerint nem is tud kifejezni. A szavak óriási száma az összes nyelvtani formákkal együtt még mindig nem elég ahhoz, hogy egy-egy ilyen lappangó, bár átérzett vagy átélt viszonylatot avagy egyik árnyalatát nyelvileg is megrögzíteni tudnók. Nemesak a fogalmi szókhoz, hanem a legfejlettebb gondolkozáshoz is viszonyítottan a viszonylatok és körülmények sokkal gazdagabbak és számosabbak, mint az ezeket megkülönböztető nyelvi kifejezések.³⁾ Ezek a nyelvelileg kifejezésre nem jutó vagy csak idiomatikus körülírással jelzett érzés- és ismeretbeli imponderabiliák így tehát nyelvtani formák híján maradnak. Ilyen pl. a görög és sanskrit dualis, a kettős szám, mely valamennyi modern nyelvből hiányzik és a görögben és sanskritben a pusztán két személy által véghezvitt cselekvések kifejezésére külön nyelvtani formát ölt.

A megszámlálhatatlan sokaságú tárgyak és jelenségek annyi ezer és ezerféle viszonylatban állhatnak egymással, hogy ezek közül még a legnagyobb formagazdagságú nyelvek is az eddigi nyelvfejlődés folyamán csak a legfontosabbakat és legfeltünőbbeket ragadták ki s jelölték meg külön-külön nyelvtani formákkal is. Utóbiaknak legnagyobb része épp ezért a magasabb fokú értelmiség megnyilatkozhatása szempontjából annyira fontos és lényeges, hogy nélkülök nemesak a magasabb kultúrát, hanem még a legprimitívebb társadalmi érintkezést sem tudnók elképzelni. A világos beszéd és megértés szempontjából tudásuk és ismeretük még fontosabb, mint a tulajdonképen alapul szolgáló kisebb vagy nagyobb mennyiségű szókészlet. Hisz egy-egy szót néha napokon, heteken, sőt hónapokon át is nélkülözhetünk, amennyiben csak bizonyos környezetben vagy eszmekörben van arra szükségünk, sőt egyik-másik szót akár végleg is elfelejthetünk anélkül, hogy nyelvtudásunk különösebb módon megfogyatkozna. Ellenben a nyelvtani formák legnagyobb részére lépten-nyomon, óráról-órára, sőt *percenként is szo-*

³⁾ V. ö. Schmidt Erich: „Die sprachlich-geistige Entwicklung des Kindes“. Gotha, 1909., 29. l.

rutunk. Ebből magyarázható, hogy míg a gyermek iskolaköteles koráig a felnőttek szókészletének csak igen csekély töredékét szokta elsajátítani, addig a felnőttek által használt szóalakokat *csaknem teljes számban* tanulja megismerni és használni is.

Valamint a beszélni kezdő gyermek ajkán a szótörzs kezdetben rendszerint csonkítottan vagy elferdítetten jelenik meg, épp úgy a nyelvtani forma is. A legszembetűnőbb viszonylatokat értelmileg felfogja és felismeri ugyan már, de hangbelileg kifejezni nem tudja még. A kis gyermek a már érthető gyermeknyelv legkezdetlegesebb fokán, az *agrammatismus* idejében még a grammatikai formák teljes mellőzésével, ragnélküli szavak egymásmellé sorolásával érteti meg magát. Mondanivalóját tehetetlenségében ilyenkor rendszerint egykét ragozatlan szótörzsszel mintegy rámutatólag éppen csak jelezni tudja. Jelbeszéddel, szemmel, kézzel, ujjmutatással és egyéb mozdulatokkal pótolja nemcsak a hiányzó szót, hanem a legkezdetlegesebb viszonylatok hangbeli kifejezését, a nyelvtani formákat is. A 20—22 hónapos gyermek már sűrűn használ érthető szavakat és mondatszerűen egymásra vonatkoztatja őket, de nem ragoz még. „Az ige még nem jelöl módot és időt, a főnév nem ismeri a ragokat, a többes számot sem.“⁴⁾ De ez az egy-két *ragozatlan* szó már akkor is tulajdonkép egy-egy gondolatot akar kifejezni és a nyelvtani formák teljes hiánya dacára mondatot helyettesít. *Meumann* joggal nevezi őket mondatzóknak. Szorosan véve ezért a gyermeknyelvben már kezdettől fogva tulajdonkép csak mondatokról lehetne beszélni. Ismeretes különben, hogy a különálló szó és még inkább az elkülönített nyelvtani forma csak a nyelvi jelenségek elemzésével, a nyelvtanításban nyert önálló létet. Különálló szavakról és szóalakokról csak akkor beszélhetünk, ha a szót vagy nyelvtani formát mesterséges elemzéssel a nyelv jelenségeinek könnyebb áttekinthetése céljából a mondatból kiragadtuk már. A legősibb nyelvi egység a mondat. Erre, mint első, már *Brassai* Sámuel mutatott rá. A gyermeknyelv fejlődésmenetét azonban sokkal világosabban követhetjük, ha a nyelv bonyolult jelenségeit elemeire bontottan a szavak, a szóalakok és képzők külön-külön tanulmányozásával vezetjük a mondatnak jóval összetettebb szintéziséig, mint megfordítva.

Ha szorosan véve és főképp pszichológiailag és logikailag már

⁴⁾ Viktor G.: „A gyermek nyelve“. Nagyvárad. 1917., 58. l. — Ott, ahol külön rá nem utalok, „A Gyermek“ 1918, 337. l. megjelent cikkem ugyanazon forrásai értendők.

a különálló szónak sincs létjogosultsága, noha az előbeszédben, mint hiányos mondat elég gyakran előfordul, akkor annál inkább áll ez a nyelvtani formákra, mint amelyek önmagukban, a szótörzstől elválasztottan az élő beszédben *soha* elő nem fordulnak. Mivel a szótörzssel rendszerint csak összeforritan jelennek meg, nem csoda, ha a kis gyermek figyelme erre az elrejtőzött és így *elvontnak* nevezhető nyelvi jelenségre csak fokozatosan és jóval későbbben irányul.

A *második év végéig*, a szóstatistikák tanúsága szerint, a gyermek már valamennyi beszédrészt, de rendszerint rag és képző nélkül használja. A nyelvtani formák által kifejezhető viszonylatokat előzőleg minden valószínűség szerint felismeri s a felnőttek beszédjéből meg is érti már, de külön végzetekkel megjelölni még nem tudja. Valamint az ősnépeknél, véli *Bühler K.*, a beszélők gondolkodásában sok oly grammatikai viszonylat megvan anélkül, hogy beszédjükben kifejezést nyernének, valószínű, hogy a szóalakok megértése megelőzi azok használatát a gyermeknél is.⁵⁾ Így pl. egy magyar gyermek 1;9 korában⁶⁾ használt mondata, „ata kő“ azt jelenti, kérem a kavicsot vagy add a követ;⁷⁾ mind az ige, mind a főnév rag és végzet nélkül jelzi a parancsoló módot, illetőleg a tárgyesetet. Az összes gyermeknyelvi kutatók, de egyuttal az anyák s mindazok, kik valaha egy kis gyermek beszédjét megfigyelték, állítják, hogy e korban nemcsak a szavak, hanem a nyelvtani formák, vagyis a viszonylatok megjelölése is hangbelileg oly tökéletlen még, hogy a gyermeknek e korbeli beszédjét csak a hozzátartozók értik meg. A gyermeknek e korban ugyanis még igen sokat kell küzdenie a *kiejtés nehézségeivel*.

Az a korszak, amidőn a gyermek már nyelvtani formákat, végzetekkel ellátott szavakat is használ, a második év vége felé szokott beköszönteni. *Stern*⁸⁾ szerint azonban a szavaknak bizonyos grammatizálódására vall már a különböző beszédrészeknek fokozatos megjelenése is, mert a főnevek használata után következő ígének és más beszédrészek pusztá szótöveinek használata az akció és reláció stádiumában természetszerűleg viszonylatok kifejezésére is szolgál. A ragozás nélküli nyelvhasználat körülbelül egy évig tart.

⁵⁾ Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena, 1918., 104. l.

⁶⁾ Rövidség kedvéért *Stern W.*-nek a gyermekpszichológiában már világszerte közkeletivé vált korjelzési módját használom. Az első szám jelenti az évet, a pontosvessző utáni a hónapot.

⁷⁾ Viktor G. I. m. 55. l.

⁸⁾ D. Kindersprache. 219. l.

még pedig az első év végétől a második év végéig. Mindaddig összes szavai mint ragnélküli egységek és mint alapformák jelennek meg. A kezdetben utánzással szerzett szavakat oly alakban sajátítja el, amint azok a felnőttek beszédjében a *legtöbbször* előfordulnak: a főneveket rendszerint alanyesetben, az igéket főnévi igenévben s a melléknévet az alapfokban. De ezek mellett használ elvéve más eltérő alakban elsajátított szavakat is; így pl. *geben* helyet előbb használja *gibt* és *tooth* (angolul: fog) helyett előbb a *teeth* (fogak) formát stb. A szavaknak tulajdonképeni formálása azután csak a harmadik esztendő elején kezdődik. Az előzőleg merev szók ekkor egyszerre csak hajlékonyodnak s a legváltozatosabb, bár grammatikailag nem mindig helyes formákba öltöznek. Világos, hogy a gyermeket erre nem valami pusztá utánzó hajlam vagy ösztönszerű esztétikai szükséglet, hanem *önfentartási*, érintkezési és egyéb hasonló okok és ezekből származó előnyök készítetik. Alaprugójuk a hatalmasan működő önfentartási ösztön, melyre mint egyéb cselekvéseinek is forrására, különösen *Lombroso Paola* hívta fel figyelmünket.⁹⁾ A gyermek ugyanis mihamar rájön arra, hogy agrammatikus beszédje igen sok félreértésre avagy kívánságainak késedelmes teljesítésére vezethet. A különböző viszonylatoknak végzetekkel való világosabb kifejezőmódja oly előnynek bizonyul, melyre nemcsak a felnőttek szokásszerű beszédje, hanem első sorban önérdéke fogja sarkalni.

Ezzel szemben némelyek, mint *Nausester W.*, azt állítják, hogy a *beszélt* nyelvben a nyelvtani formák a gondolat kifejezéséhez nem feltétlenül szükségesek, miért is holmi esztétikai disznek, cifra sallangoknak tekinthetők.¹⁰⁾ Arra hivatkozik, hogy pusztá arkifejezéssel, mozdulatokkal, helyzetváltoztatással igen sokat lehet szavak nélkül is kifejezni és hogy ezért nemcsak a gyermek, hanem a nép is *aránylag igen kevés szóalakkal* s leginkább csak törzsszókkal szokta beérni. Nyelvük a nyelvtani formák használata nélkül is természetes, eleven és eredeti. Az irodalmi nyelvet ennek alapján azzal vádolja, hogy e felesleges és mesterkelt disz miatt nem egészen természetes. Téves felfogásának elmentmond azonban nemcsak a köztapasztalás, hanem *Nausester* jómagya is, amidőn ezt a különvéleményét mégis irodalmi nyelven és a szokásos nyelvtani formák használatával kénytelen velünk meg-

⁹⁾ V. ö. „Das Leben der Kinder.“ Lpz. 1909.

¹⁰⁾ Das Kind und die Form der Sprache. Berl. 1904. 8. 1.

értetni. Bizonyos, hogy a szóalakok használata nélkül nemesak lelki életünk finomabb árnyalatait, hanem még a legkonkrétebb tér- és időbeli viszonylatokat sem tudnók világosan megérteni és másokkal megértetni. A minden cselekvésében létfenntartási ösztönének hódoló s mindig csak *minimális* erőt kifejtő gyermek másként a nyelvtani formák elsajátítására sohasem törekednek.

A szóalakok használatára a kis gyermeket tehát nem az utánzás hajlama, a szokás vagy valami esztétikai, avagy játékos szükséglet, hanem fejlődő értelmének és érzelmi világának differenciálódása és az ezeknek megfelelő kifejezésbeli vágya, tehát fizikai és pszichikai szükségletek kényszerítik. A növény fésző bimbójához hasonlóan a szóalak épp úgy, mint maga a törzsszó is, minden kényszer alkalmazása nélkül, természetsszerűen és önmagától szokott a gyermek lelkéből kihajtani. A világosabb gondolat-kifejezésre való törekvés nyomában jár, hogy hangjelölő rendszerét, beszédmódját fokozatosan ragok és végzetek felhasználásával tökéletesíti. A nyelvtani formák használata ugyanis valamennyi gyermekkutató szerint, az első lépés, mely a konkrét világból az elvont birodalmába vezet és így értelmének növekedésével párhuzamosan fejlődik. *Eng* szerint (14. l.) a szóalakok alkalmazása az *elvonásnak* a legkezdetlegesebb művelete, melynél fogva a gyermek az egyes szavaknak, beszédrészeknek bizonyos viszonylatokban mutatkozó közös vonásait felismeri, elkülöníti és kiemelni tudja. Ehhez tehát nemesak utánzás, hanem erősebb fokú megfigyelés és összehasonlítás is szükséges. E többszöri megfigyelés alapján aztán az olyan szavak, melyek a legáltalánosabb tartalomban, vagyis beszédrészileg és aztán viszonylatilag is valami közös vonást mutattak, a reprodukálás alkalmával más és más kategóriákba kíváncskoznak. Természetes, hogy ez a folyamat a beszélni kezdő kis gyermeknél csak igen lassan, számos hibázással és nyelvből-lással fog megindulni.

Stern e folyamat tanulmányozása közben nagyon érdekes és jellemző vonásra bukkant. A gyermeknyelv fejlődésében ugyanis a nyelvtani formáknak alkalmazása, vagyis a beszédrészeknek végzetekkel, ragokkal való ellátása csaknem *valamennyi beszédrész-nél egyszerre* áll be, de természetesen nem valamennyi szóalak-kal is.

Minden félreértés kizárása céljából szükségesnek tartom annak megállapítását, hogy nyelvtani formán vagy szóalakon mit értünk. Szabatos meghatározására ugyanis sehol sem akadtam. Bár-

mely szótőnek rag vagy végzet által előállott alakváltozását, mely egyttal jelentés- vagy viszonylatbeli változással is jár, nyelvtani formának vagy *szóalaknak* nevezzük. A beszédrészek ily szempontból két nagy csoportba oszthatók: ragokkal elláthatókra és ragozhatatlanokra. Utóbbiakat gyűjtőfogalommal partikuláknak is nevezzük.

A gyermeknyelv fejlődésének kezdetén, csaknem egy éven át, még a ragozható beszédrészek is következetesen rag és végzet nélkül legegyszerűbb alapformájukban lépnek fel; erre aztán a ragtalan nyelvhasználatból a ragozásra való átmenet csaknem valamennyi beszédrésznél és tudtunkkal eddig minden nyelvben és minden gyermeknél egyszerre köszönt be. Megtörténik, hogy a gyermek ugyanazon héten belül főnevet s igét is egyszerre ragokkal ellátottan használ. Ki tagadhatná, hogy ez a hirtelen változás minden bizonnyal valamely *egységes lelki folyamat* következménye, amely mint ilyen a *biogenetikus* törvény értelmében visszafelé következtetve, alighanem az ősnyelvekben is hasonló módon jelentkezett.

Az ugyanazon csoportokhoz tartozó szavak használatában az utánzás és analógiák felismerése alapján önállóan is képzett elő- és utóragok és tőhangváltozások mutatkoznak, melyeket következetesen ugyanazon viszonylatok jelzésére használ. Ez annak a jele, hogy a gyermek már finomabban is megkülönböztet, összehasonlít, ítél, képez és alkot. A cselekvéseket a jelen és múlt idő megkülönböztetésén kívül már személyekhez is köti. Arra az első lépcsőfokra emelkedett, melyen át fokozatos haladással az emberi gondolat legszéltöbb magaslataig érhet és oly szellemi világba juthat, melynek rejtélyébe más élő lény be nem pillanthat.

Az első ragozási kísérletek a gyermekek egyéni nyelvfejlődése szerint körülbelül a második év végétől a harmadik év végéig terjedő időben szoktak jelentkezni; de van rá eset, hogy a folyamat csak a negyedik évben áll be. *Stern W.* ezt az időközt átlag 1;10 és 2;2 és *Kirkpatrick E.*¹¹⁾ 1;0—2;2 közé helyezi. *Balassa J.* fiánál 2;1 korban jelentkezett. *Egger* fia 2;4, *Stern* Hilde nevű leánya 2;6 és *Egger* leánya 2;7 korban kezdett ragozni. A beszélt nyelv szokásos összes nyelvtani formáit azonban rendszerint csak a 4. vagy 5. év végén sajátíthatják el. Vannak esetek, amidőn egyes gyermekek még öt éves korukban, sőt azon túl sem képesek nyelv-

¹¹⁾ Grundlagen der Kinderforschung. Lpz. 1909. 176. 1.

tanilag helyes szóalakú mondatokat alkotni s olykor még utánmondani sem. Az ily *agrammatismus infantilis*-ben¹²⁾ szenvedő gyermekek a szavakat minden végzet nélkül egymás mellé sorolják. Előfordul, hogy egyik-másik még 10—12 éves korban is úgy beszél, mint a külföldi, aki egyes összefüggéstelen törzsszókkal akarja magát megértetni. Ennek a beszédhibás jelenségnek oka részben gyakorlathiány, melyet olykor dadogás előz meg, részben figyelen és emlékezhethiány.

Az együttesen fellépő deklináción, konjugáción és komparáción belül azonban egy valamennyi gyermekre vagy nyelvre érvényes *sorrendet* még nem sikerült megállapítani, helyesebben szólva ilyenmő szabatosabb kísérlet nem is történt még. Egész természetes, hogy a különböző nyelvformájú és szerkezető nyelvhatások alatt a *különböző nyelvő* gyermekek ajkán a nyelvtani formák nem ugyanozan sorrendben következnek. Közös vonás azonban, hogy a ragtalanul is legkorábban jelentkezett főnevek és igék csaknem minden nyelvben *ragosan* is először lépnek fel. A többi beszédrészeknél a nyelvek szerkezeti és kifejezésbeli eltérése szerint az alakváltozások igen különböző sorrendet követhetnek. Ezek között is a *legkonkrétebb* s legegyszerűbb viszonylatoké, főleg a térképzetileg egybekapcsolható nyelvtani formáké az elsőbbség. A szóalakok fejlődése épp úgy, mint a szavaké és egyáltalán az egész nyelv fejlődése, mindenkor csak konkrét képzetekből indul ki. A tárgyakhoz, személyekhez, helyhez kötött, tehát konkrét jellegő főnévi többesszám és helyhatározó, valamint a kiyánás és elutasítás nyomába járó tárgyeset, az igénél pedig a jelen idő egyesszámú harmadik és első személye a legkorábban használt szóalakok.

A sorrendre módosítólag hathat a felnőttek által használt nyelvtani formák gyakorisági foka is. A főnevek és igék alakváltozásait hallja a gyermek a legtöbbször, tárgyakkal és cselekvésekkel jut első sorban viszonylatokba és így ezek alakváltozásait veszi észre és utánozza legelőször is. Ezen általános és csaknem valamennyi nyelvre vonatkozó megfigyelések mellett minden egyes nyelven belül a formák fejlődési sorrendje csaknem annyiféle, ahány nyelvet ismerünk.

Könnyebb áttekintés céljából először a főnevek, majd az igék, melléknevek és a többi beszédrészek szóalakjainak jelentkezési időpontját közlöm, amint őket a gyermeknyelvi kutatók szétszórt ada-

¹²⁾ V. ö. Liebmann A. ily c. cikke: Arch. f. Psychiatrie. 1901.

taiból bármily töredékiesen is összegyűjtenem sikerült. Sajnálattal kell megállapítanom, hogy ezek az adatok a gyermeknyelvi szó-készleteknél is *hiányosabbak*. A szóalakok jelentkezésének sorrendje, ellenőrzése és feljegyzése ugyanis rendkívül éber figyelmet, lelkiismeretességet és így elég fáradságos munkát követel. E célból a legajánlatosabb eljárás, ha minden héten vagy legalább két-hetenként egyszer a megfigyelendő gyermeknek egy-egy napi beszédanyagát *szószertint gyorsírással* leírjuk.¹³⁾ Az ilyen egy napi beszédanyag feljegyzése amily fáradságos, olyannyira hasznavehető is. Feltünteteti nemcsak a szó-készletet, hanem a nyelvtani formákat, a mondatokat, mindezek gyakorisági fokát és közvetlen bepillantást enged a gyermek gondolat- és érzésvilágába is. Amellett összefüggő teljes egészében oly mozzanatokat is megrögzíthet, melyeket esetleg egy, a mainál tökéletesebb pszichológia valamikor talán nagyobb haszonnal értékesíthet.

A nyelvtani formák fellépésének sorrendje első pillantásra látszólag száraznak, unalmasnak és haszonnélkülinek tűnhetik fel. Ha azonban arra gondolunk, hogy a biogenetikus törvény értelmében minden valóságosság szerint így fejlődött minden *ősnyelv maga is*, akkor közömbösségünk talán érdeklődéssé is fokozódhatik.

Egy másik tanulságosnak ígérkező szempont, hogy az egyes szóalakok jelentkezési sorrendje, amennyiben, mint látni fogjuk, időrendileg a legszükségesebbek és legegyszerűbbek törnek előre, ugyanezen okokból az *idegen nyelvek tanítási sorrendjében* is rendkívüli nagy haszonnal értékesíthető.

Végül nem utolsó érdekű az a pszichológiai látvány sem, mely feltárul előttünk, amidőn egy-egy zsenge léleknek *fokozatos kibontakozását* és emberré magasodását épp a szóalakoknak pszichológiailag oly jellegzetes fejlődése nyomán lépésről-lépésre gondolat- és érzésvilágának legmélyebb rejtekéig követhetjük. Mert a nyelvi fejlődés mindenkor párhuzamos a gondolkodás fejlődésével. Beszéd és gondolkodás e korban még egymásra kölcsönös fejlesztéssel hat. Ezért valamely nyelvi kifejezés vagy szóalak hiánya annak a jele, hogy az illető viszonylat a gyermek gondolkodásában sincs meg.¹⁴⁾

¹³⁾ Így közli pl. *Brandenburg* egy gyermeknek mondatról-mondatra feljegyzett két napi beszédjét. *Pedagogical Seminary*. 1915. 105. l.

¹⁴⁾ L. Schmidt E. dr. i. m. 60. l.

Stern W.-nak azt a fontos megfigyelését, hogy a beszédre-
szek szóalakjainak három főformája (a főnév- és igeragozás és a
melléknév fokozása) a gyermeknyelvben nem különváltan vagy
valami fokozatossággal, hanem csaknem egyszerre és ugyanazon
időben jelenik meg, még nincsen kiaknázva és közelebbi vizsgálatra
érdemes. Különösen annak a kérdésnek eldöntése, hogy vajjon ezen
nagyon is általános megállapításon belül van-e még valamely más
közelebről is meghatározható *fokozatosság vagy párhuzamos ösz-
szefüggés*, máig még nem nyert tisztázást, holott bizonyára nem-
csak a gyermekpszichológia, hanem az anyanyelvi és idegennyelvi
oktatás szempontjából is rendkívül fontos és szerfelett hasznos ta-
nulságokra vezetne. A százakra és egyes nyelvekben ezerig is
emelkedő nyelvtani formák elég nagy tömege mellett természetesen
még gondolni sem lehet arra, hogy valamennyi szóalaknak sorrendi
idejét talán számszerű pontossággal is meg tudnók jelölni. Itt leg-
feljebb csak a legfontosabb és leghasználtabb alapformák jelentke-
zési sorrendjére gondolunk.

A főnevek alakváltozási sorrendje.

Az adatok említett hiányosságát bizonyítja, hogy már magá-
ról a legegyszerűbb nyelvtani formáról, a főnév egyes számú *alany-
esetének* szabatos használatáról és megjelenéséről sem találunk pon-
tos feljegyzéseket. A közölt szókészletekből csak azt láthatjuk, hogy
a gyermek még ezt is nagy későn, sok, mindenféle kiejtési ne-
hézséggel és hangpróbálgatással tudja elsajátítani. *Preyer* fiánál
Schlafrock alanyesete jó sokáig laa-okk, *Viktor G.* Matildkájánál
kalap — taptya, hús — hú stb. formában ismétlődik.

A kis gyermek csaknem minden egyes főnév alanyesetét tö-
kéletlenül, más és más hangcsoportokkal átídomítottan jelöli. Sza-
batos használata sokszor még akkor is bizonytalan, amidőn egyik-
másik főnevet helyesen ragozva is használ már. Abból, hogy
Preyer fiának nyolc hónapra volt szüksége, míg a „heiss“ mellék-
nevet helyesen kiejteni és használni megtanulta és hogy *Schultze*
szerint „Wasser“ csak Taffaff, Wafat, Wasse metamorfozisos után
lett Wasser, valamint a többi kevés számú feljegyzésből még semmi-
féle általános időadatot vagy szabályt le nem vonhatunk.

Balassa József 1;8 korú fiú a szavakat még minden viszonyí-
tás nélkül fűzi egymáshoz. A főnévi (és egyéb beszédrészi) ragok
a 24 hónaptól fogva a következő sorrendben lépnek fel: t (tárgy-

rag), —hoz, —hez, —nek, —be, —ra. A 88. hétben csinált először önmaga igéből főnevet.

Jablonkay fia kétéves korában állítólag helyesen alkalmazta a ragokat, sőt még a birtokviszonyt is.

Kardos fia a helyi ragokat két éves korában még igen gyakran összetéveszti.

Nagy László a következő sorrendet találta: t (a második év körül), —val, —k (többes rag), helyragok, birtokrag. Legelső szóképzés: főnévből ige.

Viktor G. Matildkája 1;9 korában használja először a ragos alakokat, még pedig a következő sorrendben: t, —hoz, —é (birtokrag). Mivel feljegyzései csak 1;11 korig terjednek, érdeklődéssel várhatjuk a további feljegyzéseket. Hogy e korban a ragok használata mily kezdetleges és hangbelileg is tökéletlen és hogy azokat az idegen mily nehezen ismerné fel, arra szolgáljanak a következő példák: ata kő = kérem a kavicsot, add a követ; ádá-mamá = vigyék oda a mamához; cuco = cukrot stb.

Pelsma közli azt az érdekes esetet (Pedagogical Seminary 1910. 361. l.), hogy egy három éves angol gyermek az egyik főnév többes alanyesetét (teeth = fogak) előbb használta, mint annak egyes számát (tooth a 4. évben csak). Stern Hildénél is Strümpfe, Záhne előbb használatos, mint egyes számuk. Ennek magyarázata, hogy környezetében ezek többesét biznyára gyakrabban hallhatta, amint egyáltalában a mindennapi beszédben többször beszélünk fogakról, mint külön egy fogról. Általában páros dolgoknál a többes használatosabb, mint az egyes alanyeset.

Wreschner azt tapasztalta, hogy a német gyermek minden egyéb ragnál előbb a főnév többesszámú alanyesetét használja.

Preyer fia 2;3 korában a főneveket még állandóan nemi *névelő nélkül* használja pl. dass la-okk = das ist der Schlafrock. 2;8 korában már sűrűn és legtöbbször helyesen is használja a főnév egyes és többes számát, pl. Rad, Räder s nemsokára rá az egyesszámú tárgyesetet is. A főnév ragozása a 3. év végén hiányos még. *Dem* és *der* dativust *am* szócskával helyettesíti, pl. das am (der) Mama gegeben.¹⁵⁾

Sellmann A. leánya először a főnév többesét használja, de sokszor hamisul is, aztán az accusativust, helyette olykor nomina-

¹⁵⁾ Die Seele des Kindes, 7. Aufl. Lpz. 1908. 321. l.

tívust is. Ezek után következik a dativus, majd pedig a genitivus. A genitivus helyett szereti a köznyelvben szokásos von viszonyasztó alkalmazni; pl. Der Hut von meinem Vater.¹⁶⁾

Stern W. a következő sorrendet állapítja meg: többes szám, aztán egyes számú tárgyeset, tulajdonító és végül birtokoset; utóbbi kettő néha egyidőben, sőt a szász genitivus a dativus előtt is jelentkezik. Kezdetben jó sokáig csak a többes szám szerepel, elvértve olykor a tárgyeset is. A főnév többes számú képzése 2 és fél éves korban már igen erősen van kifejlődve; pl. buch — bücher, baum — bäume, kind — kinder stb. Előfordul, hogy a többest *mehr* segélyével is képezi. Stern azt hiszi, hogy az eseteken belül minden gyermekre érvényes egymásután nem lehet megállapítani. Nem tartja valószínűnek *Ament* azon állítását sem, hogy „általában az úgynevezett szász genitivus (mutter's hut) a legkésőbbben lép fel“, mert mind a három gyermekénél (Hilde, Günther, Éva) ez az eset igen korán és a dativus előtt jelentkezett; pl. papa's, Hilde's. A vitás többség felett bizonyára a környezet részéről használt formának gyakorisága dönt. A kettő közül a gyermek mindenkor azt fogja előbb elsajátítani, amelyiket gyakrabban hallja. Szerintem a genitivus úgy szerkezetileg, mint viszonylatilag nehezebb s éppen ezért a mindennapi beszédben aránylag ritkábban használt szóalak, mint a dativus. Stern utóbbiról azt mondja, hogy helyes használatnál rendszerint csak a 4. évben mutatkozik. Ezt, valamint a himnemű főnév egyes számú tárgyesetét a gyermekek sokszor még a 4.—6. évben is összetévesztik.

A mondottakat összefoglalva a *főnév eseteinek jelentkezési sorrendje a következő*: 1. Egyes számú alanyeset. 2. Többes számú alanyeset avagy az egyesszámú tárgyeset. 3. A tulajdonító-, 4. a birtokos eset.

A többesszám egyéb eseteire vonatkozólag feljegyzéseket nem találtam. Nagyon valószínű azonban, hogy a sorrend itt is ugyanaz, illetőleg szabatosabban szólva, hogy a többesszámú tárgyeset, tulajdonító és birtokos eset *a megfelelő egyesszámú esetekkel párhuzamosan* csaknem ugyanazon időben nyer alkalmazást. Mielőtt a gyermek valamely szónak többes alanyesetét megtanulta, a többesszámúban is ugyanazon esetekben használja, melyeket abban az időpontban már az egyesszámúból is alkalmazni tud. Ennek oka, hogy

¹⁶⁾ Das Seelenleben unserer Kinder. Langens. 1911. 60. 1.

a többesszámú esetek a többes alanyesethez viszonyítva teljesen egyforma alakúak (a németben csak a tulajdonító vesz fel még egy *n* végzetet.)¹⁷⁾

Az igék alakváltozási sorrendje.

A leggazdagabb alakváltozású beszédrés a cselekvésszó vagy ige. Épp ezért a gyermekek a legnehezebben tanulják meg használatát. A főbb formáinak megszerzése a legtovábbig, körülbelül az iskolaköteles korig, sőt azontúl is eltart.

Endrei G. szerint az 1;8 hónapos gyermek még csak a jelen időt használja, azután következik a múlt és jóval későbbben a jövő idő. Ugyanezt a sorrendet találjuk *Jablonkay*-nál és *Nagy László*-nál is. Utóbbi a jelen és múlt idő közt még a parancsoló módot is regisztrálja. A jelen idő egyes számú harmadik személye kezdetben *i*-re végződik, pl. olvasi. Utoljára marad a főnévi igenév.

Viktor G. szerint 1;10-ben a jelen idő, 1;11-ben a múlt idő első nyomai mutatkoznak. A személyeket e korban meg nem különbözteti és természetesen a személynévmásokat sem ismeri. A jelen idő harmadik személyét szintén *i*-vel képezi (tyi = sir).

A *Pollock* által megfigyelt angol gyermek az igét 1;10 korban próbálja ragozni.

*Krausen*ál ezt a sorrendet találjuk: jelen, múlt, jövő idő. A múlt időt *gestern* szócskával kezdi használni.

Wreschner megfigyelése szerint az igeragozás a harmadik év elején kezdődik. Először az infinitívus jelentkezik, aztán a jelen, majd a múlt és végül a jövő idő.

Preyer fia 1;8 korában kezdi meg az igeragozást még pedig a jelen idő első személyével: *bät = bitte*. Csaknem ugyanakkor lép fel az infinitívus is. 2;2 korában a kétszavú mondatokban egyik szó rendszerint főnévi igenév, pl. *helle mama = Mama helfen*. Az infinitívus az uralkodó igeforma még 2;3 korában is. Az *ist* segédigét ekkor még nem ismeri, pl. *Das ist der Schlafrock = dass la-ock*; de már megkülönbözteti a jelen mellett a múlt időt. Jellemző.

¹⁷⁾ A modern indogermán nyelvek legtöbbje a főnév eseteit rendszerint csak a megfelelő nemű névelő ragozásával, vagy mint az angolban és franciában praepositíószerű szócskákkal fejezi ki s maga a főnév változatlan marad. A magyar e tekintetben közelebb áll a latinhoz, mely az eseteket névelő nélkül csak a főnévhez illesztett végzetekkel és a göröghez, mely nemi névelővel és főnévi végzettel fejezi ki.

hogy ugyanakkor, tehát közvetlenül már a jelen után, fellépnek a *módbeli segédigék* is (kann, will). Pl. tann e nicht = kann er nicht. Kiejtése még sok nehézséget okoz neki, így pl. schmeckt noch helyett mekk noch. Egy hónappal később (2;4) már önállóan és helyesen használja trinkt, beisst és hasonló alakokat. A jellel fejezi ki rendszerint a múlt időt is, pl. beisst ahelyett is *gebissen*, asst = gegessen. A 29. hónapban (2;5) a parancsoló módot infinitívussal helyesíti, pl. Papa sagn. Megkülönbözteti már a gyenge és erősragozású igéket; pazieren gegeht. A *hat* segédige igen gyakran fordul elő, épp úgy *ist* és *wesen* is (gewesen), de a *sein* infinitívust még nem ismeri. 2;6 korában igen gyakori a múlt idő, de segédige nélkül a multidejű melléknévi igenév formájában: geessen, geschreibt. Ugyancsak *Lindner* fiánál is: nommt = genommen. Az igekötő az igétől elválasztottan 2;8 korában kezd fellépni; fällt immer um. 2;9. hónapban a *módbeli segédigék* még sűrűbben és nagyobb számban használatosak (haben, ich möcht). Az erős igék ragozása még nagyon ingadozó; getrinkt, getrunkt, getrunken egymás mellett is fordulnak elő. Most jelenik meg először ich werde s a már hibátlanul használt rendes múlt idő is: ich habe vergessen. Előszeretettel használja a reduplikációs alakokat: sesehen, einpackt. Mindannak dacára, hogy a harmadik év végén itt-ott előfordul az elég nehéz szenvedőalak is (pl. Die Milch ist schon heiss gemacht worden), az igeragozás még elég hiányosnak és tökéletlennek mondható. *Sellmann* leányánál a legelső izben használt igealak szintén az infinitívus, utána pedig a jelenidő 3. személye (2;10) és aztán *hat* segédige következik, amely ebben a formában más személyek jelölésére is szolgál, pl. was hat du, ich hat eine puppe, wir hat honig. A 3. személy *t* végzete az 1. és 2. személyrag jelölésére is szolgál, pl. was macht du? Épp oly stereotyp *bin* használata is, pl. bin du da?

Stern W. Hilde nevű leányának igehasználatában a következő sorrendet figyelte meg. Az első igealak az *infinitívus*: tinke(n) = trinken 1;8. s még előbb offe (öffnen), sitze(n), wasche(n) (1;7 $\frac{1}{2}$). Mindezeket megelőzi ugyan danke (1;6), de jelentése ekkor még valószínűleg interjekciónális jellegű. Az első főnévi ige-nevek közvetlen nyomába a *parancsoló* mód lép, pl. sia (sieh!) (1;8); sűrűbben használja 1;9—1;10 közötti időben: lass, továbbaber = gib her, homm = komm. Az infinitívus sűrű használata közben, 1;8 $\frac{1}{2}$ korában a jelentő mód *jelenidejének* 2. személye is megjelenik, pl. siete = siehst du; aztán stehj = ich stehe (1;9), bennt

= brennt (1;10), läft = schläft (1;10). A *módbeli segédigék*, mint a vágyak, óhajok és akarások kifejezői (als Vorwälten des Volitionalen, írja Stern, 222. l.) Hilde nyelvhasználatában is igen korán, mindjárt a jelen idő után gyakran és változatosan lépnek fel. pl. will nich (1;10^{1/2}), aztán darf, sollst, kann. Ugyanebben az időben jelenik meg az első *visszaható ige* is: schäm mich.

Az igeragozást különben még nagyon tökéletlenül kezeli, pl. 2;1 korában is azt mondja suchen ich ball. Ugyanekkor használja először a *bin* segédigét is: so müde bin ich. A *mult idő* kifejezésére a második év végének táján és a harmadik év elején a puszta mult idejű melléknévet használja, pl. gut eslafen = gut geschlafen (2;2), nug geseht = genug gesehen (2;3). Nemsokára következik a rendes, vagyis a segédigével képezett mult idő. A harmadfél éves Hilde a *módbeli segédigéket* csaknem mind ismeri, de ezeket rendszerint csak a jelen idő 3. és 1. személyében használja. Visszaható ige alig fordul elő, azt is személynévmás nélkül használja, pl. da freut de Hilde. 2;6 korában a *haben* segédigének ezt a három személyét ismeri: haben, hab, hat; a sein igéből pedig: sein, bist, ist, wasen (gewesen), wast, was(r). Ugyanakkor a *jelen idő* legtöbb személyét is ismeri már. 1. sz. hab'n buch, 2. sz. was machst du denn da!, 3. sz. macht de Hilde. Többes 3. sz. kommen dei, vier anten A többes első és második személyét egyszer sem használja. Ennek valószínű oka, hogy helyhez kötöttségében a többes szám 1. és 2. személynek előfeltételei, a társas együttes cselekvések még nem lehetségesek. A parancsoló mód már jóval erélyesebben, teljes biztossággal lép fel. A *mult idejű melléknévi igenevet* hol jól, hol helytelenül használja, így pl. anezieht, geesst mellett előfordul weggegangen, hinneworfen.

Az infinitivust kezdetben jelen és később *jövő* időként is használja. Annyira kényelmes szóalakja, hogy a jövő elég sokáig késik. Rendszerint körülírással fejezi ki morgen vagy dann segítségével, pl. dann kuchen essen. Ezt az alakot még a mult idő előtt is használja. A gyermek egyáltalán jobban érdeklődik a jövő, mint elmúlt dolgok iránt. E kettő használata közt rendszerint egy fél év is eltelik. A harmadik év végéig Hilde csak ezt a körülírásos jövő formát ismeri és használja; a werdennel képezett rendes jövő időt pedig először csak 3;2 és biztosabban és sűrűbben 3;8 korában. Ebben az időben (3;2) alkalmazza már az *elbeszélő multat* is, de csak a segéd- és módbeli segédigéknél (war, hatte, wollte stb.). A rendes igék imperfektuma, mint a köznyelvben ritkábban használt szó-

alak, pl. lag, későbben köszönt be (3;5.). Még későbben, a harmadik év végén fellépő szóalak a *befejezett mult* (plusquamperfectum) s körülbelül ez időtájt bukkan fel egy újabb igemód, a *conjunctivus* és nemsokára egy-egy *szenvedő alak* is. A conjunctivust Hilde 3;8, Günther pedig a negyedik év végén használja először. A 4. és 5. évben mindezekhez hozzájárulnak a *befejezett jövő* (futurum exactum), a *feltételes mód* (első ízben és gyéren 3;8) s már elég csinos számban az *absztrakt igék*, mint pl. denken, scheinen, glauben stb.

Preyer és *Stern*, e két legpontosabb és legmegbízhatóbb gyermeknyelvi kutató adatainak alapján az *igealakok egymásutánját* nagyjában a következőképen állapíthatjuk meg:

infinitivus (ist),
 parancsoló mód,
 jelen idő 3. aztán 1. személy,
 egynehány módbeli és visszaható ige (bin),
 jelen idő 2. sz.,
 esonka mult (particip. perf.),
 majd haben és rendes mult,
 a módbeli segédigék teljesebb és gyakoribb használata,
 körülírásos, majd rendes jövő idő,
 segédigék elbeszélő multja,
 egyéb gyenge és erős igék imperfectuma,
 befejezett mult,
 conjunctivus,
 szenvedő alak,
 befejezett jövő
 és feltételes mód.

A melléknevek és egyéb beszédrészek alakváltozásai és viszonylati szerepük.

A melléknevek közül első sorban azokat használják a gyermekek, amelyek saját állapotukat, kellemes vagy kellemetlen közérzetüket és érzelmeiket fejezik ki, így pl. heiss, nass, kalt, müde stb. Gyakori eset, hogy ezeket ellentétszerűen és olykor nagyon hamis ellentétben használják. Így pl. schön ellentéte *Stern* Günthernél: schief (2;9), hasonló ellentétűek *Lindner* fiánál gut és sauer. A jelentkezési sorrend, tekintettel az egyes érzékekre, a következők: *tapintási, hőmérséki* és végül *izomérzeti* állapotokat kifejezők. Leg-

későbbben és igen lassan, körülbelül a harmadik év végén tűnnek fel az *optikai* érzetek kifejezésére szolgálók és még később a színek felismerése és elnevezése. Stern Hildénél az első melléknév a második év végén bukkan fel (gross, fein). Körülbelül egy félévre rá használja az első *fokozást*. Stern joggal panaszkodik arról (230. l.), hogy a gyermeknyelvi irodalom a fokozásra oly kevés adatot nyújt. Preyer fiánál 2;7 korában lép fel: hocher bauen és égy hónapra reá guter, ehelyett besser (2;8); Stern Hildénél 2;6: dünkler, viel schöner, lieber. A fokozás nehézségei elől különben lehetőleg kitérnek és ahelyett a *mehr* szócskával segítenek magukon, pl. mehr Butter. A *mehr* másként is előbb jelenik meg, mint alapfoka, viel (Hildénél 1;8). Sajátságos, hogy épp a legnehezebb ragozású formát, az úgynevezett erős ragozást szokják meg első sorban pl. Hildénél schönes Buch, kleiner Tisch, guter Papa (2;6.). A *felső fok* igen kései használatú nyelvjelenség, rendszerint a negyedik év végén szokják meg. Hildénél *am gutsten* (3;7), Lindner fiánál is a negyedik év végén: *allervielste*.

A *nein* tagadó szócska úgy Preyer fiánál (1;5), mint Stern Hildéjénél (1;7), valamint Ament és Gheorgov megfigyeléseimél, már igen korán, a *ja* igenlésnél előbb jelentkezik. Kezdetben nem annyira tagadó, mint volicionális jellegű s vegyesen hol nem-et, hol igent jelenthet. Humphrey fiánál is a *no* 1;6 korában igent és nemet jelent. Wreschner fia a tagadó *nein* szócskát a 2. év közepén használja először, a *ja* pedig csak hat hónap múlva jelenik meg először. Beszédjükben jóval gyakrabban használják, mint a *ja* szócskát. A *nicht* szócska Preyer fiánál 2;3 korában jelentkezik, diss nicht la-okk = das ist nicht der Schlafrock.

A *személynévmások* közül eleinte túlzott jelentőséget tulajdonítottak az *ich* fellépésének és a birtokos névmásoknak; ez a hit azonban, mintha ezek a tudat jelenségeivel a legszorosabb kapcsolatban állnának, ma már tévesnek bizonyult.¹⁸⁾ Az *ich* egyes gyermekeknél már a 1;8 korban fordul elő, másoknál jóval későbbben. Ament 1;8, Deville 1;10, Gheorgov 1;11, Stern Günther 2;1, Major 2;10 stb.,¹⁹⁾ de hónapok telnek el, míg tudatosan használják. (V. ö. A gyermeki nyelvi szókincs fejlődése c. cikkem. „A Gyermek.” 1918. 375. l.) Természetes, hogy az én érzete már az *ich* használata előtt is meg van.

¹⁸⁾ L. Bühler K. i. m. 123. l.

¹⁹⁾ Számos adatot közöl Stern W. Die Kinderspr. 243. l.

Preyer fia 2;4 korában önmagát nevével (*Axel*) vagy *e* (= *er*) szócskával jelöli. Az *ich* személynévmást tisztán és értelmesen csak 2;8 korában használja és igen gyakori 2;9 korában. De *Ament*, valamint *Preyer* gyermeke is még előzőleg a *du* szócskával jelöli magát. *Ament* fiánál a *du*-nak ily használata után csak négy hónapra reá következik az *ich*. *Preyer* fiánál a *du* helyes használatának ideje 2;9; de még az *ich* személynévmást is megelőzi 2;1 a *mir* és *mich* (2;7) és *er* 2;3. *Stern* Hilde első *ich*-je 1;10 körül jelentkezik és még erősen affektív jellegű; Hilde névvel felváltva használja. Megelőzi azonban *meine* birtokos névmás (1;10) és még előbb *du* (1;9). *Lindner* és *Ament* gyermeke *mir* helyett *ich*-et használ, pl. bitte ich (mir) eine Pflaume geben, Igen korán lép fel *mir* *Preyer* fiánál (2;5): gib mir Brot. Hasonlóképen *Stern* Hildenél gib mir, mach mir (2;6). Ugyanebben a korban Hildenél igen gyakori a *du* megszólítás, főképp haragos kedélyállapotban. Ugyancsak ismeri és használja ekkor már *er* és *se* (= *sie*) személynévmásokat: er kann, da sitzt se!, továbbá a többes harmadik személyű *sie*-t, sind se alle weggegangen. A *wir* és *ihr* azonban elő nem fordul még. A *wir* csak a 4—5 évben jelentkezik és legkésőbb az *ihr*. A többeszámú első és második személyű névmást egyáltalán igen későn tanulják meg. *Grant* említi, hogy leánya az *us* (minket) és *our* (miénk) névmásokat előbb használta, mint a *we*-t (= *mi*). A személynévmások valószínű sorrendje tehát a következő:

er, *du*, *ich* vagy *mir*, aztán *mich*, *sie* (egyazán többes számú), *wir*, *ihr*.

A különböző egyéniségű, értelmiségű és beszédfejlődésű gyermekek ezeket természetesen más sorrendben is sajátítják el. Így pl. *Sellmann* leányánál (56. l.) 2;1 korában ezt a sorrendet jegyezte fel: *mein*, ezt mihamar elfelejtette s következett utána *mir*, majd *ich*, aztán *du*. Sokan, így pl. *Meumann* is, biztos ténynek mondják, hogy a *mein* birtokos névmás valamennyi személynévmást megelőzi. *Gheorgov* pedig épp az ellenkezőjét vallja. *Stern* szerint *ich*, *mein*, *mir*, mivel kezdetben mind a három affektív jellegű, egyforma eshetőséggel jelentkezhetnek elsőnek.

A *mein* (= *ma*) birtokos névmás *Lindner* G. gyermekénél 2;2 korban jelenik, de helyette olykor a *dein*-t is használja. *Stern* fiánál is *mein* előbb mutatkozik, mint a *mir*; sőt Hildenél még az *ich*-nél is három hónappal előbb. Másoknál *ich* és *mein* egyszerre lépnek fel. A *dein* pedig rendszerint a *du*-val együtt lép fel. Az

ich és *du*, *mein* és *dein* összetévesztése igen gyakori, így pl. Hilde-nél még 2;6 korában, sőt a legnehezebb a *sein* és *ihr* felcserélése még ötéves korában is. A *sein* és *ihr* helyett az illető személy nevét genitivusban használja (mama's). *Ihr*-t 2 és fél éves koráig csak egyszer használta: *ihr stühlchen*. Unser közvetlenül *wir* után következik. Ragozásukról feljegyzést nem találtam.

A *nemi névelő*, mely a német nyelvtanításnak annyira ismeretes réme, a németajkú gyermeknek is elég sok nehézséget okoz; későn jelentkezik és épp úgy összetévesztik, mint a kezdő nyelvtanuló. *Preyer* fia pl. még a 2;3 korában sem ismeri és használja a névelőt, pl. *dass la-okk* = *das ist der Schlafrock*. Előszöri alkalmazása 2;4 korában jelentkezik, de azért még 2;5 és 2;6 korában is ilyen mondatokkal él: *Wo ist hut?* *Wo ist ball?* Rendszerint a 2;6 korban válik használatossá, még pedig ragozottan valamely viszonyzóval kapcsolatosan, pl. *Preyernél* *für de papa* = *für den papa*, *um'n hals* = *um den Hals* (2;4). 2;7 korában felbukkan először aztán a *határozatlan névelő* is, 'n *bischen wasser*. *Stern Hilde* 2;6 korában jól használja már a határozott névelőt: *der papa*, *der onkel*, *de* (= *die*) *tante*, *de milch*. Ugyanakkor ismeri és használja már a *den* accusativust is, pl. *sieh mal den gossen Bäg* (*Berg*) és a határozatlan névelőt a következő formában: 'ne, n, 'e. Itt-ott előfordul már *dies* mutató névmás is.

Aránylag későn jelentkezik a *töszámnevek* és még később a származottak és azok ragozása. *Preyer* fiának 2;2—2;3 korában még semmiféle számképzete nincsen. Utánzással elmondja ugyan a számokat 1—5-ig, de alkalmazva minduntalan összetéveszti őket. Számértékükkel nincsen tisztában. Valami határozatlan sokaságot jelentenek, mely csak igen lassan, fokozatosan értelmesedik. Kezdetben a többséget így fejezik ki: *eins*, *noch eins*, *noch eins* stb. *Preyer* arról értesít ugyan, hogy fia már 1;6 korában vette észre az egyik keztyű hiányát, de azért a többes fogalma, bár valószínűleg a páros dolgok és testrészek felismerésével kezd tudatossá válni, a második év végén szokott tisztultabban jelentkezni. *Scupin* fia a harisnyákkal kapcsolatosan 2;0 korában használja a *kettő* számot. *Majornál* a *zwei* 2;7, *Lindnernél* 2;10 korában jelentkezik. *Stern Hilde* már 1;9 korában mondja: *dei*, *sei*, *dei* = *eins*, *zwei*, *drei* és még előbb fordul elő a (1;8) *mehr*, de tudatosan csak 2;2 hónapos korában használja. A többi szám csak nagyon lassan és későn következik ezután. *Binet* 2 és fél éves leánya csak 3-ig, 4

éves leánya pedig csak 5-ig számlál.²⁰⁾ Révész és Katz kísérletei is amellet szólnak, hogy a két éves korban a kettőn túl nem terjed számértékelésük. A *hármás számot* csak 4 és fél éves korukban sikerül nekik biztossággal megkülönböztetni; ha addig ki is ejtik és a magasabbakat is, jelentésükkel tisztában nincsenek. E tekintetben csodálatosan a hírhedt *elberfeldi lovak* mögött állanak, melyek gyökvonásos produkciójukkal valóságos számművészeknek tekinthetők.²¹⁾ A sorszámnevek közül *Stern* Hildenél *zweite* 3;3 és *dreite* (= *dritte*) 3;9 hónapos korában tűnt fel. A *mal* képző azonban annál előbb (1;10 $\frac{1}{2}$).

A legtöbb viszonylatot kifejező praepositívó vagy *viszonyszó* a harmadik év közepe táján tűnik fel. Így pl. *Wreschner* és *Preyer* fiánál is (2;4). Utóbbinál először für, aztán mit, majd um stb. *Stern* Hildenél a sorrend a következő: ohne, mit, bei, von, auf, für, in, zu, nach stb. Az első viszonzó a második év előtt még sohasem jelentkezett; viszont ha már egyszer előfordult, igen sűrűn használják. Jelentkezési idők: *Stern* Hilde és Günther 2;6, *Ament* 2;11, *Lindner* 2;1. Igen sokáig egy-egy kedvenc Universal-prepozitívót szeretnek használni. Így pl. az egyik gyermeknek ily viszonzószava: *e* szócska = bei, auf, zu stb. értelemben. *Stern* Hildenek ily kedvenc és sokjelentésű viszonzószava: von, Evának: auf. Vonzatuk, vagyis a főnevek esetképzése azonban még az iskolaköteles korig is hibás és bizonytalan.

A *határozó szók* jelentkezési ideje: *Preyer*, 2;6 da, dort, 2;2 noch, 2;4 erst, dann, jetzt; *Ament*, 1;5 weg, 1;9 wo, 1;9 gleich, 1;11 oben; *Lindner*, 2;0 bald; *Stern* Hilde, 1;9 weg, 1;10 hinten, drinnen, 2;6 unten, aztán dort, draussen, oben, 2;0 gleich, 2;3 morgen, 2;5 heut, jetzt, mittag, 2;6 dann; *Stern* Günther, 1;10 hier, 2;4 auf, 2;7 erst, 2;11 lange, 2;8 gestern. Ugy a viszonzószóknál, mint a *kérdő szócskánál* a nyelvfejlődés azt bizonyítja, hogy a hely- és térbeli kifejezések megelőzik az időbelieket. A *tér jóval konkrétább*, mint a szemléletre kevésbé alkalmas időképzet. Az idő képzete igen lassan fejlődik ki a kis gyermek lelki világában. A morgen és gestern szókat igen gyakran és soká összetéveszti. Eltelik egy év is, míg azokkal tisztába jön. Jellemző, hogy a morgen előbb jelenik meg, mint a gestern. A *kérdő szócskák* jelentke-

²⁰⁾ Egyéb példák „A Gyermek”-ben megjelent cikkemben. 1918. 275. l.

²¹⁾ Wolf G.: Zur Frage des Denkvermögens der Tiere. Zeitschr. f. Psych. u. Phys. d. Sinn. 1917, 256. l.

zési ideje: Preyer 2;4, wo is Mima? A *wo* azontúl is soká az egyedül használt kérdőszó. Utána következik 2;10 *warum* és 2;12 *wann*. Igen gyakori a kérdő szócskák alkalmazása a 31. hónapban (2;7). Stern Hildenél 1;8 *wo*, 2;6 *welche?* aztán *wann?* és *wielange?* *Walsemann* azt hiszi, hogy a *warum?* kérdőszó, mely fiánál csak 2;9 hónapos korban jelentkezett, mint okozati viszonylat a legkésőbbben köszönt be.

A *kötőszók* jelentkezési ideje: Preyer, 2;9 und, sondern, noch, nur, bis, mehr, wo, *Sellmann*nál az elsők: auch és und. Stern Hilde, 1;6 und, 1;10 auch, 2;6 aber, doch; legkésőbbben jelennek meg: ob, wenn, bis, weil, dass stb.

A harmadféléves Stern Hilde tipikus formakészletének áttekintése.

Szervesebb, áttekinthetőbb és lélekrajzilag egységesebb képet nyerünk talán a nyelvtani formák fejlődésmenetéről, hogy ha az eddig elemzőleg felsorolt adatokat összefoglalóan egy konkrét példában, *Stern 2 és fél éves Hilde* leányának forma készletében mutatjuk be.

..A 2 és fél éves gyermek szókészlete már igen nagy; leg többje főnév, még pedig tulajdon-, köz- és anyagnév s valamennyi még konkrét jellegű. A főneveket ragozza már. Az egyes és többes számot már gyakran és helyesen használja (*Buch—Bücher, Baum—Bäume, Kind—Kinder*), úgyszintén a genitívusi s végzetet is. (*Papa's Hut.*) A csillagot a 30. hónapban „*Brennticht*”-nek nevezi. Ugyanakkor ragozza a melléneveket (*schönes Buch, guter Papa*) s elvétve előfordul a középfok is (*schöner*). A *sein* és *haben* segédigéket régen alkalmazza. Visszaható igék csak ritkán jelentkeznek még. Erélyes kívánságokat olykor parancsoló móddal (*geh weg, gib her*), más kívánságokat pedig többnyire infinitívussal fejezi ki (*Kuss geben, Milch haben*). A múlt idő sokszor a participium perfektummal (nem imperfektummal) jelöli meg, az igét rendszerint gyengén hajlítja (angezogen helyett *anezieht*, gesehen helyett *eseht*, gegessen helyett *geesst*, getrunken helyett *etinkt*, vergossen helyett *egiesst*). A *werden* hiányzik még a jövő jelölésére és e célra határozószókkal ellátott infinitívust használ, pl. *äst Tasse trinken, dann Kuchen essen.*“

..Az *ich* mindgyakrabban használatos a Hilde helyett és különösen élénk óhajok és akaratnyilvánulások kíséretében fordul elő.

Itt-ott a *mir* is hallható; *du* és *er* még ritka, *wir* és *ihr* hiányznak még. Gyakori a *mein*, a *dein* azonban hiányzik még. Mutató névmásul a hangsúlyozott *der* határozott névelő szolgál, a *dies* csak ritkán hallható.“

„Gyakoriak a helyhatározók (*da*, *dort*, *hier*, *drüben* stb.), melyekhez ujabban időhatározók is járultak (*bald*, *schnell*, *gleich*, *morgen*, *heute*, *jetzt*, *gestern*, *mittag*), de ezek mind csak jelen vagy jövő idejűek és sohasem *multra* vonatkoznak; *gestern*-t csak értelmetlen utánmondással használja. Időhatározó kérdő szócskák egyáltalán nem fordulnak még elő; *wann*, *wielange?* sohasem hallhatók. A *nein* tagadó szócskát csak a jelenre és soha a *multra* nem vonatkoztatja. Előfordul egynéhány viszony szó is (*mit*, *bei*, *nach*, *auf*, *im*, *ohne*)“.

„A számolásban is előhaladt s ha mindenkor nem is helyes sorrendben, 6-ig számlál: *neim*, *dei*, *fünf*, *sechs*, *seissei*, *sechsdei*; ezeken kívül hallhatók: *alle*, *alle beide*, *allesam*, továbbá *viel*, de hiányzik *wenig*. Előfordul *kein* (*keine Trümpfe an*) és épp úgy *genug* is.“

„Két mondat vagy mondatrész összeköttetésére egyedül az *und* szolgál még; *auch*, *aber*, *doch* inkább interjekciónálisan, mint kapcsolóan használatosak (*schmeckt aber doch!*, *aber doch!*). A főmondat még mindig az uralkodó és csak a 30. hónap végén hallható az első mellékmondat is. A mellérendelt mondatok gyakoriak. A kifejező képesség még mindig nagyon szegényes, a legfontosabbat és leglényegesebbet emeli ki. A szórend még nem normális, az alany még igen sokszor az állítmány mögött áll.“²²⁾

Mindent összefoglalva, nyelvtudása e korban az aránylag csekély számú szókincs és hiányos szóalakkészlet dacára már akkora fokú, hogy vele értelmesen elbeszélgethetünk; lelki világát, kis gondolat- és érzéskörét elég világosan tudja kifejezni és ezen felül is sok nyelvjelenséget, melyet reprodukív módon nem használ ugyan még, tökéletesen megért. Sok nyelvtanuló, ki éveken át kinlódott az idegen nyelv tanulásával és jóval nagyobb szó- és formakészlettel rendelkezik, nem jut ily nyelvtudásfokig és így ezt a beszéd-készséget egyes nyelvtani vétségei dacára joggal megirigyelhetné.

²²⁾ Gaupp R. Psychologie des Kindes. Lpz. 1912. 49. l.

Az analogiaképzés és botlásai.

Ha a gyermeknyelvi szóalakok fejlődésén összefoglalólag végigpillantunk, akkor a szókészlethez hasonlóan itt is oly általános jellegű és érvényű vonásokat sikerül megállapítanunk, amelyek nemcsak a szorosán vett gyermekpszichológiai, hanem ugyanakkor az ősnyelvi, sőt anya- és idegennyelvtanítási szempontból is értékeseknek és tanulságosoknak mondhatók.

A nyelvtani formák első alkalmazása a mondottak szerint rendszeresen a második év eleje és harmadik év vége közé esik. Az első éven át minden szó oly hajlíthatatlanul merev egységet alkot, hogy más szavakkal egyáltalán semmiféle viszonylatba nem lép. „Egy éven át a szavak csak merev képződmények; a második év körül kezdenek életre kelni, hajlékonyakká válni és változni.”²³⁾ A gyermekek egyéni nyelvtehetsége és különböző fokú foglalkoztatása szerint ez a nyelvkristályodási folyamat egyik gyermeknél előbb, másiknál később köszönt be. *Balassa* fia már a huszadik hónapban kezd ragos alakokat használni és épp oly korán *Lindner*, *Preyer* és *Stern* gyermeke is. Amíg azonban a gyermek a mindennapi társalgási nyelvet helyesen is használni megtanulja, egy pár év is szokott eltelni. A szóalakok helyes használatát némelyik gyermek csak a 7.—8. évben, sőt még később is sajátítja el.²⁴⁾ A szókészlethez hasonlóan a szóalakokat is korántsem játszva, amint azt *Gouin* szerette hangoztatni és utána sokan mások is, hanem elég nagy fáradtsággal és sok nehézség leküzdésével szerzi meg. Használatukban eleinte igen nagy ingadozást tanúsít s lépten-nyomon követ el hibákat. Ez leginkább szembeötlik a rendhagyó-képzésű szóalakoknál. Ennek okát könnyű kitalálni. Beszédszeri kiejtése még mindig elég fejletlen és nem elég nagy és központosított még figyelme sem. Valamint az egyes szókat, úgy a nyelvtani formákat is jóval előbb érti és csak azután utánozza és használja is.

A nyelv fejlődése szóhangilag és értelmileg párhuzamosan haladó, de folyton emelkedő differenciálódás. Először csak érzelmeszerű hangok jelentkeznek, aztán jól-rosszul kiejtett egyes szavak, főképp jelbeszéddel egybekapcsoltan. Már midőn egy-két szóval gondolatot, mondatot fejez ki, a homályos gondolatkomplexumból a

²³⁾ Stern W. Psychol. d. früh. Kindh. 112. 1. és Kindersprache. 219. 1.

²⁴⁾ L. Richter E. dr. i. m. számos helyen és Kohlbase, F. Die method. Gestaltung des gramm. Unterr. Langens. 1911. 59. 1., továbbá Nausester és Wundt említett műveiben.

leglényegesebbeket emeli ki. A kezdetben nagyon homályos összképzetből kiemelkedik a főnév, aztán az ige, a határozó szó, a melléknév stb. és végül ezek viszonylatai, a nyelvtani formák, személyek, cselekvések, a hely-, idő- és birtokviszonylatok megkülönböztetése is. A fejlődés folyamán ezek a kezdetben még csak homályosan derengő pszichikai és nyelvi jelenségek fokozatos elemzés útján mind világosabban jutnak kifejezésre. A kis gyermek a ragok viszonybeli hangkifejezését nemcsak gépies hallással és ismétléssel, hanem azok jelentését a megfigyelésen alapuló analógia segítségével is tanulja meg. „Miután néhány *ing* végzetű (jelenidejű melléknévi igenév, pl. doing = tevő) képző alakot elsajátított, írja leánykájáról *Grant*,²⁵⁾ ennek mintájára más szavakat is kezdett ily módon képezni.“ A gyermek a szavakon észreveszi a forma- és viszonylatbeli változások összefüggését és alkalomadtán nemcsak *ugyanazokat* használja, hanem alkalmazza őket má hasonló beszédrészekre is. Hall egy féltucat középfokot, pl. a németben *längst*, *größer* stb. aztán ezek mintájára képez hasonlókat, pl. *schöner* és szabálytalanul *güter*, *hoher* alakokat is.²⁶⁾ Az analógiás képzésnek óriási jelentősége van nemcsak a szóalakok elsajátításában, hanem véges-végig a nyelvfejlődés minden további fázisában is. Analógiás képzések nélkül, vagyis abban az esetben, ha egy állandó viszonylatot mindenkor külön-külön végzettel kellene jelezniünk, minden beszéd az agrammatizmushoz hasonló kifejezési fokra volna korlátozva. Hogy az analógiák felismerése és használata a nyelv elsajátítási lehetőségének alapfeltétele, szinte kézzelfoghatóan bizonyítják az agrammatikus gyermekek. *Paul H.* szerint az analógiának a rokon szóformák képzésében ugyanakkora része van, mint az emlékezeti reprodukciónak. „Az analógiaképzés, írja pedig *Stern W.*, a nyelvgazdagodás szempontjából óriási takarékossgot jelent, amennyiben a hangnyelvi használat legkisebb mértékével a kifejezésbeli teljesítmény legnagyobb mértékét éri el. Egynéhány megtanult hajlítás, képzési, összetételi és más egyéb forma elég a gyermeknek arra, hogy ezek segítségével analógiásan az új képzések gazdag változatú tömegét megalkothassa.“²⁷⁾ A gyermek észreveszi, hogy bizonyos beszédrészeknél ugyanazon hangcsoportú alakváltozások állandó viszonylatok jelölésére szolgálnak és így

²⁵⁾ Pedagogical Seminary, 1915. 199. l.

²⁶⁾ Bühler K. i. m. Über den Erwerb der Wortfermen c. fej. 120. l.

²⁷⁾ Kinderspr. 136. l.

következéseten használja azokat hasonló szavaknál, sőt még a kivételeknél is. Azért hibáznak és botlanak annyit, míg a kivételeket is, de már nem analógiásan, hanem sokszori ismétléssel, emlékezetileg elsajátítják. Eleinte különben pl. a magyarban is, még a legkönnyebb helyjelölő ragokat is könnyen összetévesztik.²⁸⁾ A mai magas fejlődési fokú nyelvek illogikus forma használatánál fogva épp azon kellene csodálkoznunk, hogy ha ily hibákba nem esnének. Hibátlan beszéd csak akkor volna lehetséges, ha a nyelv örökölt és nem egyéni szerzemény volna. A gyermekek fejletlen értelmiségük dacára szigorú vaskövetkezetességű logikusoknak bizonyulnak. A mai nyelvhasználat ugyanis a multból és különböző tájszólásokból sok oly illogikus szóalakot is örökölt meg, melyek valamikor és azokban a tájszólásokban nem kivételek, hanem rendes, szabályszerű képzések voltak. A gyermek az analógia alapján épp úgy képezi a mai nyelvhasználattól eltérő alakokat (pl. németben *ging* helyett *gehte*, *höcher* helyett *hocher* stb.), valamint a nyelv fejlődésében ugyanezen okoknál fogva használatosakká váltak, pl. *kriecht* a *kreucht* helyett, vagy amidőn *Wolfe* helyett ma azt mondják *Wölfe*, *Gaste* helyett *Gäste* stb. Ugyanily okokból kifolyólag használatos *des Vater* helyett a mai *des Vaters*, vagy a mai *des Hirten* a *des Hirtes* helyett stb. A sokszori hallás és használat következtében ezek a formák a többiek fölött bizonyos asszimiláló erőt, előnyt és készségesebb dispoziációt nyernek.²⁹⁾ Ennek folyománya aztán idővel, Wundt szerint, a Sprachgefühl, a nyelvérzék képződése.

A gyermekek a nyelv rendellenességeit következetességre valló normaérzékkel helyreigazítják és ezzel a nyelvek *mai illogikus szerkezetét* minden elméletnél és okoskodásnál meggyőzőbben bizonyítják.³⁰⁾ Természetes, hogy leginkább ott hibáznak legtöbbit, ahol a szabályszerűtől legeltérőbb a nyelvhasználat; különösen vétének a főnevek többese és esetei, a melléknév fokozása és a leggazdagabb formájú igeragozás ellen. Stern Hilde még a negyedik év végén használja az ilyen és hasonló hibás formákat: *Hünde*, *getut*, *gingte* s minduntalan összetéveszti a *sein* és *ihr* birtokos személyű névmást. Egy másik hároméves gyermek *Hünde*

²⁸⁾ L. pl. Kardos „Magyar Nyelvőr” 1906. 324. l.

²⁹⁾ Schmidt Erich. Die sprachlich-geistige Entwicklung des Kindes. Gotha. 1909. 30. l.

³⁰⁾ Sully—Stimpfl. I. m. 150. l.

helyett azt mondja Hande;³¹⁾ egy angol gyermek gees többes helyett gooses.³²⁾ A francia gyermekek peintre helyett logikus, de nyelvhasználatilag helytelen képzéssel peinturier, photograph helyett photographier szókat használják és court melléknévből a courtesse főnevet alkotják. Aux pauvres helyett azt mondják à les pauvres. Egy másik 3 éves francia gyermek rövidnek találja a ceq szót és helyette állandóan a háromszor hosszabb coquelicot szereti használni.³³⁾ Stern Hilde és *Schneider* leánykája kezdetben dritte helyett jó sokáig dreite-t mond. Epp oly logikusan, de nyelvhasználatilag rosszul fokoznak is. *Preyer* fia (2;7) höher helyett ho-cher. *Lindner* fia besser helyett güter és *Wreschner* négy éves fia am besten helyett am gutesten formákat használja.

Legtöbb bajuk van azonban az oly sok formájú és a szabályszerűtlen képzésektől tarkáló igeragozással. Ugy az angolban, mint a németben az erős ragozású igéket jó sokáig analógiai következtetéssel úgy ragozzák, mint a jóval gyakoribb használatú gyenge igéket. Álljanak itt a különböző gyermeknyelvi kutatóknál talált következő példák:

gegessen helyett geesst, geessen,
 hat getrunken helyett hat drinkt, getrinkt, getrunkt,
 gegangen helyett geheht,
 génommen helyett genehmt, nommt,
 gewesen helyett gewasent, wesen.
 gegeben helyett gegebt,
 gegossen helyett gegiesst.
 gebracht helyett gebringen,
 ausgezogen helyett ausgezieht,
 geschrieben helyett geschreibt,
 hat gesungen helyett gesingt stb.

Lindner G. gyermeke pl. a sein igét ily formában ragozta: bin, binst, bint, bint, bint, binn; wir sind helyett ily formát is használt: wir isn. Ich bin nicht ruhig gewesen helyett azt mondja: ich habe nicht ruhig geseit. Az elbeszélő multat még az iskolabá-járás kezdetén is rosszul képezi, így pl. bot helyett bittete, schrieb helyett schreibte.³⁴⁾

³¹⁾ Richter. I. m. 80. l.

³²⁾ Pedag. Semin. 1910. 360. l. Pelsma.

³³⁾ Lindet L. L'esprit et le coeur de l'enfant. Paris. 1910. 36—40. l.

³⁴⁾ Wundt W. D. Sprache. I. k. 389. l.

Az angol gyermek is előszeretettel szokott gyengén ragozni. pl. came helyett comed, de előfordul, hogy a gyenge igét is erősen ragozza, pl. splited helyett splat. *Bridgeman L.* ate helyett azt mondja I eated, sat helyett I seed, saw helyett seed, went helyett goed és be imperfektuma was helyett: bed stb. Szakasztott ily hibákat követ el az igével *Lindet* szerint a francia gyermek is. Pris helyett prendu, faites helyett faitez, faisez. Aller igét így is használja: qu'il aille. Egy négy éves fiú ily szokatlan igeképzéseket is használ: déloigner, dégrandir s egy három éves: détomber (= felkelni, szószerint felesni). Az igével kapcsolatos tagadást pas helyett nem egyszer non szócskával fejezi ki.

Nagy Lászlónál és *Viktor Gabriellánál* is a jelenidő 3. személyének állandó képzője: i, pl. olvasi.

Az analógiaképzés hatása minden nyelvben oly erős, hogy a gyermek épp úgy, mint a külföldi vagy akár a kezdő nyelvtanuló is, szinte gépies öntudatlansággal, valójában pedig a folyton ismétlődő rim módjára előzőleg szerzett gyakori praedispozíciók hatása alatt arra törekszik, hogy a nyelvtanilag eltérő szóalakokat a legtöbbször ismétlődő szóalak mintájára képezze, mintha csak a nyelvet a rendellenességtől megtisztítani akarná. Paradoxnak hangzik és mégis igaz, hogy épp ezek a nyelvtani vétségek *Sully* szerint igazi grammatikai nyelvérzékről tesznek tanúságot. Hogy ezeket önmaga képezi s nem utánzásból származnak, kétséget nem szenved, mert hiszen ily hibás formában sohasem hallja őket. Épp a hamis analógiaképzésből ismerhetjük fel legbiztosabban a gyermek önálló formahasználatát. *Stern W.* és *Bühler K.* joggal állítják, hogy a gyermekek a nyelvtani formák legnagyobb részét nem utánzással, hanem önálló analógia képzéssel szerzik meg. De azért használnak olykor nemcsak nyelvhasználatilag, hanem nyelvlogikailag hamis képzéseket is. Ilyen eset pl. amikor a főnevet is fokragozzák: es ist nächter (Nacht), tager stb. Emeltett előfordulnak a gyermeknyelvben úgy nyelvtanilag, mint nyelvlogikailag egészen helyes, de nyelvhasználatilag mégis szokatlan képzések s különösen összetételek is. Pl. Kindsoldat, e helyett kleiner Soldat. Hoppereh = Kenguru, bitterheiss, hintermorgen, übergestern vagy pedig Die Rauche (= Zigarre), dieben (= stehlen) stb.²²⁾ Mind ezekre való tekintettel már *Müller M.* is született nyelvtisztítóknak nevezte el a gyermekeket. Csaknem azt mondhatnók, hogy ha bár-

²²⁾ Bühler K. I. m. 121. l. Franciában: peinturier, détomber stb.

mikor tényleg sorra kerülne „az alkotó nyelvtudomány“ programjának megvalósítása, a gyermeknyelv szinte ujjmutatást adhatna arra, hogy első sorban mit kellene egyszerűsíteni, megváltoztatni vagy kiküszöbölni.

A nyelvfejlődés, állapítja meg *Schmidt E.*³⁶⁾ a gyermeknyelv szabálytalanszerűségeire támaszkodva, nemcsak a gyermekeknél, hanem a felnőtteknél is nem a nyelvtörvények, a logika és nyelvtani reflexió, hanem pszichikai törvények alapján megy végbe. Még világosabban úgy fejezem ki ezt a gondolatot, hogy egy nyelv elsajátítása, és ez az idegen nyelvi tanítás módszertani szempontjából is lényegbevágóan fontos megállapítás, alapjában véve *pszichofizikai készség*; nem szabályokon és reflexión. — amint azt a régiak és sokan ma is tévesen hiszik — hanem a legegyszerűbb értelmi, kiválóan emlékezeti s beszédszervi gyakorlaton alapuló folyamat. E pszichofizikai készség megszerzésének egyik alapfeltétele úgy a gyermeknél, mint a nyelvtanítónál az analógiaképzés. Csak az analógiaképzések biztosítják, főképp mint emlékezetileg szerzett és gépiesen működő dispoziciók, a beszédnek reflexiónélküli, sima és gyors lefolyását. Az analógiaképzés képessége, mihez hasonlót különben semmiféle állatnál nem találunk, teszi lehetővé, hogy a gyermek, de még a felnőtt is, valamely nyelvet elég könnyűséggel és világosan beszélni megtanuljon. Ennek képessége nélkül óriási munkára volna szüksége, ha minden egyes szónál egy és ugyanazon viszonylatot külön vagy pedig más és más hangcsoporttal kellene kifejeznie.

A hangbeli kifejezésnek és megértésnek ez a pszichofizikai komplexuma, mely az állatvilágban általában sokkal alacsonyabban és elemeiben csak szétszórtan található, szerencsére a kis gyermekben az *együttes összműködés* fokán áll. Míg az állat, pl. a papagály és seregély csak értelmetlenül tud szavakat utánozni, a kutya pedig mint legokosabb házi állat, csak egyes és nagyon kevés szót fog fel értelmesen és a többi összes állatok hangkifejezései is kevésszámúak, kezdetlegeseek, de még a felsőbbrendűek is (mint a majmok) csak nagyon szűkkörű jelbeszéd megértésére képesek: addig a náluk sok tekintetben jóval tehetetlenebb gyermek hangkifejezései nemcsak ezerszer változatosabbak, hanem a hallottakat értelmesen is tudja utánozni és így a jelbeszéd és szavak tágterjedelmű

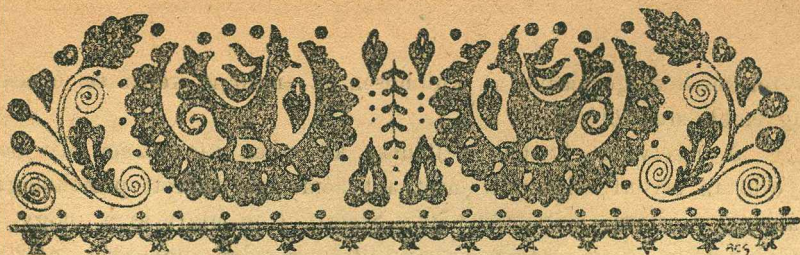
³⁶⁾ I. m. 32. l.

és teljesebb megértésével és különösen az analógia képzéssel óriási-
lag emelkedik föléjük.

A nyelvtani formák fejlődése különben korántsem oly be-
nyolultan elvont folyamat, mint azt némelyek túlzott pszichológi-
záással elhithetni szeretnék. Már *Steinthal* is utalt arra, hogy a
szóalakokban feltüntetett viszonylatok minden nehézség nélkül
szemléletekből meríthetők és korántsem egyuttal logikai viszonyla-
tok is, mint azt a régiiek gondolták. A szóalakok által jelzett vi-
szonylatok nemcsak elvont gondolkozásunkban, hanem a *valóság-
ban is léteznek* és így főbb formáik az összes nyelvekben feltalál-
hatók. A szóalakok viszonylatai korántsem mesterségesen kigon-
dolt képzetek s nemcsak fogalmi világunkban, hanem a valóságban
érzékeltetők és kimutathatók. Lényegükben külső asszociációkon
alapulnak. Mihelyt a gyermek ezeket felismerte, szükségszerűleg
rájuk is szorul. Így pl. mihelyt a dativus vagy az elmúlt cselekvés
(mult idő) viszonylatát egyszer már értelmileg világosan felis-
merte és azt környezetétől is hallotta, természetszerűleg arra ipar-
kodik, hogy azt a viszonylatot nyelvbőlileg önmaga is megkülön-
böztesse. Hogy ezt a, pl. dativusi viszonylatot aztán praepozíció-
szerűen vagy végzettel avagy raggal fejezi ki, (*to the man, homini,*
ember-nek) jelen szempontból nem lényeges és tulajdonkép a hal-
lott környezetbeli nyelvtől függ. A gyermek a szóalakok által jel-
zett viszonylatokat tehát valóban látja és átéli és ugyanakkor egy-
bekapcsolja azokat a megfelelő nyelvi kifejezésekkel is. „Ily mó-
don az egyidejűség törvényénél fogva végül a már észrevételezett
viszonylatok az illető formaelemekkel *szükségszerűen* asszociáló-
dnak s megfordítva is, feltéve, hogy a gyermek szellemi fejlődése
erre már megérett.“²⁷⁾ Hogy azonban a gyermek a szóalakzatok vi-
szonylati jelentését *logikailag* is átértené, arról szó sem lehet. Hasz-
nálatukat azért nem is logikailag, hanem tapasztalatilag és csak a
megszokott utánzással sajátítja el.

²⁷⁾ Schmidt E. i. m. Die Entstehung der Beziehungsformen in der
Kindersprache c. fejezet. 24—33. l.





KISÉRLETI PEDAGÓGIA.

Wundt Vilmos

(1832—1920.)

Irta: Hermann Imre dr.

Nem bírálat a célunk. Annak, aki egész hosszú életét a tudományos lélektan kiépítésének szentelte, tartozunk azzal, hogy tanításait egyszerűen, tanítványok módjára meghallgassuk akkor, amikor róla halála alkalmából megemlékezünk. Wundt lélektani tanításai különben sem szorítkoznak egyszerű tételekre, tapasztalati törvényekre, amelyeknek helyessége vagy helytelensége adott tényeknek felsorakoztatásából önként adódik; tanításainak lényegét a lélektan egész körén átvonuló *irányok* adják meg, az ilyen általános irányoknak a helyessége vagy helytelensége viszont böleseleti álláspont kérdése. Az ilyen általános irányokkal szemben a bírálat mindig ingadozó talajon áll.

Wundt a lélektan fogalmainak gyökeréig igyekezett hatolni, ezért ismeretelméleti háttérrel kellett kidolgoznia. Kiinduláspontja az ismeretelméletben az, hogy a tapasztalatok összessége a naiv, kezdetleges fokon álló szemléletben nem oszlik ketté, a külső és a belső tapasztalat világaira. Amit a szemlélet magasabb fokán álló ember egyrészt a tapasztalat tárgyának, másrészt erre a tárgyra irányuló szemléletnek ismer, az naivabb fokon nincs egymástól elszakítva. A közvetlenül tapasztalható jelenségek nem a fizikai történések, mert hiszen ezeknek a megállapítása már a szemlélettől való abstrakció eredménye, hanem a lelki jelenségek. A lélektan tárgyát épen a *közvetlenül tapasztalható* jelenségek összességével kell meghatározni.

Az egyes lelki jelenségek általános milyenségére vonatkozik az az irány, amelyet Wundt lélektani *voluntarizmus*-nak nevezett. Wundt e miatt szembehelyezkedett a XIX. század uralkodó lélektani irányával, az ú. n. intellektualizmussal, amelynek főképviselője a társításos lélektan. Az intellektualizmus szerint az összes lelki jelenségek, tehát az érzelem és akarat is, egymástól különvált értelmi egységekre vezethetők vissza, míg a lélektani voluntarizmus szerint az akarat époly közvetlenül tapasztalható lelki jelenség, mint bármely értelmi egység, sőt a szigorú önmegfigyelés épen azt deríti ki, hogy minden valóságos, tényleg tapasztalható lelki tünemény az akarat folyamat formája szerint játszódik le. A lelki jelenségek a voluntarizmus szerint nem állnak elkülönült egységekből, hanem folytonosan egymásba szövődő elválaszthatatlan *folyamatokból*.

A lélektan *módszerének* a kérdése az, amivel Wundt működése a legbensőbb kapcsolatban állt. Ha nem is volt a kísérleti módszer megalapozója, mégis ő volt az első, aki kísérleti lélektani laboratóriumot alapított Lipcsében, a múlt század 70-es éveinek vége felé s ezzel a lélektani vizsgálódást az élettani (Helmholtz) és fizikai (Fechner) laboratórium gyámkodása alól fölszabadította. Wundt a kísérletezést az elemi lelki jelenségek vizsgálatában egyedül célra vezető tudományos útnak ismerte el, de — és ez lényeges — csakis a lélektan elemeinek a terén: a magasabb szellemi műveletek megismerését (nyelv, gondolkodás) a tapasztalati lélektannak másik helyes módszerétől, az ú. n. *néplélektani módszertől várta*. A néplélek, vagyis azon lelki folyamatoknak az összessége, amelyek az emberi közösségek általános fejlődése és általános értékű közös szellemi termékei alapulnak, minden objektív nyilvánulásában megvizsgálendő. A nyelv, a szokások, mondák, regék, a jog, a társadalom, a művészet szolgáltatják tehát a tudományos kutatás anyagát. A néplélektan természeténél fogva más tudományok határmesgyéjén mozog. Tíz hatalmas kötet ad számot arról, hogy Wundt élete két utolsó évtizedében milyen kitartással és buzgalommal igyekezett a „Néplélektan“ rendszerét, ezt a más tudományokat is átfogó munkát kidolgozni. Wundt annyira *csak* a néplélektantól várta a magasabb szellemi folyamatok ismeretének föltárását, hogy akkor, amikor Külpe tanítványai, az ú. n. würzburgiak, a gondolkodás rendszeres vizsgálatára kísérleteket kezdtek alkalmazni, első sorban épen ő volt az, aki ezeknek a vizsgálatoknak az értéktelenségét igyekezett kimutatni.

Nem csodálhatjuk Darwin kortársától, hogy egész lélektani

ülfogásán átvonul a *genetikus* irány, vagyis az a törekvés, hogy egyrészt az elemi jelenségek között összekötő láncszemeket találjon, másrészt az az igyekezet, hogy az összetettebb, kialakultabb tüneteket egyszerűbb, kezdetlegesebb formákra vezesse vissza. Wundt Darwin tanításait csak részben fogadja el; a fejlődésben nem a vak véletlen művét látja, hanem, legalább részben, belső törekvéseknek az eredményét. Fontos elve, hogy a lélektani elemek *teremtő szintézis*-sel egyesülnek, vagyis egyesülésük tőlük minőségileg elütő új elem megjelenésében csúcsosodik ki.

A *gyermeklélektannal* szemben elfoglalt álláspontját azzal jellemezhetjük legtalálóbban, hogy a gyermeklélektannal önálló, rendszeres könyvben nem foglalkozott: Wundt nem tartotta a gyermeklélektant olyan tudományágnak, amely önmagában megállhatna. Ennek az az oka, hogy a gyermek a kísérleti módszer szempontjából, legalább kisebb korban, nem jöhet tekintetbe, mert hiszen a kísérletnél elengedhetetlen önmegfigyelésre a gyermek képtelen; de a gyermekkor objektív megnyilvánulásai sem szolgáltatnak tiszta tudományos anyagot, mert a gyermek fejlődésében inkább a környezetének, mint önmagának adja képét. A művelt világba született gyermekben az ősök által szerzett kultursajátságok öröklötten kifejlődhetnek és a fejlődése folyamán szerzett sajátságok nagy része a környező társadalomra vezethető vissza. Mindezeknél fogva a gyermekkor objektív megnyilvánulásai is tudományosan csak a néplélektan egyéb anyagán gyűjtött tapasztalatok folytonos ellenőrzése mellett dolgozhatók fel. Nagy néplélektani műveiben sok helyütt találkozunk a gyermek objektív lelki nyilvánulásainak föl-tárásával; sokszor halljuk a figyelmeztetést, hogy ne essünk a szubjektive magyarázó gyermeklélektan hibáiba és hogy ne alkalmazzuk vaktában a biogenetikai alaptörvényt. Megemlítésre érdemes, hogy éppen Wundt egyik tanítványa, Meumann volt az, aki a kísérleti lélektan pedagógiai vonatkozásait rendszerbe foglalta.

Wundt mondja a „Néplélektan“ bevezetésében, hogy még a mai kor kiváló embere is a közösségből meríti gondolatait és annak adja vissza, „a kultúra minden fokán érvényes az az elv, hogy fejlődésében csak az maradandó, ami az összességben rejlő hajlamoknak megfelel“. „Az egyén törekvésében és működésében a széltében elterjedt motívumokat csupán összegyűjti önmagában és így az általános fejlődésnek élő kifejezőjévé lesz mindaddig, amíg műve személytelennek tartott és természetesnek látszó köztulajdonná nem válik. Az az idő, amely alatt azok a vezető szellemek, akik csele-

kedeteikkel a közös célt megvalósítják, a mindennapi élet áradata fölé emelkednek, hogy azután újból elmerüljenek benne, majd életüknek néhány pillanatára, majd a következő nemzedékre szorítkozik, majd hosszú történelmi időket ölel át — a folyamat természete mégis azonos marad.“

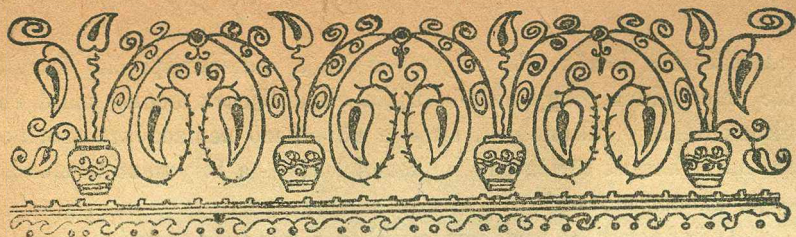
Ő is azok közé tartozott, akikben a kor tudományának vajdó törekvése szavakra és tettekre talált. Ez a jelentősége kétségtelen. Hogy mennyi felel meg tanításaiból az összességben rejlő hajlamoknak és ez az összhang mennyi ideig tart, ki tudná ezt megmondani?



Megjelent és nagyon aktuális

Grósz Gyula dr.: Gyermekegészségtana.

Ara vászonba kötve 35 K, füzve 25 K; tagoknak 18 K.



PEDAGÓGIAI TÖREKVÉSEK.

A nyolcosztályú egységes népiskola tanterve és főbb didaktikai problémái.

Irta: Nagy László, Budapest.

Második közlemény.

A 7—8. osztály tanításának terve és alapvető módszertani kérdései.

Irányelvek.

A 13—14 éves gyermekek a fejlődésnek átmeneti korszakát élik. A fiúk a serdülés (pubertas) előkészítő korszakába jutottak, a leányoknál ez az állapot rendszeren korábban lép fel 1—2 évvel. A pubertas mind a fiúk, mind a leányok szervezetében mélyre ható változásokat okoz, ami kihat mind testi, mind szellemi életükre.

Mind a fiúknál, mind a leányoknál gyors testi fejlődés lép fel, amik a leányoknál már 12, sőt 11 éves korban kezdődik s tart a 14 éves korig. A fiúk rendszeren a 13—14 éves korban indulnak gyors növésnek s a 15 éves korrall befejeződik a pubertással járó nyulás. Ez az átalakulás néha rohamosságánál fogva a szervezetet megerősíteti, gyengíti az értelmi életet, az akaratot s a kedélyéletre izgatólag hat. A 13—14 éves tanulók osztályába lépve azonnal szembe tűnik a nagy nyughatatlanság, ami a fegyelmetartást megnehezíti. A nemi szervektől s az idegrendszerrel szembeálló izgalom következtében e korban gyakoriak a *lelki abnormitások*.

A gyermek *érdeklődése és értelmi működésének iránya az előbbi korhoz képest lényeges változást nem szenved. A gyermekek érdeklődését még mindig a külvilág köti le s a fő tulajdonsága a*

külvilág tárgyával való gyakorlati foglalkozás, ámbar ebben a korban már gyakran tapasztaljuk a belső élet felé forduló tevékenységet. Különösen az intelligens gyermekeket már a 14 éves korban meglepi az olvasás, a moziba járás mértékletlensége. Ebben a korban már nagy figyelmet kell fordítanunk az ifjúságnak magán-olvasmányaira s szórakozásaira.

A gyermekek gondolkodása a 13—14 éves korban is általában *konkrét irányt* követ, habár épen akkor kezdődik az *elvont irányú gondolkodás* erőteljesebb fejlődése. De ez utóbbi irányban még nem képes a gyermek számbavehető munkára.

A konkrét tapasztalatszerzés nem marad meg a régi színvonalon. A gyermek érdeklődése megállandósul s észleleteit mind részletesebben dolgozza ki. Ezen önként szerzett ismeretei már logikusan épülnek fel, minek következtében tevékenységei is gyakorlati szempontból mind értékesebbé válnak. A gyermek ismeretei és tevékenységei ebben a korban érdeklődése területén a *szakszerűség* színvonalára emelkednek. A 14 éves gyermek néha már valóságos szakember a sport, a gazdaság terén, vagy az ipar valamely ágában, vagy egyebütt. Ez a képesség kifejlődhetik annyival inkább, mert a gyermek szintetikus elméműködésének nekilendülésénél fogva képes nagyobb tapasztalati anyag összefoglalására és rendszerezésére. Ebben a korban tehát a tanítás egynémely tárgyból, különösen a természettudományi tárgyakból, szaktudományi irányt vehet. Az új *szaktanítás* ideje tulajdonképpen csak a 7—8. osztályokban érkezik el.

A leginkább figyelemre méltó változások azonban a gyermek *erkölcsi életében* lépnek fel. A nemi élet szava már jelentkezik s ellenállhatatlan ereje megzavarja lényegesen a gyermeknek körülbelül a 12 éves korig tartó pozitív erkölcsi életét. Erkölcsi akarata és ellenálló képessége meggyengül s nagy mértékben szuggerálhatóvá válik. A pillanatnyilag fellépő idegizgalmaknak, vágyaknak engedelmessé válik. Ez az erkölcsi impulzivitás kora. Néha intelligens és derék gyermekek kerülnek romlott társaik befolyása alá. A bűnszövetkezetek keletkezésének veszedelme ekkor fenyeget leginkább. Bizonyos atavisztikus érzelmek s ösztönök lépnek fel s hatalmasodnak el a gyermekben, milyenek a kóborlás, a szökés, a lopásra, rablásra, gyilkosságra való hajlam, fellép a mértékletlenség, a dorbézolás, a nemiséggel való visszaélés.

A gyermek erkölcsi világának kétes értékű változásait gyakran fokozza az ő *társadalmi helyzete*. A gyermek még mindig a saját

társas életét éli az egyenlő korúakkal. Azonban az ő szociális igényeit korántsem elégítik már ki teljesen az ő társai. A nemi ösztöntől sarkalva bizonyos sóvárgás kezd kifejlődni a gyermekben a nagy társadalom felé. Sőt keresi a kapcsolatot is. Csudás, nagy tetteket akar véghez vinni. A 13—14 éves korszak sajátos jellemvonása a titokzatosság szeretete, a *miszticizmus*. A gyermek a társadalmat, ezt a nagy ismeretlent, meg akarja ismerni, de fél is tőle, visszahúzódik vagy küzd ellene megengedhetetlen módon.

A szülők, a társadalom, az iskola kötelessége, hogy a gyermeket ezen ösztönös tévelygéseiben kézen fogja és vezesse. Feladata, hogy megóvja a rossz befolyásoktól, kiemelje kedvezőtlen környezetéből, megóvja őt a nyomor, a szegénység erkölestelenítő hatásától, a hasonkorúak és a nagy társadalom kovácsolta bűnös alkalmaktól. Ez az igazi *erkölcsi gyermekvédelem* kora, amelyben egyaránt kell részt vennie az iskolának, a társadalomnak, a hatóságoknak. Az iskolákban iskolai gyámokat kell alkalmazni.

Az iskola azonban a gyermekvédelem megszervezésével, mint negatív intézkedéssel nem töltötte be hivatását. Neki kötelessége úgy szervezni meg az oktatást, hogy az nyújtson elég pozitív tartalmat a gyermek magatartására a helyes úton. Az iskola feladata, hogy a gyermek lelkét a tiszta erkölcsiség színvonalára emelje és megmutassa neki az utat, amely őt egyenesen, tévelygések nélkül vezeti a csudálatos birodalom, a társadalom felé. A társadalmi élet szűnjék meg titok maradni a gyermek számára. A nemi felvilágosítás nem egyedüli problémája a pubertásban sínylődő gyermek pedagógiájának. A *társadalmi felvilágosítás* közvetlenebb és igazibb feladata az iskolának a nemi felvilágosításnál.

Első és főfeladata az iskolai oktatásnak, hogy a gyermeket *önszemléletre* vezesse. A gyermek ismerje meg testi és lelki életének funkcióit, továbbá, hogy tudatára ébredjen azon gyakorlati és ideális kapcsolatoknak, amelyek őt egyrészt a természethez, másrészt a társadalomhoz fűzik. Ismerje meg a természet hasznos és uralkodó erőit s a társadalom hatalmas erkölcsi rugóit, motívumait. Legyen képes mind e viszonylatokat elemezni s ennek eredményeiből az ő jelenére és jövőjére nézve következtetést vonni. A 7—8 osztályú oktatásnak fő tárgya az *ember*: az embernek önmagához, a természethez és a társadalomhoz való viszonya.

Végül csak azt említjük meg, hogy a 13—15 éves korra esik az *egyéniesség* első kibontakozásának befejeződése. A 16 éves korral az egyéniesség új alakulása kezdődik. A 13—14 éves gyermek egyéni-

ségét, önállóságát, cselekvő bátorságát, a társadalmi életük egyéni berendezésére való hajlamosságot oktatásunkban nemcsak tisztelnünk kell, hanem elő is kell mozdítanunk.

1. csoport. Testnevelés.

A testnevelés fő elve, hogy az összes testképző gyakorlatokat, mint *egységet* fogjuk fel. Valamennyinek végső célja a *testi erő és ügyesség* és az *akarat* együttes képzése, egyszerűen a cselekvő képesség fejlesztése.

Szem előtt tartva, hogy a 13—14 éves tanulók már általában állandóbb és szervezettebb társadalmi életben élnek, mint a 11—12 évesek, azokat a testnevelő ágakat gyakoroljuk, amelyek fejlettebb társadalmi szervezethez kívánnak. Ilyenek a szervezett labdajátékok, sportjátékok.

Lehet foglalkoznunk egyes izmok, az egyes testi ügyességek fejlesztésével, de az előnyt mégis azoknak a gyakorlatoknak kell adnunk, amelyek az *egész egyénre* hatnak, az egész egyén testi és szellemi fejlődését mozdítják elő. Arra kell törekednünk, hogy a testgyakorlatok alkalmával lehetőleg az összes izmok s a test, a lélek egymásra hatva, egy közös akaratú cél szolgálatában működjenek.

A tanulói kirándulások társadalmilag szervezendők meg, amelyekben a tanulók bizonyos fokig autonóm társadalmi életet élnek. Leghelyesebb, ha a kirándulások a *cserkész* keretében vagy legalább a cserkész mintájára szerveztetnek meg. A cserkésznek erkölcsképző s a társadalmi összetartozandóságra való nevelő hatása igen fontos. A szabad cserkész-szervezetet testfejlesztő, akarat- és erkölcsképző hatásánál fogva egy iskola sem nélkülözheti.

A nagyobb társas kirándulások eseményei kényszerítik a tanulókat a hirtelen fölmerülő nehézségek leküzdésére, az adott helyzetek kedvező felhasználására, a lélekjelenlét kifejtésére. A szervezett játékok és kirándulások alkalmasak a gyermekek különben önmagától és rohamosan kibontakozó *egyéniségének* fejlesztésére.

A gyermekek e korban kitartóbb, összerendezettebb és öntudatosabb mozgásokra képesek, mint a 11—12 éves korban, izmaik, csontszerkezetük s intelligenciájuk fejlődésénél fogva. Ebből a tényből származik az a követelmény, hogy a tanulók testnevelő gyakorlati *sportszerűbbek* legyenek, mint a megelőző időszakban. Szükséges a rendszeresebb kiképzés az egyes sportágakban, a sportszabá-

lyok, a versenyszabályok ismerete és megtartása, az előnyös testtartás és mozgás a versenyeken. Az ügynevezett tréning mellőzendő. A testnevelés munkája közben tehát a tanulók impulzív cselekvései fokozatosan mennek át öntudatos cselekvésekbe.

A svéd gyakorlatoknak ugyanaz a jelentősége a 7—8. osztályban is, mint az 5—6.-ban, a többi gyakorlatok kiegészítésére és az egyoldalú testképzés megjavítására szolgálnak. Főleg oly gyakorlatokra törekedjünk, amelyek az egész személyiség összes izmainak harmonikus együttműködését kívánják egy bizonyos cél irányában. Az egyes izmok izolált foglalkoztatása fiziológiai és lélektani okokból mellőzendő.

A leányok testgyakorlatait általában ugyanazon szempontok szerint végeztetjük, mint a fiúkét. Azonban e korban már különös figyelmet fordítunk a gyakorlatok *esztétikájára*. A táncszerű ritmikus és kifejező gyakorlatok, az orkesztika, rendszeresen művelendők. Mindamellett a leányok testnevelésében is nagy szerepet játszanak az egyéni sportok, a koresolya, úszás, az egyszerűbb szervezett labdajátékok.

Mind a fiúknál, mind a leányoknál a különböző természetű kézimunkák, slöjdmunkák, a házi munkák, a fonalas munkák testgyakorlati, azaz testerősítő és ügyesítő szempontokból is végzendők és gyakorolandók.

A korai nemi fejlődés testi zavarait élő leányok gyakorlataival szemben óvatosak legyünk.

2. csoport. Produktív munka.

1. Kézimunka.

A 7—8. osztályban is körülbelül ugyanazon munkanemek fordulnak elő, mint az 5—6. osztályban, ú. m. az *asztalos- és fémmunkák, papírmunkák, kosárfonás, fonalas munkák, gépvarrás, díszkertészet, csokorkötés, virágkészítés*. Új munkanemek ezek közül a gépvarrás, a kosárfonás, díszkertészet, csokorkötés, virágkészítés. Azonban a munkanem tekintetében nem lehet szigorú határvonalat vonni az 5—6. és 7—8. osztályok között, mert a kosárfonás, különösen a gyékényfonás, a mesterséges virágkészítés, csokorkötés az 5—6. osztályokban is előfordulhatnak, ha a körülmények kedvezők; ellenben, ha külső vagy belső okok nem kívánják, úgy elmaradhatnak a 7—8. osztályból is. A különbséget az 5—6. és a 7—8. osztá-

lyok munkaoktatása között főleg az oktatás céljában és módszerében kell keresnünk.

A 13—14 éves gyermek a produktív munkájában már keresi a közeledést a társadalmi élet felé. Oly tárgyakat igyekszik előállítani, amelyeket nemcsak ő használhat foglalkozásai közben, hanem a felnőtt is. Lehetővé teszi ezt könnyen kiképezhető gyakorlati ügyessége. Ennélfogva míg az 5—6. osztályban inkább alaki célokat tartottunk szem előtt, addig a 7—8. osztályban a munkaoktatásnak inkább a *tartalmi része* érvényesül, vagyis maga a tárgy válik az oktatás céljává a maga mindennapi használhatósága szerint. A kézi-munka-oktatás immár megközelíti a *technikai* és *művészi ipar* területét.

Ebből következik, hogy a 7—8. osztályban a tárgyak előállításában az *ipari* és *iparművészi irány* meglehetősen elválik egymástól. Erre a gyermeket nem csupán a gyakorlati gondolkodás és a technikai készség fejlettebb volta készíti, hanem a 9 éves korban megindult egyénies jellemfejlődés differenciált volta s az egyéni különbözőségeik között a tisztán gyakorlati (technikai) típusnak a művészi típustól való elkülönülése. A tanításban az egyéniségek különbsége szerint majd az egyik-, majd a másikféle irányú munkára fordítjuk a fő gondot. Tehát a gyermekek némelyikénél megelégszünk a hasznos tárgyak gyakorlati célú önálló elkészítésével s őket legfőjebb az iparművészeti forma- és színtechikába vezetjük be, addig másoknál a művészi érzék és alkotó képesség gyakorlásában szabad teret és anyagot adunk.

A munkaoktatás magasabb céljából következik azon másik követelmény, hogy a gyermekek bevezetessenek a *munkafelosztás* elvének alkalmazásába, mint a cikkek tömeges előállításának módjába. A 13—14 éves gyermekekkel a kollektív munka mai társadalmi formáját, a munkafelosztást, gyakorlatilag is meg kell ismertetni.

Természetesen a munkaoktatás nem szorítkozhatik pusztán a munka *gyakorlatára*. A munkaoktatást össze kell kapcsolni korlátolt mértékben *ipari*, *művészi* és főleg *társadalmi ismeretek* nyújtásával. Ebben a korban már érdeklődik a gyermek az ő munkájának ipari, művészi, közgazdasági és társadalmi értéke iránt. Ki kell elégiteni a gyermeknek ily irányú érdeklődését. Az ilyen irányú felvilágosítások jelentékenyen emelik a gyermekek látókörét, cselekvési öntudatosságát, színvonalát.

A munka *öntudatossága* egyébként lényeges módszertani kö-

vetelmény nemcsak a munka célját, hanem technikai kivitelét illetőleg is. A gyermek tervszerűen dolgozzék. Munkáját, főleg a kollektív munkát, előzze meg a terv elkészítése, előbb a vázlatos, azután a szabatos rajza.

A munkaoktatás magasabb céljából következik az is, hogy a tanulóktól munkájuk elkészítésében nagyobb *szabatoságot*, pontoságot kívánunk. Ez azonban korántsem jelenti az alkotó képzelet megkötését is. Adjunk módot, hogy a gyermekek maguk tervezhesenek munkákat, babákat, babaházakat, maguk rajzolják meg a díszítményeket fonalas munkáikra, famunkáikra, papírmunkáikra; a virágos ágyak terveit ők készítsék el. Általában arra kell törekednünk, hogy a gyermekek *önállóan* tudjanak dolgozni.

2. Gazdasági és háztartási gyakorlatok.

A 7—8. osztályban a gazdasági és háztartási oktatás *elméleti és gyakorlati* részből áll. Az elméleti és gyakorlati oktatás elválasztását szükségessé teszi a gazdasági oktatás céljának és tartalmának megnövekedése. Ez az elválasztás azonban korántsem jelenti, hogy az elméleti és gyakorlati oktatás között a szerves kapcsolat elejtendő.

A gazdasági gyakorlatok az iskolával kapcsolatos, jól felszerelt s háztartási helyiségekkel is ellátott gazdaságokban folynak s felölelik a gazdálkodásnak és háztartásnak minden ágát, a kertészeti és mezőgazdasági növénytermelést, az állattenyésztés különböző ágait, a főzést s az egyéb háztartási munkákat.

Amidőn azonban bevezetjük a gyermeket a gazdaság és háztartás különböző munkanemeibe, korántsem célunk, hogy mindenik gyermeket e munkák mindenikében egyformán képezzük ki. Feladatunk egyrészt, hogy betekintést adjunk a különböző munkákba, másrészt szabad teret kell engednünk a gyakorlatokban a gyermekek érdeklődésének, egyéni hajlamainak; sőt elő kívánjuk mozdítani, hogy ha valamelyik gyermeknek különös kedve van a gazdasági munka valamelyik ágához, pl. a méhtenyésztéshez, selyemhernyótenyésztéshez, baromfiakhoz, konyhakertészethez, a főzéshez vagy egyéb foglalkozáshoz, úgy abban lehetőleg szakszerű kiképzést kapjon. Ebből a célból helyes a tanulók csoportosítása a gazdasági és háztartási munkák szerint. Az egyes csoportokban a tanulók a lehetőség szerint kollektív munkát végeznek a munkafelosztás elve szerint. A gazdasági gyakorlatok a 7—8. osztályban *társadalmi célt* is követnek.

Azonban a gazdasági oktatás az iskoláknak nem csupán belső, didaktikai kérdése, hanem főbenjáró szervezeti, külső ügye is. A gazdasági oktatást illetőleg nem csupán az egyes tanulók, hanem maguk az iskolák között is mutatkozhatnak lényeges különbségek a lakosság foglalkozása, az iskolák gazdasági felszerelése szerint. A gazdasági oktatás minden iskolában fontos szerepet játszik, de mégis lesznek olyan iskolák, amelyekben a tanítás általános irányt követ, de földmivelő vidékeken nagy számmal lesznek olyanok, amelyekben a 7—8. osztályok egész oktatásának súlypontja a gazdaságtanra és a gazdasági gyakorlatokra esik, ami lényegesen módosítja ezen osztályok tantervét.

Ami a tanítás *módszerét* illeti, nem elég a pusztá gyakorlati ügyességre törekednünk, hanem arra is, hogy a gyermek lássa világosan a munka célját, közgazdasági és gyakorlati értékét, összefüggését más gazdasági munkákkal. Ezt úgy érjük el, ha kapcsolatot tartunk fenn *az elméleti oktatás és a gyakorlati munka között*, úgy hogy az elméleti oktatás úgyszólván csak előkészítőjéül szolgáljon a gyakorlatoknak. Például: a gyermeknek, mielőtt a vetéshez fog, tudnia kell a vetésforgóról, a vetőmag csírázó és termő képességéről, a csírázás természettani feltételeiről, a különböző vetésmódokról. Mindezt az elméleti oktatás s részben a munkakivitelhez kapcsolódó utasítás nyújtja. Csak így érhetjük el, hogy a gyermekekben az értékelés, a mérlegelés s a tapasztalat útján meggyőződés fejlődik ki a munka céljáról és helyes módjáról.

Fontos az összefüggés a gazdasági munka- és a tulajdonképeni kézimunka-oktatás között is. A gazda a kézimunkában való ügyesség nélkül nem boldogulhat s már a gyermeknek is meg kell szoknia, hogy maga készíti, vagy legalább maga javítja meg a kettrecét, az ólját, a kaptárakat, a kerítését, a gereblyéket, ásókat, a polcokat; még nagyobb szükség van a gazda és gazdasszony kézimunkájára a háztartási munkákban. A kézimunka-oktatást úgy kell vezetni, hogy az kapcsolódjék a gazdasági munkába.

3. Rajztanítás.

A rajztanítás tárgya a 7—8. osztályban lényegére nézve azonos az 5—6. osztályéval, csupán az oktatás szempontjai mások s ennek megfelelőleg megváltozik az oktatás belső berendezése is. Ezen berendezés egyik kimagasló szempontja a *gyermeki egyéniség érvényesülése*.

A rajzoló tehetség már korán mutatkozik a gyermekben, azonban a tehetség rendszeren csak a 8—9 éves kortól fogva kezd irányt venni, s a 13—15 éves korra bontakozik ki világosan. Ebben a korban a rajzbeli tehetségnek az alább következő főbb típusait különböztetjük meg, amelyek kifejlődése az eredeti természeti hajlamoktól függ.

1. *Képzelteti alkotó típus*, amely nemcsak a környező tárgyak alakjai és színbeli tulajdonságainak észrevételéből, hanem azoknak képzelteti átalakításából is áll. A képzelet munkája állhat események, tájkokok, épületek kieszeléséből vagy egyes jellemző vonások, érzések, mozdulatok kiemeléséből, vagy emberi és természeti alakok átalakításából idealizált alakokká, stilizált formákká. Ez a típus van legközelebb a művészi tehetséghez. A képzelteti alkotó típus sokféleségét három altípusba foglalhatjuk össze.

a) *A természetszerűen rajzoló típus*, amely az emberi mozgások, cselekmények, a természeti jelenetek lehető teljes kifejezésére törekszik. Ujonnian alkot, de a tárgykeresésben s annak kifejezésében a természetesség korlátai között mozog.

b) *Az esztétikai típus*, amely az eredeti emberi és természeti alakok szépségét átalakítására törekszik. Ennek számos átmeneti fokozata van a ritmusnak, a részarányosságnak külsőséges alkalmazásától az emberi, a természeti alakok stilizálásáig, idealizálásáig.

c) *Térbeli elrendező típus*, amely nem az egyes alakok, cselekmények elképzelésében és kifejezésében válik ki, hanem főleg emberi, állati csoportoknak, domboknak, hegyeknek, fákknak, házaknak térbeli elrendezésében ügyes. Az ilyen típusú gyermek valamely csatakép megrajzolásában főleg a katonacsapatoknak logikus vagy esztétikus elrendezésére törekszik. Az ilyen gyermek tehát inkább a tömeget tartja szemé előtt, mint az egyénet, inkább a tömegek kifejezésére, mint az egyének érvényesítésére törekszik.

2. A rajzolóképeség másik fő típusa *a szerkesztve-alkotó típus*. Az ilyen tehetség gépek, eszközök szerkesztésében, lakóházak, kerti berendezések tervezésében ügyes. Ezek a gyermekek kitűnő megfigyelők s azonkívül kombináló képességgel vannak megáldva. Tehát nem elégszenek meg pl. valamely gőzgép vagy eséplógép hű reprodukálásával, hanem azokat módosítják, új alkotó részekkel

¹⁾ Ezen típusok láthatók a Gyermektanulmányi Múzeumban: *Háborús gyermekrajzok gyűjteménye*, rendezte Nagy László. Budapest, VIII., Mária Terézia-ter 8—9. szám.

látják el, sőt egészen új gépeket eszelnek ki. Házak, kertek távlati rajzai helyett szeretnek alaprajzokat készíteni. Ez a típus együtt jár a megfigyelés és a szabatos, logikus gondolkodás fejlettségével.

3. *Természethűen rajzoló típus.* Az ilyen típusú gyermek arra törekszik, hogy a természeti alakokat, színeket, mozgásokat, cselekményeket, eszközöket, gépeket teljes élethűséggel rajzolja meg. Azzal, hogy a látottakhoz új elemeket adjon, hogy azokat módosítsa, nem törődik. Az ilyen gyermek tehát az alakok, színek megfigyelésében és reprodukciójában erős, sőt fejlett a térbeli kifejező képessége is, de gyenge az alkotó képzelete.

4. *Másoló típus.* Az ilyen típusú gyermek a kész rajzok, festmények közvetlen másolásában ügyes. Ez a típus tehát inkább a vonalakat, azaz a vonásokat és színeket fogja fel, mint a tárgyakat vagy az alakokat s akkor, amikor a három dimenziójú tért a két dimenziójú síkon akarja kifejezni, azonnal nagy nehézségekbe ütközik. Az a foka a rajzolásnak, amelyet ez a típus jelent, a legkönnyebben sajátítható el mesterségesen, mert ezen rajzkésztségnek, mint kifejező mozgásnak lényege csupán a technikai ügyesség.

Mindezek a rajzoló típusok és átmeneti alakjaik a 13—15 éves korban már szembeötlően elkülönülnek. Ezt tartva szem előtt, a rajztanításnak a 7—8. osztályokban az a feladata, hogy a gyermekek kiképzését ezen egyéni különbségek alapján végezze. A rajztanításnak a 7—8. osztályban egyéni irányt kell követnie. Ezen irány három feladatot ró a tanítóra.

1. Kísérletek alapján megállapítandó az egyes gyermekek egyéni rajztípusa s a gyermekek tipikus különbségeik szerint csoportokba osztandók abból a célból, hogy az egyes csoportok rajztanítását az egyéni különbségeknek megfelelő módon rendezzük be.

2. A csoportokra osztás következménye, hogy mindenik csoport rajztanulását a tipikus sajátságoknak megfelelő irányban vezetjük. Tehát a szabad képzeleti típusú gyermekek képzésében főleg arra törekszünk, hogy alkotó képzeletét tápláljuk, erősítsük. A szerkesztő képzeleti típust is a sajátságának megfelelő irányban erősítjük. A természetűen rajzoló típusnak a látó, megfigyelő képességét fejlesztjük s arra képesítjük, hogy azt, amit látott, helyesen és világosan tudja a két dimenziós síkon kifejezni. A másolónak pedig a technikai készségét gyakoroljuk.

3. Habár a csoportok rajzbeli kifejező készségét egyéniségöknek megfelelő irányban gyakoroljuk, mégsem szabad a rajztanítást egyoldalúvá tenni. Az egyéni irány ne jelentse az egyoldalúságot,

mert ez a fejlődést gátolná. Az egyoldalú korlátolt fejlődés következtében az egyéni sajátságok sablonokká válnának. Ha például valamely gyermek mindig csak lovat rajzol s ezt a képességét nagy tökéletességre viszi; ha egy másik gyermek csak idealizált emberi aktokat rajzol: úgy ez a rajzolás megrögződik, kényszerképzet erejével hat s a gyermek elveszíti érdeklődését más irányban, ami megakadályozza a haladást.

A rajztanításnak tehát az egyéni irány mellett *egyetemes jellegűnek* is kell lennie. A gyermeket az egyéniségének megfelelő sajátságon kívül egyéb rajzolási módokban is kell gyakorolnunk. Áll ez különösen a magasabb rendű típusokra nézve. Szabály legyen, hogy a magasabb rendű típusú gyermeket képezzük az alsóbb rendű rajzoló műveletekben is. Például az alkotó és szerkesztő típust gyakoroljuk a természeti alakok részletes megfigyelésében, látszati és távlati pontos megrajzolásában is. A másoló típust legalább arra a fokra kell emelnünk, hogy a természeti tárgyakat közvetlenül is tudja helyesen megrajzolni. Azonban újra hangsúlyozzuk, hogy ezzel szemben megvan az egyéniségnek a maga joga s nem volna helyes például az alkotó típust arra kényszeríteni, hogy a tárgyak természetű másolásán túl ne menjen.

A 7—8. osztályú rajztanítás másik fő jellemvonása az *esztétikai szempontok intenzívebb felkarolása*. Arra kell törekednünk, hogy a tanulók megismerjék s lehetőleg tudatosan alkalmazzák a festőművészet technikai eljárásait, de értsék meg és érezzék a festmények esztétikai hatását is.

A technikai célok érdekében rávezetjük a tanulókat a látszati jelenségek világos felfogására és behatóbb elemzésére, a távlati meg-rövidülésekre, a vonalváltozásokra, elferdülésekre, az árnyékok (ön- és vetett árnyékok) észrevételére és kifejezésére; a színek elváltozásaira a különböző megvilágítások hatása alatt; a színfoltok előállítására és alkalmazására.

A technikai szempontok mellett érvényesítjük az esztétikai szempontokat is. Megmagyarázzuk, miben áll a színfoltok hatása; megismertetjük a színkontraszt jelenségeivel, a szintompításokkal s rávezetjük a gyermeket a színharmónia jelentőségére.

Megismertetjük hasonlóképen az alakok szabályos változásával, a ritmussal, a részarányossággal.

Amikor azonban bevezetjük a tanulókat a rajzművészet elemi technikájába, nem tettünk eleget a rajztanítás esztétikai követelményeinek. A gyermekeket el kell látnunk bizonyos *általános művé-*

szeti tudással, tájékozódottsággal is. A rajztanítást össze kell kapcsolni mindenek felett az *iparművészet* köréből vett elemi tanulmányokkal. Nagy jelentőségűek mind a fiúkra, mind a leányokra nézve a *magyar népművészeti tanulmányok* is. Arra kell törekednünk, hogy a gyermekeknek népművészeti gyűjteményeik legyenek. Gyűjtsenek rajzokat, mintákat s ilyeneket önmaguk is készítsenek a különböző fajú népművészeti díszítő munkákból.

Az esztétikai kiképzés érdekében szükséges, hogy a rajzoktatás fokozatosan a festőművészet iránti érdeklődéshez, annak megértéséhez és kedveléséhez vezessen. Valamint a zeneoktatás keretében a zenei megértésre akarjuk vezetni a gyermeket, úgy a rajzoktatás keretében fel akarjuk lebbenteni a gyermek előtt a festőművészet fátyolát. Ez történik *egyres klasszikus festmények vagy ezek művészi reprodukcióinak tárgyalása útján*.

Egyszerű tárgyú és kivitelű festményeket már az előző iskolai években, a 3—6. osztályokban, sőt az 1. és 2. osztályokban is tárgyalunk. A gyermekek számára készült festményeket felhasználjuk a gyermeki értelem és érzelem képzésére. A képtárgyalás azonban az alsó fokon (a 3—6. osztályokban) úgyszólván csak a képek tartalmára, a képekben kifejezett cselekményekre, inkább az erkölcsi, mint az esztétikai hatásra szorítkozik. Az esztétikai méltatás az ösztönszerű megéreztetésen, a sejtetésen alig terjed túl, ami azonban nem jelenti azt, hogy az 5—6. osztályú gyermekek ne kíséreljék meg indokolni tetszésérzelmüket.

A 13—15 éves gyermekben azonban a szintetikai elmeműködés annyira fejlett, hogy képes az érthetőbb művészi alkotások egyrészes felfogására s a rajzoktatás közben szerzett tapasztalatainál fogva pedig képes elemi technikai kivitelének megértésére. Ennek következtében a 7—8. osztályokban a képszemlélet terjedjen ki:

- a) a tartalmi elemzésekre,
- b) az erkölcsi hatás mélyítésére,
- c) az esztétikai kompozícióra,
- d) a színhatásokra és a rajztechnikára.

Fő az érzelmi hatás; az esztétikai tetszés valóságos keletkeztetése, a felfogó képzeletnek a beleélés érzelméig való fokozása. Az értelmi elemzés soha ne rontsa le az érzelmi hatást, sőt annak előmozdítására szolgáljon.

4. Mintázás,

Az agyaggal s más formálható anyaggal (plasztilinnal) való kifejezőmód, a mintázás, a 7—8. osztályban tovább gyakorlandó.

Az agyagozás tanításának szempontjai lényegükre nézve azonosak a művészeti kifejezőmód másik ágával, a rajzzal. Ezen a területen is az oktatás irányát az egyes gyermekek egyénisége szabja meg. A mintázásban is úgy, miként a rajzolásban, azokat a gyermekeket, akik a szabad elképzelésben erősek, képezzük egyes földrajzi tájékok, objektumok, történeti jelenetek, az életből vett egyszerű jelenetek elgondolásában és ábrázolásában. Azon gyermekeket pedig, akik a formák megfigyelésére és hű utánzására képesek, gyakoroljuk egyes természeti formák, építészeti, szobrászati művek utánzó és technikailag szép megmintázására.

Természetesen, az oktatás ezen ágát is fel kell használni a gyermekek esztétikai érzelmeinek, különösen formaízlésének képzésére. E célból végeztessünk a gyermekekkel iparművészeti, szobrászati és építészeti tanulmányokat. Tárgyaljunk előttük egyes retek műveket vagy ezek művészi másolatait, reprodukcióit, azzal a céllal, hogy a gyermekek önállóan tudjanak ítéleteket alkotni. A gyermek élje be magát a művészi alkotásokba, szeresse a szobrászatban megnyilvánuló szépet, eszményi formákat, erkölcsi tartalmat. Igyekezzen a szép formákat fölfedezni, sőt meg is kísérelni azok megvalósítását a maga kompozícióiban.

3. csoport. Természettudományok.

1. Természetan. Vegytan. Technológia.

A 13—14 éves gyermek érdeklődése a legintenzívebben még mindig a természet jelenségei felé fordul s annak középpontjában a természettudományok állanak, habár a 13—14 éves gyermek érdeklődése sokkal inkább megoszlik már, mint a 11—12 évesé. Ennek következménye, hogy új s az oktatásban jelentékeny szerepet játszó tantárgyak felvétele ellenére is a 7—8. osztályokban a szellemi képzés alapjául még mindig az elméleti és alkalmazott természettudományok s a velök összefüggő foglalkozások szolgálnak. Ezen tudományok a természetan, vegytan, technológia, gazdaságtan és háztartástan a biológiával együtt, emberi testtan, egészségtan s részben a földrajz. E tudományokat methodikai szempontból két cso-

portba osztjuk, ú. m. azokra, amelyek pusztán a természetmegismerést szolgálják (természettan, vegytan) s azokra, amelyek tanításában már a társadalmi célok emelkednek ki. Ezek a többi tárgyak. E csoportban csak a tiszta természettudományokról van szó.

A természettan és vegytan tanítása a 7. és 8. osztályokban az előbbi két osztály munkaoktatásán épül fel, azonban a gyermek fejlettebb értelmiségénél fogva szempontjai különböznek az 5. és 6. osztályokban teljesített oktatásaitól. Ezen a fokon már nem a formális cél, a gyakorlati kézi ügyesség fejlesztése, hanem maga a tárgy, mint önálló tanulmány iránt való érdeklődés fölkeltése a fő cél. Éppen ezért s továbbá mert a gyermek gondolkodása e korban már összefoglalóbb és rendszeresebb, a természettan és vegytan tanítása is inkább követ valamely elméletileg megállapított *rendszert*, mint az előző időszakban. Ez a rendszer követheti a tudományos vagy valamely didaktikailag megállapított rendszert, tehát a rendszer minémősége nem lényeges, hanem, hogy a tanulókat tájékoztassuk ez ismeretanyagok egész területéről s az eredmény logikailag kiképzett ismeretanyag legyen.

Ami a tanítás módszerét illeti, nem szabad szem elől téveszteni, hogy a gyermek gondolkozása e korban még mindig főleg konkrét irányú, a konkrét tünemények és tárgyak iránt érdeklődő; de figyelmét már nem kerülik ki a konkrét megfigyelésekből közvetlenül származó általánosságok sem. A 13—14 éves korú gyermek az elvont gondolkodás felé haladó fejlődés első átmeneti stádiumában van. Ebből az a didaktikai szabály következik, hogy a tanulókat eljuttatjuk ugyan az általános tételekig, ezek szabatos, világos megfogalmazásáig, azonban *figyelmök középpontjába nem a törvényt, hanem a jelenséget s a törvény alkalmazását illesztjük*, vagyis arra törekszünk, hogy a gyermek inkább a törvényhez vezető utat s annak konkrét alkalmazását lássa, mint magát a törvényt. Természetesen, a gyermek megfigyelései már jóval részletezőbbek és szabatosabbak, mint a megelőző korban és szereti a jelenségek mennyiségi viszonyait adatokkal kifejezni, bizonyítani. Ezért természettani és vegytani oktatásunkban a természeti jelenségek, a gépszerkezetek és működésök mennyiségi viszonyai sokkal inkább szerepelnek, mint az előző osztályokban. A természettani és vegytani törvények alkalmazása pedig részint közvetlenül a gyermeki életben, a gyermek kézi alkotásaiban, gépek és kísérleti eszközök szerkesztésében történik, részint az alkalmazott tudományoknak, a *technológiának, a gazdaságtannak és az egészségtannak* a természettan

és vegytan keretébe való bevonása által. Ez alkalmazásokra s alkalmazott tudományokra nagy gondot kell fordítani, mert a gyermekre nézve minden olyan ismeret, amelynek gyakorlati alkalmazását nem tapasztalja vagy nem látja be, értéktelen s érdektelen.

Minthogy a gyermek társadalmi érdeklődése e korban mind erőteljesebben ébred, azért, ahol alkalom kínálkozik, kiemeljük a természettani és vegytani ismeretek *társadalmi* vonatkozását. Erre alkalmas témák lehetnek: a gépek átalakító hatása a társadalomra, a munka és a gép viszonya, a találmányok hatása a művelődésre. Általában fontosak a művelődéstörténeti vonatkozások. Nem mellőzhetők a lélektani vonatkozások sem, pl. az emberi elme nagyszerű szerepére utalás a természeti erők meghódításában, ezzel szemben az emberi erő és hatalom korlátoltsága a természeti erőekkel való küzdelemben.

A gyermek *egyéni érdeklődése* szintén fontos szerepet játszik a 7—8. osztályú természettan és vegytan tanításában. Az egyéni érdeklődés érzelmének kielégítése végett a gyakorlati foglalkozások berendezésében a tanulókat csoportokra osztjuk. A tanulók egyéni érdeklődésük szerint választanak területeket, amelyeket behatóan dolgoznak fel.

A tanulókat általában arra kell szoktatni, hogy öntudatosan dolgozzanak, hogy kísérleti eszközeiket, gépeiket ne ötletszerűen szerkesszék, hanem előkészítő tanulmányok után, mi célból álljanak rendelkezésükre kísérletező könyvek és utasítások. A tanulók munkakedvének fokozására célszerű munkaiállítások rendezése.

4. csoport. Az ember.

Általános didaktikai szempontok.

Ezen csoport keretébe tartoznak a következő tantárgyak: *az ember testi és lelki élete* egészségügyi és erkölcsi vonatkozásokkal; *a gazdaságtan és háztartástan* közgazdaságtani vonatkozásokkal; *az egyetemes földrajz és Magyarország földrajza* természettudományi és közgazdasági, társadalomtani alapon; *a magyar társadalom élete* jogi, alkotmánytani és erkölcsstani alapon; *a magyar történelem*.

Ezen különben heterogén természetű tárgyakról behatóbb vizsgálat után megállapítható, hogy egységes pedagógiai rendszerbe foglalhatók, hogy ezek egységes pedagógiai céljuknál fogva egybehangzó egészet alkotnak s együttesen, egymást támogatva hozzák

létre az egész egyénnek, a gyermeki egyénben forrongó primitív személynek erkölcsi személyiséggé való kiképződését.

E tantárgy-csoport együvé tartozandóságának megítélésében szem előtt tartandó azon fejlődéstani törvény, hogy a személyek kifejlődését az egyénben rejlő eredeti hajlamok s a természeti és társadalmi környezet kölcsönös egymásra hatása hozzák létre. Az „ember“ csoportban egyesített tantárgyak feltüntetik tulajdonképen azon különböző tényezőket, amelyek kölcsönös hatásából alakul ki az egyénben az oszthatatlanul egységes személyiség.

Ezt a törvényt szem előtt tartva, ezen pedagógiai rendszerben a felsorolt tárgyak helyzetét illetőleg a következő fokozatokat állapíthatjuk meg:

a) A tanítás első feladata, hogy a fejlődő gyermek figyelmét önmaga felé fordítsa, testi és lelki folyamatainak megismertetésével önszemléletre szoktassa s ezzel az *egyénnek*, mint a társadalom szervezete legkisebb egységes részének tudatos elhelyezkedését előkészítse.

b) Másik feladata e tantárgycsoport tanításának, hogy a gyermek figyelmét a *családra*, mint a társadalmi szervezet legkisebb egyesülésére terelje. A családot azonban itt már magasabb szempontból kell tárgyalnunk. Ki kell mutatni a család erkölcsi és szociális szerepét a társadalomban.

c) Fel kell tárnunk a *társadalom gazdasági életét* s az egyén és a család részvételét a gazdasági munkában.

d) Be kell mutatnunk a magyar állam képében *egy élő társadalmat*, amely nem véletlenül az esetlegességek szerint működik, hanem azt különböző materiális és spirituális erők mozgatják.

e) Fel kell tárnunk a gyermeknek az egész természet képét s az egyes nemzeteknek, népeknek a föld felületén való elhelyezkedésének formáit és törvényszerűségeit, hogy a gyermekeket *magasabb, összefoglalóbb természeti és társadalmi felfogáshoz* segítsük.

f) Betetőzői és világosságra segíti a gyermek társadalmi felfogását a magyar állam fejlődéstörténetébe való bevezetés. Megismeri a gyermek a történelemből a magyar társadalom és állami élet kialakulásának törvényszerű menetét s azon tényezőket, amelyek a fejlődést gátolják vagy előmozdítják.

Látjuk, hogy e didaktikai csoport összeállításában s keresztülvételében nem egyes tudományok és szakismeretek nyújtásáról, hanem a *gyermekek erkölcsi kiképzésének egységes felépítéséről* van szó.

Ebből a felfogásból a tanítás berendezését illetőleg a következő határozmányok származnak:

a) E tantárgyak tanításában a *nevelői hatás* a fő s bármely szakismeret csak annyiban értékes és veendő fel a tanítás elemei közé, amennyiben a kitűzött nevelői cél előmozdítására alkalmas.

b) Oktatásunk keresztül vitelében tartjuk mindig szem előtt a *totalitás* vagyis az egész egyénre való hatás módszertani törvényét. Minden egyes tanításunkat úgy állítsuk be, hogy az hasson az egész gyermekegyénre, tehát a gyermek érzelmeire, erősítse vagy módosítsa társadalmi, erkölcsi, hazafias, vallásos s egyéb felfogását, teremtsünk szellemet a gyermek lelki világában, amely nyilvánuljon meg közvetlenül az ő cselekedeteiben, ítéleteiben.

c) A tárgycsoport egységes természetéből következik azon követelmény, hogy az egész tantárgycsoport tanítása lehetőleg *egy kézben* legyen vagy legalább gondoskodás történjék, hogy ezeknek tanítását egységes felfogás hassa át. A tanítóképzés ebben az irányban módosítandó.

1. Az ember testi és lelki élete.

A testi élet.

Az ember testi élete tanításának vezető szempontjai a tárgy természetéből, ennek az egész tantárgycsoporthoz való viszonyából s a 13—14 éves gyermek érdeklődésének irányából következnek.

Ezen tantárgy tanításának közvetlen eredménye, hogy a gyermek megismeri az emberben végbemenő természeti folyamatokat, ami azonban nem cél, hanem eszköze a *gyermek felfogása* átalakításának. Azon belátás kialakítására szolgál, hogy az emberi élet alá van vetve a természeti erők törvényeinek, hogy a természetben uralkodó nagy törvények alól az ember sem kivétel.

A gyermekek lássák be, hogy az emberi testben végbemenő életműködések semmi egyebek, mint *természeti folyamatok*, miből ismét azt a nagy tanuságot vonhatja le a maga egész élete számára, hogy nincs csoda, nincs természetfölöttség testi életünkben. Az emberi testi működések megismertetése a legnagyobb ellensége a babonának s a legjobb barátja a felvilágosodásnak. Ilyen módon kapja meg az ember a gyermek szemében a maga helyét a természetben.

Az azonban az emberi szervezet és életműködések okszerűségé-

nek, az apró részletekben is megnyilvánuló tökéletességének s egységes mivoltának megismerése kell, hogy *csodálatra* ragadja a gyermeket az ember, mint a természet fenséges alkotása iránt s egyúttal belássa, hogy a nagy kulturális és gazdasági előhaladás, az a fenséges civilizáció, amit az ember létrehozott, nem véletlen, nem önkényes dolog, hanem természetes folyománya az emberi szervezet tökéletes alkotásának.

De fel kell tárniunk a gyermek előtt az ember *fejlődésének menetét* is. Meg kell mutatniunk, hogy az ember a maga fejlődésének kezdetén a lehető legtökéletlenebb és legtehetetlenebb lény és sokáig, két évtizedig is eltart, míg teljesen önállóvá, munkaképesé és arra alkalmassá válik, hogy önmaga erejéből élhet meg. Ebből be fogja látni a gyermek, hogy a *családalapítás*, a családi élet szoros bensőségének fentartása nem véletlen, hanem szükségszerű dolog, oda irányul, hogy a kisedd, a tehetetlen emberi lény felnövekvése biztosíttassék.

Végül az emberi természeti folyamatok megismerése elvezeti önkényt a gyermeket az *egészségtani szabályokhoz*. Elérjük, hogy a gyermek a testerősítést, edzést, egészségvédelmet nem a ráerőszakolt szabályoknál fogva, hanem *meggyőződéssel* követi.

Ezen szempontok szerint végzett tanítás alapozza meg a gyermek helyes felfogását a maga természetes helyzetéről a természettel, a társadalommal szemben.

Ami a *tanítás anyagának berendezését* illeti, az emberi testi folyamatok és egészségtan ismertetése nem fogandó fel, mint a többitől elzárt, elszigetelt, egységes tárgy. Az emberi testműködésekre a különböző tantárgyakban, különösen a természettudományokban és gazdasági tudományokban is kell utalni. Főleg az utóbbi tartalmaz számor fejezetet az egészségügyi ismeretek számára, mint a lakástisztítás, a szellőztetés, fűtés, világítás, táplálkozás, az életrend. Ezen fejezetek tárgyalásában nem kerülhető el az egészségügyi ismeretek nyújtása. Sőt a háztartástani ismeretek keretében sokkal inkább le lehet kötni a gyermek érdeklődését az egészségügyi önmegfigyelések és öngondoskodások iránt, mint a szubjektív természetű embertani tárgyalásokon.

Ezt a gyermek érdeklődésének természete magyarázza meg, amennyiben a gyermek érdeklődése ebben a korban még mindig főleg *objektív* természetű, ellentétben az ifjúkorral, amikor ismét előtérbe lép a szubjektivitás. A háztartási foglalkozásokból, mint

külső tevékenységből indul ki a gyermek természetes érdeklődése az egészségügyi gondoskodások iránt.

Egyébként ebben a tekintetben a tanító keze nem köthető meg. A gyermek pillanatnyi érdeklődését akkor elégítse ki, amikor az megnyilatkozik; tehát az embertani s esetleg a természet- és vegytani órákon is tárgyalhatók részletesen az egészségügyi eljárások.

Ami a testi élet ismertetésének *módszerét* illeti, ennek olyanak kell lennie, amely alkalmas arra, hogy a gyermekeket *önisméretre* juttassa. Ezt úgy érjük el, hogy a testtan tanítását nem annyira a felnőttekre vonatkoztatjuk, mint inkább a *gyermekekre magukra*.

Ezen elvből kifolyólag a szemléltető oktatást úgy intézzük, hogy a gyermekek a szemlélet közben megismert testrészeket a saját testükön is felkeresik s önmaguk testi folyamatait, a szívverést, vérkeringést, táplálékok, italok, fűszerek hatását önmagukon is megfigyelik. Természetesen, szem előtt kell tartanunk az illendőség korlátait s azt a veszélyt, nehogy képzelődökké váljanak a gyermekek.

Az előbbi elvből következő eljárás továbbá, hogy a testedzés *szakályait magukra a gyermekekre vonatkoztatjuk*. Ez okból a *testi élet ismertetése és a „testnevelés“ között állandó és belső kapcsolatot tartunk fenn*, olyant, amilyen a gyakorlat és az elmélet között szokott lenni. A gyermekek által üzött testedzéseket, a cserkészetet, a különböző sportokat, athletikai gyakorlatokat, játékokat tegyük megbeszélés tárgyává s méltassuk hatásukat a gyermekek testi és lelki fejlődésére.

Folyton figyelmeztessük a gyermekeket azokra a veszélyekre, amelyeket ők maguk támasztanak egészségük ellen, vagy amelyek kívülről rájuk leselkednek. Megtanítjuk őket a ragályos betegségek ellen való védekezésre. Különös gondot fordítunk már a serdülő korban mutatkozó mértékletlenségek káros hatására, az éjszakázásokra, a kávéházi, koresmai mulatozásokra, az alkohol káros hatására, az étkezési kihágásokra, mindig kiterjeszkedve az erkölcsi hatásokra is.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a *nemi visszaélések* káros hatását sem. Különösen ügyeljünk a serdülő korban gyakori monosexualitásra, atyai s anyai jóindulattal, tapintatosan figyelmeztessük a gyermekeket egyenként vagy egyetemesen ennek súlyos következményeire. Ellenben a gyermeknemzésre, általában a felnőttek nemi érintkezésére vonatkozó tárgyalásoktól még célzás formájában is óvakodjunk. A „nemi felvilágosításnak“ ez a része teljesen elhi-

lázott, egészségileg és erkölcsileg káros dolog. A serdült gyermeknek ne izgatására, hanem megnyugtatóására törekedjünk.

A gyermekek *öntevékenységére* és foglalkoztatására e tantárgy keretében is fordítsunk gondot. A gyermek törekedjék a test szerkezetéről és működéséről a tanítás közben szerzett ismereteinek önálló kibővítésére. Önmaga hozza meg ítéleteit a testnevelő gyakorlatok testedző értékéről. Tétessünk velük önmegfigyeléseket. Vezessük be őket a testmérésekbe, a magasság-, a súly-, izomerő-, tüdőterfogatómérésekbe. Egyszerű próbákat, színkontraszt-kísérleteket, színkeveréseket, egyes érzékleti csalódásokat ők maguk is csináljanak. Számoljanak be az egészségtani szabályok alkalmazásáról. Egyszóval ezen tantárgy tanítása közben se legyen a gyermek passzív.

A lelki élet.

Hogy a lelki élet ismertetése szerepel a tantárgyak között, annak pedagógiai célja van.

A lelki élet bizonyos jelenségeire való utalással a tanulót *önszemléltre* vezetjük, megtanítjuk arra, hogy ügyeljen a saját énjében lefolyó szellemi folyamatokra is, eszméljen azokra a hatásokra, amelyek következtében értelmi, érzelmi és erkölcsi világa, jelleme kialakul. De midőn saját lelke rejtekútjait megvilágítjuk, akkor egyúttal adjuk kezébe a fonalat is, amely őt a becsületes élet útjain eligazítja. Megtanítjuk, hogyan rendezze be gazdaságosan és célszerűen az ő munkáját, miként használja fel a szórakozásokat üdülésre, önművelésre anélkül, hogy a csalókató veszedelmes útakra tévedne. Felvilágosítjuk, hogy melyek azok a káros hatások, amelyek jellemét letérik az igaz útról s azok, amelyek őt felemelik, megszilárdítják, haladásában fölfelé, a tisztességes érvényesüléshez juttatják. Amidőn pedig őt egyéniségére eszméltetjük, akkor megerősítjük önbizalmát s előkészítjük arra a nagy időszakra, amikor a serdülő ifjúnak a pályák természetének és saját képességeinek ismerete alapján a társadalom nyújtotta boldogulási módok között választania kell. A pályaválasztásra való előkészítés fontos feladata a népiskola utolsó évfolyamának.

Tehát nem a tudás gyarapítása a főcél, hanem *az akaratra való hatás, a jellem nevelése*. Ez okból a lelki élet elemzése nem követi a tudományos lélektani rendszert, hanem az anyagot a kitűzött pedagógiai célok szerint csoportosítja. Sőt egyáltalán nem fon-

tos, hogy mereven kövessünk bármi rendszert. Oktatgatásainkat a felmerülő esetekhez és megfigyelésekhez is fűzhetjük.

E szempontokat szem előtt tartva, a lélekismeret tananyaga a következőképp csoportosul:

I. *Belvilág.* Első feladatunk, hogy a gyermek figyelmét belső világára irányítsuk. Ide tartoznak a következő kérdések:

Az ember akaró, érző és gondolkodó lény. Az érzelem és gondolkodás viszonya az akarathoz.

A belvilág és külvilág viszonya egymáshoz. A külső benyomások (érzékelések) s a kísérő érzelmek. Az érzékelések fajtái. Az érzékleti csalódások.

A figyelem.

A külső benyomások hatása az akaratra.

Az emlékezés, ítélés, következtetés, a képzelés munkája. összefüggésök az érzelmi élettel, hatásuk az akaratra (öntudatos és intuitív akarat).

II. *Munka és szórakozás.* A munka, mint az egyéni boldogulás, az emberi előhaladás tényezője. A munka gazdasági és erkölcsi hatása.

A testi és szellemi munka, értékük, viszonyuk egymáshoz.

A munkás és munkátalan ember. A munka, pihenés, üdülés, önművelés. A szórakozások: játék, sport, olvasmányok, mozik, színházak, koncertek, hasznos előadások, múzeumok látogatása. Társaságok, barátok. Gyermek-bűnszövetkezetek. A bűnös és bűnhődő gyermek (gyermekbíróóságok).

III. *A jellem.* Egyes cselekvések, szokás, jellem. Ezek viszonya egymáshoz.

A jellembeli cselekvés indító okai. A benyomások, pillanatnyi vágyak, indulatok, szenvedélyek. A megfontolások.

A jó és rossz példa. A jó és rossz szokás.

Magasabb rendű érzelmek. Erkölcsi, esztétikai, hazafias, valóságos érzelmek.

A szilárd és ingató ember.

IV. *Az egyéniség.* Tipikus különbségek az egyének között. Vérmérséklet.

A cselekvő (aktív), elmélkedő (kontemplatív), érzelmes (szubjektív) ember.

Önző és önzetlen, őszinte, jóakaró és rossz lelkű (alattomos, bosszúálló) ember.

Önérzetes, gögös, hiú és szerény ember.

Magánosságot vagy társaságot kedvelő ember. Vidám vagy mogorva ember.

Közömbös, érdeklődő, lelkesedő ember.

Megfontolt vagy könnyelmű ember.

Mérsékletes vagy mértékletlen ember.

Értelmes, tehetséges ember. Jó számoló, művészi hajlamú, gyakorlatilag ügyes, tudós ember.

A tehetség és szorgalom.

V. *A pályaválasztás.* A pályák ismerete és az önismeret. A gazdasági pályák. Az ipari pályák. A kereskedelmi és pénzügyi pályák. A közlekedésügyi pályák. A tisztviselői pályák. A háztartási, a vendéglői, élelmiszereket termelő pályák. A tudományos képzettséget kívánó pályák. Ismertessük meg a gyermekekkel az egyes pályáknak nemcsak gazdasági, hanem etikai tartalmát is. Oda kell hatni, hogy a gyermekek önismeretök alapján és lelkesedéssel lépjenek pályájukra.

A pszichikai tanítás céljából önként következik a *tanítás módszere*. E módszernek fő sajátása a *közvetlenség*. A tanítás közvetlensége a következő tételekben fejeződik ki:

a) Az elvont fejtegetéseket, a lélektani definíciókat mellőzzük teljesen. A lelki elemzésekben a működések meghatározása helyett azok *hatását* figyeltsük meg a gyermekekkel. Például a figyelem tárgyalásakor nem törődünk annak fogalmával, elméletével, hogy az általános lelki állapot-e vagy külön lelki funkció, hogy akaratfolyamat-e vagy csak értelmi; hanem megállapítatjuk magukkal a gyermekekkel a figyelem hatását a külső benyomások világos és pontos felfogására, ismereteink gyarapítására.

b) A tanítás *a tanító megfigyelésein s a gyermekek önmegfigyelésein* alapuljon. A tanító tehát állandóan kísérelje figyelemmel a gyermekek magán- és társas életét, otthoni viszonyaikat s jegyezze is azokat. Időnként intézzen a tanulókhöz körkérdéseket, amelyekben mondassa el mult élményeiket, benyomásaikat olvasmányaikról, szórakozásaikról, játékaikról, kirándulásaikról, otthoni és iskolai foglalkozásaikról, számoltassa meg őket vágyaikról, eszményeikről. Ilyen módon a tanító lélekelemzése számára a becses adatoknak gazdag tárházát szerzi meg, amelyek kiinduló pontjául s konkrét alapjául szolgálhatnak a megbeszéléseknek.

Az elemzések lehetőleg mindig való cselekvésekből induljanak ki. Ezt megköveteli a gyermek érdeklődése a konkrétumok s a külső történések iránt. Egyszerű *kísérleti bemutatásokkal* is de-

monstrálhatja a tanító lélekelemzéseit. A figyelem hatását demonstrálhatja olyan módon, hogy olyan tárgyra, képre, hangra vagy bármely benyomásra hívja fel a gyermekek figyelmét, amelyekre előbb nem ügyeltek s megfigyelteti a gyermekeken önmagukon a figyelem hatását lelki tartalmukra. A színkontraszt-tüneményeket, a színkeverést vagy az érzékleti csalódások egynémelyikét közvetlenül is bemutatja s ilyen próbákra magukat a gyermekeket is ösztönzi. E demonstrációk némelyikét a gyermekek felmerülő érdeklődése szerint a testtani órákon is bemutathatjuk.

c) Az eredmények *alkalmazása* általában a gyermekek életére történjék. A tanító alkalmazásain kívül bizonyos elemzésekre, fejtegetésekre maguk a gyermekek soroljanak fel önmagukról analog megfigyeléseket, eseteket, pl. a haragnak, a rossz példának hatásáról, a rossz szokásokról, a kisebb-nagyobb vétésegekről, a különböző lelki tulajdonságokról, jellemvonásokról, karakterekről. Ezért szükséges, hogy a pszichikai elemek tanítója és a gyermekek között bizalmas viszony legyen. Ha a tanító őszinteségre tudja bírni a gyermekeket, nyert ügye van. Azonban nagyon óvatos, gondos és tapintatos legyen a tanító és főleg tiszta lelkű. A gyermeki lélek szentélyébe mindig levetett saruval és fedetlen fővel hatoljon. Sokat elérhet, a gyermekeket megjavíthatja, fejlődésüket irányíthatja, de tapintatlanságával, nyers beavatkozásával, indulatosságával, a feltárt bizalommal szemben elkövetett indiszkréciójával mindent elveszthet, örökre elriaszthatja őket magától.

A tanító tudjon lelki igazságokat feltárni s tudjon a gyermekekre fenkölt félfogásával s akaraterejével hatni. A pszichikai elemzések tanítója ne tudós pszichológus, hanem igazi nevelő legyen.

2. Gazdaságtan és háztartástan.

Habár ez a tantárgy felöleli a gazdaságtan és háztartástan összes ágait, a gazdasági növénytermelést, az állattenyésztést, konyhakertészetet, gyümölcstermelést, szőlőművelést, virágtermelést, a lakásról, ruházatról való gondoskodást, ételmezést, házi ipart, sőt a háztartással kapcsolatos műhelymunkákat is, az oktatás ezen ága mégsem áll a tulajdonképpeni szakképzés, tehát a gazdasági vagy a háztartási foglalkozásokra való szakszerű kiképzés szolgálatában. A gazdasági és háztartási munkákban való tájékozottság és gyakorlati készség ezen oktatás spontán eredménye kell, hogy legyen, de a végső cél általános pedagógiai legyen.

Úgy kell irányítani a gyermekek gazdasági foglalkozásait és tanulmányait, hogy önkényt kínálkozó feleletet találjon az *emberi élet* egyik fő problémájának megoldására, a természet és a munka viszonyára. A gyermek tanulja meg tisztelni és szeretni a *természetet*, mint minden áldás ősforrását, de becsülje a *munkát* is, amely a természet adományait a megélhetés és az emberi tökéletesedés javára változtatja át.

A gazdasággal és háztartással való foglalkozás engedjen bepillantást a gyermekeknek a társadalmi élet egyik főproblémájába is. Vegyék észre, hogy a gazdálkodásban és háztartásban egyesülnek a *gazdasági élet összes szálai*, az östermelés, az ipari foglalkozások, a közvetítő kereskedelem, a fogyasztás. A gyermekek figyelmét ki kell terjesztenünk mindezen gazdasági foglalkozásokra, mirek következtében annak belátását mozdítjuk elő, hogy mindezen foglalkozási ágak egymásra vannak utalva s ezek egymás támogatása nélkül a gazdasági élet nyugodt menetét és fejlődését biztosítani képtelenek vagyunk. Gondoskodjunk arról, hogy fejlődjék ki a gyermekekben ezen különböző gazdasági ágak megbecsülése s törekedjenek a maguk munkakörében oda hatni, hogy ezen különböző ágak együtt harmonikusan működjenek.

Már azon eredmény, hogy a gyermek a természetet és a munkát, a különböző társadalmi foglalkozások egybehangzó együttműködését megbecsüli, erkölcsi szempontból felbecsülhetetlen. Ezt az eredményt még fokozhatjuk, ha a háztartástan tanítása közben a *családot* úgy tüntetjük fel, mint gócpontot, amelyben a gazdasági élet összes szálai, a termelés, a fogyasztás, a kereskedelem összefutnak s a családi élet szétbontásával nemcsak erkölcsi, hanem gazdasági rendszerünk is megrendül.

A gazdasági oktatással elő tudjuk mozdítani, hogy a serdülő gyermek mint *egyén* is tudja elhelyezni a maga munkáját a társadalomban. Megszűnik a maga munkájának kizárólagosan egocentrikus felfogása. Belátja, hogy a maga munkáját bele kell illeszteni a társadalmi osztályok összhangzatos együttműködésébe. Megtanulja, hogy ez csakis úgy lehetséges, ha a munkáját nemcsak a maga érdekeinek kielégítése szempontjából végzi, hanem annak céljává teszi a közérdek előmozdítását is. Minden munkánkknak nemcsak a magunk, hanem a mások javát is kell szolgálnia. A gazdasági és háztartási oktatással elősegíthetjük, hogy a *gyermekek munkája erkölcsi magaslatra emelkedjék*.

Ezen általános szempontokból a következő didaktikai megállapítások származnak:

1. A gazdaságtan és háztartástan *minden iskolában*, a fiúk és a leányok iskoláiban egyaránt tanítandó. Hogy a két tantárgy közül melyik állítandó a gyermekek érdeklődésének középpontjába, az a külső körülményektől függ. Egyes városi iskolákban s a leányiskolákban valószínűleg a háztartástan tanítására esik a főszűly, a földmíves lakosságú vidékeken inkább a gazdaságtanra vagy annak valamelyik ágára. Egyébként a két tantárgy tanítása között mindenütt szoros kapcsolat tartandó fenn.

2. A tanításban a gazdaságtan, mint központosító tárgy fogandó fel, amely egyesíti magában a gazdaságtanon és háztartástanon kívül a technológia, az egészségtan, a természettudományok, a szociológia s a mennyiségtan egyes részeit. A gazdasági oktatás keresztülvitelében ezek mint alkalmazott ismeretek szerepelnek.

3. Tanításunkat eszményi irányban kell tartanunk. Mindig törekedjünk az értelem gyarapítása mellett az érzelmi hatásokra, az *erkölcsi és szociális érzelmek* fölkeltésére. Részesítsük figyelemben az *esztétikai* szempontokat is. Ez hozzá tartozik a gazdálkodás és házvezetés magasabb kulturájához. Törekedjünk arra, hogy a legutolsó parasztház se legyen el kertművészeti, ipari és festőművészeti díszítések nélkül. A magyar népművészet ápolása a legfőbb gondunk legyen.

A tanítás *módszere* szigorúan következik a tárgy természetéből s ennek a gyermeki lélekhez való viszonyából.

Habár a gazdaságtan és háztartástan tanításának célja a szociológiai eszmék körébe esik, a tantárgy lényege mégis gyakorlati marad. Az élet olyan gyakorlati kérdéseit tárgyaljuk ebben a keretben, amelyek a gyermekek érdeklődési és tapasztalati körébe esnek. *Az egész tanítás a gyermekeknek a gazdasági és háztartási munka közben s az életben szerzett tapasztalatain épül fel.* Induktív módon járunk el s mellőzzük az elvont bölcselkedéseket. A gyermek tehát öntevékenyen vesz részt a tanításban, az eredmény a tanítvány és tanító közös munkájából származik. E szerint a tanítás a következő műveletekből áll:

- a) a gazdasági és háztartási munka aktív végrehajtásából;
- b) a munka okának és céljának megállapításából a gyermekek természettudományi ismeretei s újabb kísérletek alapján;
- c) a munka értékeléséből társadalmi, közgazdasági, erkölcsi, esztétikai szempontból;

d) a gazdasági, háztartási s a velük kapcsolatos munkák rendszeres áttekintéséből s általános méltatásából.

Tanítás közben tehát úgyszólván nem teszünk egyebet, mint hogy *öntudatosá tesszük a gyermekekben az önfentartást célzó munkákat*. Ezt az eredményt ők maguk teremtik meg maguknak. Ők maguk állapítják meg a gazdasági eljárások okát, célját; ők hozzák létre az ítéleteket a munkák gazdasági, egészségtani, társadalmi, nemzetjöléti s egyéb értékéről.

Ez eredmények létrehozására a gyermekeknek nem csupán a gazdasági és háztartási gyakorlatok közben, hanem a mindennapi életben, továbbá a gyárak, műhelyek, mezőgazdasági és háztartási üzemek megtekintésekor szerzett tapasztalatai is felhasználandók.

3. Földrajz.

A földrajz, mivel az emberi kulturát természettudományi alapon magyarázza, alkalmas a 13—14 éves gyermek mindinkább sokoldalúvá váló érdeklődésének kielégítésére. Első sorban a természet életjelenségei iránt való érdeklődést köti le, amely ebben a korban még mindig vezető érzelme a gyermeknek a tapasztalatok szerzésében. Azonban a 13—14 éves gyermeket már nem elégítik ki a természeti élet egyes elszigetelten felfogott s mindennapos jelenségei. A gyermek figyelme ebben a korban már gyarapodó synthetikus elméműködésénél fogva mindinkább az egész természet s annak nagyobb szabású működései felé fordul. Ez oknál fogva a 7—8. osztályú tanulók természet iránti érdeklődésének kielégítésére különösen alkalmas tárgy az *általános földrajz*, amely az egész földet átalakító vulkánikus, vízi és légköri erőknek csendes és katasztrofális működését tünteti fel s elvezeti a gyermeket a legszebb s legfenségesebb látványnak, a csillagos égnek az emberi értelmet lebilincselő s az érzelmet felemelő misztériumaiba.

Az általános földrajz tanításának nagy jelentősége abban áll, hogy a gyermeknek a természetről alkotott felfogását segíti az *egyetemesség* színvonala felé való emelkedésében. Megtanulja, hogy a víz, a szél, a hideg, meleg működését, általában azon természeti jelenségeket, amelyek az ő közvetlen tapasztalatkörébe esnek, úgy fogja fel, mint egy nagy egésznek részhatásait, megtanulja bármily kicsiny jelenségben is az egyetemet mozgató törvényszerűséget keresni. Sőt magát a földet, a föld mozgását is, mint a világegyetem

egyik funkcióját fogja fel. Ilyen módon ezen az úton is eljut a gyermek a világegyetemet mozgató Isten fenségének gondolatához.

Az általános földrajz oktatástanilag azért is értékes tárgy, mert alkalmat ad a gyermeknek a tapasztalatgyűjtésen kívül az okoskodásokra, elmélkedésekre és kísérletező kutatógatásokra. A hold- és napfogyatkozás esudás jelenségeinek megfejtése, az évszakok változásainak oka nagy mértékben izgatják a gyermekek gondolkodását és kutató tevékenységét. A meteorológiai jelenségek vizsgálata megfigyelésekre, kísérletezésekre s mérésekre indítja őket.

Ami az általános földrajz *társadalmi* vonatkozását illeti, az egyetemesség, mint cél, még igen távol áll a 13—15 éves gyermek értelmiségétől, azonban bizonyos általános felfogást mégis elérhetünk. Megtanulja az ember életét, mint a természethez, a természet adott viszonyaihoz kötött spontán vagy öntudatos berendezkedést fogni fel. E korban már leköti a gyermek érdeklődését az embernek sokszor győzedelmes, sokszor megrendítően tragikus küzdelme a természet meghódításáért, a természet kedvező és mostoha viszonyaihoz való alkalmazkodása, a növény- és állatvilágnak munkával és erőszakkal a saját érdekkörébe vonása. Az emberi munka és erő magasztosságát, de végzetes korlátoltságát is feltárja az általános földrajz.

A gyermek társas érdeklődését egyébként is foglalkoztatja az általános földrajz. Amikor az emberi munka gazdasági és kulturális eredményeire rámutatunk, akkor meggyőzhetjük őt arról, hogy az egyes ember a nagy természet meghódításában tehetetlen, de az *összefogott emberi erő, a társadalmi együttműködés* esudás eredményeket érhet el. Megtanulja a gyermek, hogy minél egységesebb és öntudatosabban szervezett valamely társadalom, annál inkább képes fokozni és haszonnal értékesíteni a természet produktumait.

A gyermekek földrajzi készségének betetőzéséül s az általános földrajzban szerzett általános ismeretek konkrét alkalmazásául szemük elé egy ország egységesen megszervezett társadalmát s földrajzi elhelyezkedését tárjuk s ez az ország a magyar gyermekekre nézve nem lehet más, mint *Magyarország*. Míg tehát a 7-dik osztály anyaga az általános földrajz, addig a 8-diké, mint alkalmazott földrajz, Magyarország földrajza. Habár Magyarországot elkülönítve tárgyaljuk, ez korántsem jelenti azt, hogy az általános földrajz tárgyalása közben folyton ne történjék hivatkozás Magyarországi természeti és gazdasági viszonyaira.

Általános földrajz.

Az általános földrajz anyagául szolgál az, amit általában a *menyiségtani*, a *természettani földrajz* és az *ethnologia* néven szoktak megállapítani.

Ami a *tanítás módszerét* illeti, általában az *induktív eljárást* követjük. Lehetőleg a gyermekek közvetlen tapasztalataiból, a helyi jelenségekből indulunk ki s fokozatosan terjesztjük ki a gyermekek ismereteit a távolabbi vidékekre s az egész földre s általánosítjuk a tényeket törvényekké.

Mikor például a meteorológiával foglalkozunk, előbb a helyi időjárási jelenségeket figyeltetjük meg, a szelek járását, gyorsaságát, a csapadékok időszakos és sporadikus megjelenéseit, végeztetünk esőméréseket, hőméréseket, légnyomásméréseket s csak azután térünk át az egész mérsékelt égöv, majd a többi égövek időjárásának ismertetésére, folytonosan utalva a különbségekre s ezek okaira.

Amikor a víz geológiai hatását s az üledékes kőzetek keletkezését tanítjuk, előbb a helybeli vízmosásokat, elmállásokat, víz-hordásokat, iszapolódásokat, szigetképződéseket s ezek okait figyeltetjük meg; majd tovább kutatjuk a térképen egy vagy több folyó folyásának menetét, képződményeit, ezek okait s áttérünk a tengeri lerakódásokra s végül méltatjuk a víz nivelláló hatását.

A csillagászati földrajzban is első feladat, hogy a gyermekek tapasztalatilag tájékozódjanak a csillagos égen, hogy meg tudják különböztetni a legfőbb csillagokat és csillagcsoportokat s megfigyeljék mozgásukat, különösen a nap és hold mozgását figyeljék meg részletesen s mindezekről térképeket, rajzokat, szemléltető eszközöket készítsenek s csak ezután térünk át mindannak tárgyalására, amiket a gyermekek már okoskodások és kísérletezések útján állapítanak meg, tehát a föld és hold mozgásaira, a naprendszerre, a nap melegére, távolságára, vonzóerejére, a hold- és napfogyatkozások, a holdváltozások magyarázatára s végül az egész világregndszer fenségés harmoniájának megemlítésére.

Ezen tárgyalások közben a gyermekek élénk *öntevékenységet* fejtenek ki: megfigyeléseket, méréseket, kísérletezéseket végeznek, naplót vezetnek, térképeket készítenek, természeti képeket gyűjtenek vagy rajzolnak, földrajzi s geológiai könyveket, útleírásokat, olvasmányokat olvasnak s azokból adatokat állítanak össze, okoskodnak s összefoglalásokat végeznek. A tanító ezen munkában mint vezető és támogató szerepel.

Az ethnologiai ismeretek nagyobb részét nem tárgyaljuk önálló fejezetként, hanem a természettani földrajz anyagával kapcsolatosan. Mindentütt, ahol alkalom nyílik, rámutatunk az ember munkájára, alkalmazkodására és küzdésére a kedvezőtlen viszonyokkal, az éghajlatoknak, időjárásnak s a különböző természeti viszonyoknak hatására az ember életmódjára, ruházkodására, táplálkozására, gazdaságára, kulturájára, a forgalom, a közlekedés nagy gazdasági és közművelődési jelentőségére.

Természetesen a *nép fajokat*, anthropologiai, néprajzi tulajdonságait, kulturájokat, letelepedéseiket, elterjedéseiket külön fejezetként kell tárgyalnunk. A magyarság s a *magyarral rokon turáni népek* elterjedésének ismertetésére különös gondot fordítunk.

Magyarország.

Magyarország földrajzának tanítása a nemzeti nevelés szorosan vett keretébe tartozik.

A hazafias érzések primitív formája a magyar gyermekek lelkében már a 8 éves korban önkényt mutatkozik. A 14 éves korban pedig már a magasabb rendű, az eszményi tartalmú nemzeti érzések is lendületnek indulnak. A gyermek lelke fogékonyra kezd válni a honpolgári kötelességek eszményi tartalma iránt. Gondolkodásában érvényesülni kezdenek az önös érzések felett a nemzeti szempontok.

Ebben a korban tehát nemcsak megvan a lehetősége a magasabb színvonalon álló nemzeti nevelésnek, de kötelessége is az oktatásnak, hogy a népiskolából kilépő tanulót tájékoztassa a saját egyéni helyzetéről, feladatairól a nemzettel szemben s a magyar nemzet helyzetéről a világtársadalommal, a többi államokkal szemben. Egyszerűen kötelességünk kifejleszteni a *nemzeti öntudatot*, amely a nemzet gazdasági és erkölcsi gyarapodása érdekében kell, hogy áthassa Magyarországot minden polgárát.

Ezt a célt tartva szem előtt, Magyarországot földrajzának tanításában a következő részletes feladatokat kell megoldanunk:

1. A megváltozott politikai viszonyok ellenére is Magyarország földrajza marad az, ami volt azelőtt. Sőt éppen a hazánk területének megsorbitása miatt nem elégedhetünk meg a régi földrajztanítás szempontjaival. Az eddiginél nagyobb súlyt kell helyeznünk a régi Magyarország földrajzi, hegy- és vízrajzi, közlekedési és gazdasági *egységének* bebizonyítására.

2. Rá kell tereelnünk a tanulók figyelmét Magyarország világ-gazdasági helyzetére, a többi államokkal való viszonyaira, foglal-koznunk kell azon terményeinkkel, amelyekkel belekapcsolódunk a világgazdaság forgalmába. A Dunának mint világforgalmi útnak ismertetése különös fontosságot nyer; ehhez kapcsolódik a vasúti áimenő forgalom méltatása.

3. Meg kell ismertetnünk a tanulókkal nem csupán Magyar-orzágnak, hanem általában a *magyarságnak* világtársadalmi hely-zetét. Fel kell tehát ölelnünk a *külföldön élő magyarság* viszonyai-nak ismertetését. Foglalkoznunk kell az Ausztriában, Jugoszláviá-ban, Moldovában, Bukovinában, főleg pedig az Egyesült Államok-ban élő magyarság gazdasági és kulturális viszonyaival, a kíván-dorlással, a letelepüléssel, a falvakban, városokban való elhelyez-kedésükkel, részvételükkel az ottani népek gazdasági és kulturális munkájában, különösen a magyar faji öntudatuknak s az ős magyar hazához való tartozandóság érzésének megőrzésére szolgáló intéz-ményeikkel s avval, hogy miként gondoskodunk mi róluk, hogy mi-lyen kapcsolatunk áll fenn velük. Keresztül kell vinnünk, hogy az egész világ magyarsága faji öntudatban és szellemi kulturában egy-ségesnek érezze magát. Természetesen arra is kell törekednünk, hogy a világ magyarjai gazdaságilag is támogassák egymást.

Mivel Magyarország földrajzi tanításának fő célja az itt élő népek kulturális és főleg gazdasági életéről s ezeknek a természeti tényezőkkel való kapcsolatáról világos képet adni, azért a *tanítás módszerét* főleg két eljárásban fejezhetjük ki: ez áll az *adatgyűjtés-ből* és *elmélkedésből* a tanulók részéről.

Nem elégszünk meg a leíró földrajz sablonjával, amely min-den földrajzi objektum leírásakor csupán annak megállapítására szorítkozott: mi van ott? Hanem igyekszünk megállapíttatni a ta-nulókkal, *mi történik azzal s mi az oka annak, ami ott van?* Mit termelnek? Milyen annak mennyisége, minősége? Miként történik a termékek értékesítése s miként kerülnek forgalomba? Miféle szük-ségleteket elégítenek ki? Ilyen kérdéseknek kell fölmerülniök taní-tás közben a gabona s egyéb gazdasági növények termesztéséről, az állatok tenyésztéséről, szénbányásatról, vasbányásatról, vasgyár-tásról, szövetiparról s általában mindenféle gazdasági termelésről.

Fontos, hogy megismerjék a gyermekek a legfontosabb cik-kek termelésének fokozódását vagy csökkenését.

4. Kell, hogy megismerkedjenek a gyermekek az egész ország lakosságának, az egyes vidékek népességének gyarapodásával, csök-

venésével, ennek okaival; a kultúra elmaradottságával vagy fejlettségével. Nagyon fontosak a vidékek szépségére, egészségügyi viszonyaira, a fürdők és üdülőhelyek értékére vonatkozó adatok. A népművészetek a gyermekek meleg érdeklődésének tárgyául szolgálnak.

Mindezen adatokat lehetőleg a gyermekek maguk gyűjtik és állítják össze a tanító útmutatása szerint. Ezen a réven a menyenyiségtan és a földrajz tanítása mélyen kapcsolódnak egymásba.

5. Természetesen, a tények megállapításával nem elégedhetünk meg. Rá kell mutatnunk a tények előállásának okára, szem előtt tartva folyton a természeti és emberi életviszonyokat, ezek kölcsönös egymásra hatását. Ezen a téren nyílik a gyermekek okoskodására, természettudományi, technológiai ismereteinek alkalmazására legnagyobb alkalom. A termelés, a népesedési mozgalmak s egyéb jelenségek tényezőinek megállapításakor vegyük számba a *néppszichét* is, a magyar nép fizikumát, jellemvonásait, ősi természetét.

A tanulók mindazon foglalkozásokat üzik Magyarország tanításakor is, amelyeket az általános földrajzról irt fejezetben említettünk.

4. A társadalom élete.

A társadalmi életre vonatkozó ismeretek anyagának és közlése módjának megállapításában szem előtt kell tartani, hogy a 13—14 éves korú gyermekeknek a társadalmi életre vonatkozó tapasztalatai még igen fejletlenek, hiányosak. Különösen a társadalmi élet jogi viszonyaiban, szervezetében tájékozatlan a gyermek. Ezen részletek iránt nem is érdeklődik. Ellenben képesek lekötni figyelmét a társadalmi élet erkölcsi, érzelmi tartalma, egyszerű erkölcsi vonatkozásai.

Céltévesztett eljárás volna tehát, ha a tanulókat ezen tantárgy segítségével a társadalmi élet szövevényes szerkezetébe és jogi formáiba akarnók bevezetni. Célnél csak azt tűzhetjük ki, hogy *a tanulók lássák a társadalmi élet erkölcsi tartalmát, rugóit*. Ez nem jelenti azt, hogy a gazdasági tényezők hatását mellőzzük, hanem hogy a materiális viszonyokon is uralkodnak a szellemiek.

Éppen ezért nem elégszünk meg azzal az eredménnyel sem, hogy a gyermekek a társadalmi élet erkölcsi tartalmát megismerik; ennél magasabb cél felé, egy *összefoglaló erkölcsi felfogás* kifejlésé felé kell törekednünk.

Ennek a magasabb rendű erkölcsi felfogásnak, vagy ha úgy tetszik nevezni, világnézetnek lényege az a hit, hogy az emberiséget mind munkájában, mind harcában nagy eszményi célok vezetik és viszik előre. A legádázabb küzdelmekben is az eszmények felé való sóvárgás él a lelkekben. Az eredmény tehát csak optimista világfelfogás lehet. Higgyen a gyermek a jónak isteni hatalmában, legyőzhetetlen erejében. Lelkét tehát ne alacsonyítsák le a munka apró sikertelenségei, a küzdelem visszataszító jelenségei. Tudja lelkét megszabadítani a mindennapi élet nyűgétől és higgyen.

Amikor azonban az erkölcs megvalósítását tűzzük ki a társadalom ismertetésének céljává, korántsem értendő azon az, hogy tanításunk elméleti irányt kövessen, hogy a gyermekek lelkét erkölcsi elmélkedésekkel tömjük meg. Ez a felfogás ellenkeznék a 13—14 éves gyermekek szellemi működésének irányával, amelyet jellemez a konkrét gondolkodás s amelyen társadalmi téren az érzelmek uralkodnak.

A társadalmi élet erkölcsi tartalmának tanítását tehát *konkrét viszonyok ismertetéséhez* kell kötnünk. E szerint ezen tantárgy keretében *a hazai viszonyokkal, a hazai társadalmi élettel* foglalkozunk. Ezzel nemcsak azt érjük el, hogy a gyermekek felfogják, amit nekik tanítunk, hanem hatni tudunk érzelmeikre is. Ebből a meghatározásból kettő következik.

Az egyik, hogy a tanítandó anyag vázlatául körülbelül az a tartalom szolgál, amelyet „*alkotmánytan*“ címen szoktak tanterveinkben megjelölni. Ez azonban korántsem jelenti, hogy e két tantárgy fedi egymást. Az „*alkotmánytan*“ anyaga nem ölelendő fel egészen, hanem amennyi a főbb szociális és etikai eszmék megvilágítására alkalmas. Mellőzhetjük különösen a jogi eljárások részleteit.

A másik követelmény, hogy a hazai társadalmi élet ismertetésébe vigyük be *a magyar ember gondolkodását*, a magyar nép erkölcsi felfogását. Ezzel korántsem szállítjuk le e tantárgy színvonalát, mert hisz tudományosan bebizonyított tény, hogy a magyar nép erkölcsi felfogása eszményi magaslaton mozog.¹⁾ Hanem azt jelenti, hogy e tantárgy tanításába belevisszük a magyar géniuszt.

1) L. a következő című cikket: *A kölcsönös egymásrahatás törvénye a gyermek lelki fejlődésében*, Irta: Nagy László. A Gyermek. 1919. 1—3. szám. Önálló füzeiben is megjelent *A gyermek lelki fejlődésének egyik főtörvénye*. Kapható Ranschburg Guszláv könyvkereskedésében, Budapest, Ferenciek-tere. — E tanulmányban szerző magyar ujoncoktól szerzett adatok alapján összeállítja a magyar ember erkölcsi jellemvonását és erkölcsi felfogásának fejlődését.

Tehát ne elvont elmékedéseken lovagoljunk, hanem arra törekedjünk, hogy tanításunk közvetlenül kapcsolódjék a magyar társadalom életébe.

Ezen előrebocsátott elvek szem előtt tartásával a „társadalom életének“ tananyaga a következő lesz:

I. Az ismeretek első fő csoportja foglalkozik az *állampolgárok jólétével*, az ennek előmozdítására irányuló közintézményekkel.

1. Ide tartoznak azok a törvények és intézmények, amelyek a *jogrendet* biztosítják, lehetővé teszik a békés együttélést s megvédik az egyén életét, vagyonát, szabadságát. Ebbe a keretbe tartozik a községi, a törvényhatósági közigazgatás, az államrendőrség ismertetése; a kormány és minisztériumok.

2. Az egyén életbevágó érdekeinek, az egyéni életbiztonságnak, az egyéni vagyonnak s mindenféle vagyonnak, tehát a közvagyonnak, sőt az egyéni és közszabadságnak a megvédésére s az ezen érdekek miatti összeütközések békés elintézésére szolgál az *igazságszolgáltatás*. Ismertetendő a bíróság szervezete s a közigazgatási bíróság, amely az egyéni érdekeket a közhatalommal szemben védi.

3. Az egyéni cselekvés és gondolkodás szabadságát biztosító intézmények: az *esküdtbíróság*, az *egyesülés szabadsága*, a *sajtószabadság*. Az egyéni szabadság mint az állami jogrend s a fejlődés alapja, annak korlátai.

4. A *család* mint az alapja a társadalom anyagi és erkölcsi erejének. A család mint fenntartója, konzerválója a társadalmi rendnek s hagyományoknak. A családi élet tisztasága. Az állam és az egyházak gondoskodása a családról. Házasságkötés. Anyakönyvi hivatal. Az örökösödés.

5. A *népjóléttel*, mint a nép egyeseinek s összességének, az egész nemzetnek igen fontos ügyével, behatóan kell foglalkozni. Rá kell mutatni a *fajerősödés* nagyfontosságú tényezőjére, a közegészség fentartására s a nép szaporodására; a fajerősödés ellenségeire, a tüdővészre, a szeszes italok mértéktelen fogyasztására, általában az egészségellenes életmódra, másrészt a köznek és az egyesnek kötelességére a fajegészség fentartásával szemben.

Foglalkozni kell a *közegészségügyi* intézményekkel külön, a köz- és magánkórházakkal, a betegsegélyező pénztárakkal és egyesületekkel, az orvosi kezelés nélkülözhetetlenségével, a köz- és magánorvosok, ápolónők kötelességeivel, a fertőtlenítő intézetekkel s a polgárok kötelességeivel a járványos betegségek esetén. Rá kell

mutatni a községek közegészségügyi elhanyagoltságára, a köztisztaság bajára, a csatornázás, az építkezés közegészségügyi felügyeletének hiányaira s ennek pótlására.

Foglalkozni kell a lakosság egyéb jóléti viszonyaival, a világitással, a fűtéssel, az ellátatlanok élelmezésével, a tűzvészek elhárításával, a szerencsétlenségekről való gondoskodással (életmentés).

A *gyermekvédelmi* intézmények nagy fontosságáról is fel kell világosítanunk a gyermekeket. Az államnak, a hatóságoknak, a társadalomnak gyermekvédelmi intézményei. Mutassunk rá a csecsemő- és kisedhalalozás okaira, a szülők, az anyák kötelességeire.

6. A *munkáviszonyok* tárgyalásának jelentékeny helyet kell elfoglalnia e tantárgy keretében.

Első sorban a munka közgazdasági és közerkölcsös nagy jelentőségére s az egyes ember és a családok jólétét előmozdító hatására kell rámutatnunk. Azután fel kell tüntetnünk a testi és szellemi produktív munka értékét, kölcsönös nélkülözhetetlenségét. Fontos a munkás és munkaadó viszonyának, egymásra utaltságának megvilágítása. Kötelességeik egymással szemben. A kizsákmányolás káros következményei. A munkás testi épségének s gazdasági helyzetének megvédésére szolgáló törvényes intézkedések. A sztrájkjog fontossága és korlátozása. A magán- és háztartási alkalmazottak jogi viszonyai. A békeszerződés intézkedései a munkásság társadalmi és politikai viszonyairól.

Foglalkoznunk kell a gyári, a kézmű- és a háziipar, a kereskedelem társadalmi és közgazdasági jelentőségével, az iparos és kereskedő megbízhatóságával, a képezettség fontosságával, az erkölcstelen verseny s az árdrágítás következményeivel, az ide vonatkozó törvényes intézkedésekkel.

7. A *művelődés* szintén fontos kérdése a társadalomnak. Rá kell mutatnunk a műveltség nagy hasznára az egyes polgárra és a közre nézve, a nemzet gazdasági és politikai erejének gyarapodására. Mind az egyesnek kell törekednie a művelődésre, mind kötelessége az államnak a különböző fajú és fokú iskolák s az egyéb kulturális intézmények állításával arról gondoskodni, hogy polgárai a nekik megfelelő műveltséget megszerezzhessék s ezt állandóan fokozhassák. Iskolakötelezettség törvénye.

Meg kell ismertetnünk a tanulókat a különböző fokú és fajú iskolákkal, a pályákra való képzéssel és képezéssel s azokkal az állami és társadalmi szervekkel, kulturális intézményekkel, amelyek gondoskodnak az ifjúságnak s a felnőtteknek iskolán kívüli okta-

tásáról, hasznos szórakoztatásairól. Hatósági intézkedések az ifjúság szórakozásáról. Ifjúsági társulások.

II. 1. A tudnivalók második nagy csoportját alkotják azok, amelyek az *állampolgári kötelességekre és jogokra* vonatkoznak. Ez igen fontos fejezet, mert alkalmas arra, hogy felébressze és megerősítse a *honpolgári öntudatot*, amely a magyar embernek eddig elnyomott érzelme volt.

Mindenek felett már a 13—14 éves gyermek lelkében a jelentkező azon összeütközések között kell rendet teremteni, amelyek az egyéni és közérdek között támadnak. A gyermekek saját társadalmi életére is hivatkozva, azt a felfogást kell kifejlesztünk, hogy a közérdek felette áll az egyéni érdekeknek. A közért áldozatokat kell hoznunk; sőt amikor a haza helyzete válságos, akkor el kell mennünk az önfeláldozásig. Az erős honpolgári öntudat minden tettünkben nyilvánuljon meg, mert ez a nemzeti nagyság rugója.

Figyelmeztetnünk kell a gyermekeket a honpolgári kötelekből származó javakra s ezek megbecsülésére. Tegyük tudatosakká a gyermekekben az ezen kötelekekből származó nagy kötelességeket. Első sorban azon felfogásnak kell meggyökerezniök bennük, hogy társák szem előtt minden munkájukban nemcsak a saját hasznukat, hanem a közérdeket, a közcélokat is. A *nemzeti védelem*, a hadi szolgálat nagy kötelessége minden honpolgár erős erkölcsi érzelme legyen. A harmadik nagy kötelesség az *adófizetésre* vonatkozik, amelyről való régi felfogásnak szintén meg kell változnia.

Itt tárgyalandó az általános honpolgári jogok keretében a *szavazat joga*, amely egyúttal kötelesség is. Ezen alkalommal foglalkoznunk kell a *demokrácia* eszméjével, mint az állami politika alapvető kérdésével.

Nem mellőzhetjük a *kis- és nagykorúság* kérdését sem, a büntetőjogi, magánjogi és közjogi felelősség, a szavazatjog életkori fellépésének nagyfontosságú ügyét.

2. A honpolgári jogokról és kötelességekről való fejezet által eljutunk azon társadalmi tényekhez és működésekhez, amelyekben már az egész nemzet nyilvánul meg. Ez a *törvényhozásról* szóló fejezet.

Itt mindenek előtt a *törvények* nagy jelentőségére kell utalnunk az állami élet rendjében és fejlődésében. A gyermekek társadalmi életére is hivatkozva, legfőbb kötelességükké tesszük a törvénytisztelést s a törvények iránti engedelmességet, ami kiterjesztendő a hatósági rendeletekre és intézkedésekre is.

Azután ismertetendő a törvényhozó testületnek, a *nemzetgyűlésnek* munkája a törvényhozás, az állami költségvetés megállapítása, az állami élet irányítása, vezetése körül s az állami hatalom főképviselőjének, az államfőnek jogai és kötelességei a törvényhozásban s az állami élet fentartásában.

3. Tovább haladunk a közjogi viszonyok ismertetésében s tárgyaljuk a *nemzetiségi kérdést*. Ismertetjük a nemzetiségek helyzetét, jogait Magyarországon, az ide vonatkozó törvények s a békeszerződés ezt illető szakaszainak, a nemzetiségi kisebbségek védelmének alapelveit s utalunk a Magyarországon együtt élő polgárok testvéri szeretetére, együtttérzésére s egymás jogának kölcsönös megbecsülésére.

4. *Magyarország és a magyarság védelme külföldön*. Habár a földrajzban már tárgyaltuk, itt újra áttekintést kell adni a magyarságnak a földgömbön való elterjedéséről s különösen azon országokról, amelyekben tömegesen élnek magyarok. Utalunk kell az anyaország fontos kötelességére a külföldön élő magyar állampolgárok politikai és gazdasági megvédésével s általában mindazokkal szemben, akik magukat a magyarsághoz tartozóknak vallják.

Ide tartozik *külképviseletünk*, a követségek és konzulátusok szervezetének a nemzetközi jog ide vonatkozó részének s a békeszerződésnek a nemzetiségi kisebbségek jogairól szóló határozmányainak ismertetése.

Ami a *tanítás módszerét* illeti, annak legfontosabb elve, hogy legyen abban élet, mozgás, elevenség. Ezt elérhetjük a következő eljárásokkal:

1. A tanítás kapcsolódjék bele közvetlenül a nagy társadalom életébe. Használja fel a tanuló adatokul a saját megfigyeléseit a közélet mozzanatáról, a mindennapi életviszonyokról. Jó szolgálatot tehetnek az újságközlemények is a különböző intézményekről, amelyeket a gyermekek vágjanak ki s gyűjtsenek össze, a maguk megjegyzéseivel kísérve.

2. Fel kell használnunk a történeti adatokat, különösen azon esetben, ha a történelmi fejlődés alkalmas az intézmény alapjául szolgáló elvek illusztrálására. Főleg a közeli múlt eseményei rejtenek magukban nagy tanulságokat a társadalmi intézményeink természetének és motívumainak felfogására.

3. Használjuk fel a gyermekek társas életének megfigyelése közben szerzett tapasztalatainkat is. Az ő társas életük különböző szabályai és eseményei, a játéktörvények, a gyermeki igazságszol-

gáltatások, titkos és nyílt szövetekezéseik, bünszövetekezéseik, fogadalmak, a eskerkészi élet, mind alkalmas anyagul szolgálnak a nagy társadalom szervezetének és működésének mélyebb megismertetéséhez és megbecsüléséhez.

4. Az erkölcsi hatást fokozhatjuk olyképen, hogy a tanulók drámai cselekvésekkel jelenítik meg, mintegy való életté változtatják maguk között a szociális életet és ténykedéseit. Továbbá a drámai megjelenítés közben vagy azon kívül vitákat rendezünk, amikor a gyermekek elmondják véleményüket a társadalmi, állami intézményekről. Ily módon elérjük, hogy a gyermekek beleélik magukat a társadalmi szervek életműködéseinek szellemébe s a szociális eszmék cselekvésük irányítóivá, igéivé válnak.

5. Történelem.

A 7—8. osztályokban a történelem tanításának tárgya *Magyarország története világtörténeti vonatkozásokkal*, ami azt jelenti, hogy az egyetemes történelem tanításának középpontja Magyarország összefüggő története.

Helytelen volna a történelem tanításának tulajdonképpen anyagává az egyetemes történetet tenni s ennek keretébe szakaszokként illeszteni a magyarok történetét. A 13—14 éves gyermek az emberiség általános jelentőségű mozgalmainak felfogására fejletlen összefoglaló elméműködésénél fogva még általában képtelen, másrészt elveszítené a magyar történeti események összefüggésének fonálát a történelemtanítás pedagógiai céljának nagy kárára. Elméjére és kedélyvilágára nézve sikertelen maradna mind az egyetemes történet, mind Magyarország történetének tanítása. Aligha kapnánk egyéb eredményt idegen, zavaros ismerettartalomnál. Még akkor is, ha a 7—8. osztályú gyermekekre nézve a történettanítás céljává a világot mozgó politikai, társadalmi és gazdasági eszmeáramlatok megértésébe való bevezetést tennők, keresztül ugranánk egy lépcsőfokot, amely nélkül a legvégső célhoz, az emberhez, nem juthatnánk el. Azonban a 7—8. osztályokban a történelem tanításának célja még nem lehet más, mint hogy lássa a gyermek összefüggően Magyarország történelmi kialakulását, tudja értékelné az ezeréves munka és küzdelem nagyságát s élje bele magát a magyar történelmi korszakokat mozgó társadalmi, közművelődési és politikai tényezők szellemébe, érezze át az egyes korszakok nagyságát és hibáit, erejét és gyengeségeit s ilyen módon végeredményül nemzeti éle-

tünkről tisztult felfogáshoz s honpolgári kötelességeinek magasabb szempontú, objektív megértéséhez és megérzéséhez jusson.

Természetesen nem szigetelhetjük el Magyarország történetét éppen a pedagógiai cél érdekében a világ történetétől. A magyar történelmi események helyes és magasabb szempontú megértéséhez csak akkor jut el a gyermek, ha látja a magyar mozgalmak összefüggését a külföldiekkel, a megegyezést és az eltérést és ennek okait. Ezen kapcsolatos tanítással elkerüljük azt az esetleges hibát, amit a nemzeti történelem önálló tanításának rovására szoktak írni, hogy t. i. „a gyermek a magyar történelmet túlságosan értékeli, a világ-történelmi események központjává Magyarország történetét teszi.“¹⁾

Magyarország történetének tanítása, természetesen, több tekintetben mutat megegyezést és különbséget az 5—6. osztályú történelem tanításával szemben.

A 13—14 éves gyermekek fejlettebb, rendszeresebb gondolkodását tartva szem előtt, a 7. és 8. osztályokban már nem kiszakított fejezeteket adunk a történelemből, hanem az *események összefüggő sorozatát*.

Ebben a tekintetben tehát eltér a történelem tanítása az 5—6. osztályú történelem tanításától. Azonban megegyezik abban a kettő, hogy a történelem tanítása ekkor sem mozoghat általánosságban. A 13—14 éves korú gyermekek konkrét gondolkodása megköveteli, hogy a 7—8. osztályokban *konkrét történeteket* adjunk, illetőleg a történelmi eseményeket konkrét formában nyujtsuk.

Mínthogy pedig az események létrejöttéről s a viszonyok kialakulásáról összefüggő képet is kell adnunk, a részletes adathalmazat elkerülése végett szükséges az események megválogatása.

Ki kell keresnünk a kimagasló eseményeket, amelyek valamely kornak vagy mozgalomnak középpontjául szolgáltak. Ezen *középponti eseményeket* részletesen világítjuk meg. Ellenben a korszakos események átmeneti és előkészítő eseményeit csak érintjük vagy egészen el is hagyjuk.

A módszeres anyagközpontok kikeresésében vezető elvünk legyen, hogy, habár kerülnünk kell az egyoldalúságot, a fősúlyt mégis inkább a *belső vonatkozású történelmi eseményekre* helyezzük, mint a külsőre. A gyermekek a haza határain belül lefolyó szervezkedés, társadalmi, gazdasági és közművelődési fejlődéseket is-

¹⁾ Lásd a fővárosi tanügyi reformbizottság munkálatát a történelem tanításáról a nyolc osztályú népiskolában. (1918—19.)

merjék meg inkább, mint a külső politikai változásokat. Az ebből kapott történelmi ismeret és felfogás nagyobb s belsőbb értékű a felnövekvő nemzedékre nézve, mint például a hódítások pusztá története, habár az utóbbiak sem mellőzhetők, mert hiszen ezek jórésze szintén gazdasági okokból, sőt éppen a nemzeti lét fentartása céljából jöttek létre.

Első feladata tehát a tanítónak a gyermekekkel a hazába való bevándorlást mint céltudatos politikai tényt (honfoglalás) s az ősi törzsi berendezkedést és letelepülést feltüntetni. Ezután következik az államszervezés évszázados nagy munkájának s az alkotmányos kormányzás törvényes biztosításának megtanítása (Arany Bulla). Ezzel kapcsolatosan, de mint önálló nagy történelmi egység, ismeretendő a társadalmi osztályok, a főnemesség, köznemesség, a polgárság, a pórnép fokozatos kialakulása, elkülönülése s különösen az első kettőnek heves küzdelme egymással, ami különösen a Nagy Lajos és Zsigmond alatt hozott törvényekben fejeződik ki. Különösen fontos és kimagasló eseménye történeti fejlődésünknek: a Mátyás király uralkodása, amikor kísérlet történik a társadalmi osztályok közötti küzdelem kiegyenlítésére s egy nagy cél, a nemzeti önvédelem érdekében az erők összesítésére. E terv bukása után a belső osztályharcok tovább folynak, amikhez járul a jobbagyság küzdelmének eruptív kitörése és részben ezeknek következménye a nemzeti bukás (mohácsi vész): szintén középponti, sőt epochális esemény történettanításunkban. Ezután következő nagy fejezet: a török hódoltság s a Habsburg uralom alatt két évszázadig az egyéni és nemzeti lét, az egyéni és nemzeti szabadság s az egyéni vagyon védelmére irányuló élet-halál harc. Fel kell tüntetni, hogy a lét-fentartásra irányuló küzdelem elcsitítja az osztályérdekeket s a nemzet összes erőit a szabadságharcokra készíti, amelyekben részt vesz egyaránt minden osztály. A törökhódoltság s a szabadságharcok megszűnése után kiújulnak az osztályküzdelmek, de új irányban. A népuralom, a demokrácia eszméje kezd felszínre bukkanni első ízben az uralkodók (Mária Terézia, II. József) intézkedései által megindítva, majd a köznemesség és a főnemesség köréből kiemelkedő reformátorok által vezetve. E mozgalmak új fejezetét hozzák létre a történelemnek. A demokráciára való törekvés az 1848-iki törvényekben és egy, az egész nemzetet összefoglaló szabadságharcban, majd később a kivándorlásban, majd az 1918—9-iki forradalmakban jut kifejezésre, amelyekben szintén szerepel tényezőként a nemzeti lét-fentartás érzelme. A demokratikus mozgalom-

mal egyidejűleg megindulnak a nemzetiségi mozgalmak, mint a népfajok harcának minket törő hullámai. Ki kell mutatni, hogy a nemzeti ellentétek világharcában hősiesség küzdelem után a magyarországi népek a magyarság mellett kitartva elbuknak, de a magyarság zöme, önálló államot alkotva, szilárdan áll a szlávok tengerében.

Ezen kimagasló események közeit a meginduló, majd megszakadó közművelődési és gazdasági munka tölti ki, teszi tartalmassá és színessé.

A külföldi, ú. m. a moldvai, bukovinai, oláhországi, horvátországi, amerikai magyar letelepülések története akár a történelem, akár a földrajz keretében mindenestre tanítandó.

Ezek a történelmet rányitó mozgalmak konkrét eseményekben csúcsosodnak ki, amelyeket behatóan tárgyalunk s a kísérő események annyiban nyernek méltatást, amennyiben előkészítői, megerősítői voltak a fő eseménynek.

Ezen tanításunk közben célunk ne a történelmi ismeret, hanem az legyen, hogy a gyermekek *a nemzeti lét belső és külső feltételeiről, a népmozgalmak, a műveltség, a gazdasági állapotok országfentartó és fejlesztő értékéről helyes ítéleteket tudjanak formálni.*

Sőt ezen sikereknél se álljunk meg, hanem törekedjünk bizonyos irányban mélyebbre ható érzéseket és felfogásokat támasztani. Törekedjünk arra, hogy a gyermekek hatoljanak be a *néplélekbe*. Ismerjék meg a történelem folyamán, melyek azon értékes jellemvonásai a magyar embernek, amelyek képessé tették őt az országban való meghonosodásra, önálló nemzeti lét és egy magas színvonalú műveltség kifejlesztésére. Mindezen taglalások eredménye pedig a *nemzeti önbizalom és előretörekvés* gondolata és érzelme legyen.

Ami a *tanítás módszerét* illeti, nem követjük, de nem is mellőzzük egészen az 5—6. osztályban követett azon eljárást, hogy az eseményeket a vezető egyének köré csoportosítva tanítjuk. Nem mellőzhetjük azért, mert a tekintély kultusza a 13—14 éves gyermekekben is erős, ők nagy bámulói a fizikai és szellemi nagyságnak s szeretik az eseményeket konkrét személyekhez kapcsolni. Azonban a történelem tanításának az ezen korú gyermekek fejlettebb értelmiségénél és a magasabb pedagógiai célnál fogva nem maradhat pusztán epopoeia. Szükséges, hogy az egyéniségek szerepe alá legyen rendelve a nagy eseményeknek, a tömegmozgalmaknak s a vezető alakok úgy tűnjenek fel, mint a tömegmozgalmak szellemének, a korsellemnek megértői és irányítói. Hunyady János tehát többé nem pusztán nemzeti hős, hanem a köznemesség osztály- és

nemzeti mozgalmának képviselője. Éppen úgy Kossuth Lajos is az 1848—9-es évek nemzeti demokráciájának megtestesítője.

A tanítás kivitelekor tartsuk szem előtt az 5—6. osztályok számára is kijelölt módszeres célt, sőt itt fokozottabb mértékben törekedjünk arra, hogy a tanítás itassa át a gyermekek elméjét a társadalmi események és korok szellemével. Hassunk a gyermekek képzeletére s igyekezzünk, hogy a megértés a *beleélés* érzelméig fokozódjék. A gyermekek éljék bele magukat az egyes korok, osztályok, az egész nemzet, a vezető személyiségek helyzetébe.

Különösen fontos, hogy a gyermekek a magyar nép szellemét, jellemét megértsék, átérezzék s tudjanak úgy gondolkodni és cselekedni, amint az a magyar nép szellemének, jellemvonásának, erős hazai és faji szeretetének, büszkeségének, munkaszeretetének, jószívének, egyéni önértetének s politikai bölcs mértékletének megfelel. Ezen beleélés állapotának elérésére használjuk fel a tanítás összes segédeszközeit, a költeményeket, történeti olvasmányokat, képszemléleteket. Vitatkozzanak a gyermekek a különböző történelmi osztályok, az egész nemzet érdekeiről, a vezető egyének cselekedeteiről. Természetes, hogy a gyermekek önálló munkájának, adatgyűjtésének, önálló ítéletalkotásainak szabad teret engedünk.



Nagy László: A gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődése. (A háború és a gyermek lelke)
Ara egész vászonba kötve 30 K, füzve 20 K, (tagoknak 15 K).



IFJÚSÁGI IRODALOM.

Ifjúsági iratok ismertetése.

Rákosi Viktor két ifjúsági regénye: 1. **A császárok sírjai.** (Kiadta Lampel R. könyvkereskedése, illusztrálta *Linek Lajos.*) A regény tárgyát a japán-orosz háborúból veszi. A gyermek szereti a háborús élet rajzát, a tárgyválasztás tehát szerencsés. A mese is érdekes szövésű. A mese menete röviden az, hogy a fanatikus japán szikka szekta mindenáron a háborúba akarja keverni a tétlen Chinát is. Ezt a császárok szent sírjának feldúlásával véli elérni. Ha ugyanis a császárok sírját feldúlják s azt híresztelik, hogy ezt az oroszok tették, a chinaiak is fegyvert fognak a szentsírdúló oroszok ellen. A tervet megtudják a japán főhadiszálláson időző európai ujságírók s elhatározzák, hogy a barbár tervet mindenáron megakadályozzák azzal, hogy az orosz fővezért értesítik a terről s a mukdeni szent sírok őrzését figyelmébe ajánlják. A haditudósítók sorsot húznak, a sors a magyar származású Bárdira esik. Chinai szolgájával útra kél tehát, hogy átosonva a japán előőrsvonalakon, az orosz fővezérhez menjen. Utközben azonban mást gondol, hogy mégse az orosz fővezérhez megy, hanem a japánhoz, Ojama marsallhoz. Visszatérőben a szörnnyű téli mezőkön eltévednek s a szikka társaság kezébe esnek. A szikkák földalatti nagy barlangjaikba cipelik Bárdit és szolgáját. A fanatikus szekta halálra ítéli mindakettőt. A japán katonaság azonban körülveszi a szikkák titkos helyét s a zavarban a két halálraítélt megmenekül. Azonban újból bajba kerülnek, mert elfogják a tunguz rablók. Ezek kezéből a Bárdi karjára tetovált szent jel menti meg őket. A tunguz rablók titkos barlangját is körülveszik a japánok. Bárdi szolgájával együtt megmenekül s most már japán csapat védelme alatt folytatja útját Ojama marsallhoz. Utközben megpihennek a gárdaezred szállásán, azonban Linevics kozákjai ép ott pihenésük éjszakáján nagy támadást intéznek a gárdaezred ellen. Annak jó részét lekaszaboják a kozákok, a többit pedig elfogják. Velük Bárdit is. Azonban a visszavonuló oroszokat a japánok törbe csalják s most már ők fogják el a kozákokat. Bárdi ismét japán kézbe kerül, szerencsésen megérkezik Ojama marsallhoz a főhadiszállásra, hol ép Port-Arthur bevételét ünneplik.

Látjuk a vázlatból, hogy a történet kalandok sorozata, mit a Bárdi személye kapcsol egybe. A kalandok arra valók, hogy egynehány háborús epizód bemutatására alkalma legyen az írónak. Ezen jeleneteknek kevés közül van az élet valószínűségéhez, afféle papiros háborús jelenetek. A háborús kalandok közt nem egy valószínűtlen, melynek más megokolása nincs, mint az, hogy úgy történt. Ezek egészen „mese“-szerűek. Mese és valóságosság keveredik így össze. Mélyebben nem szánt, nem is kelt fel mélyebb érzést a gyermek lelkében. A Szemák-féle ifjúsági könyvjegyzék három-négy sort idéz belőle, mint amelyekből a könyv erős valóságos felfogására lehet következtetni. Ez nagyítás. Ez a 3—4 soroska elvész a kalandok robogó árában. Mi inkább azt emeljük ki, hogy egy-egy jellemző derék japán vonást találtunk a könyvben, ami értékesé teszi, mert a gyermek lelkét megragadja Macsujána hadnagy derék jellege, kötelességtudása, bátorsága, önfeláldozó hazaszeretete. Ezt leszámítva se a jellemzés, se a stíl, mely gyakran lapos és pongyola, nem emeli a könyvet a közönséges ifjúsági iratok fölé. Se tréfát, se humort nem találunk benne. Az események gyorsan, sőt nagyon is gyorsan vágatnak, mintha az író nagyon sietett volna regénye megírásával. A 12—13 éves gyermek minden lelki veszedelem nélkül elszórakozhat e könyvvel, ez az egész érdeme a Császárok sírjainak. (*dr. n. l.*)

2. **Kexholmi Mária** (Lampel R. kiadása. Illusztrátorának neve nincs jelezve). Ez is háborús tárgyú, mert a regényes történet háttere az 1877—78. orosz-török háború. A Szemák könyvjegyzék a munkát 12—16 éves gyermekeknek valónak jelzi, az ízléstelenség azonban se 12, se 16 éves gyermeknek nem való. Már pedig e regényben sok jó tulajdonságán kívül sok ízléstelenség is van. Igazán kár, mert a történet kedves, eleven, lebilincselő és értékes. Mélyebb járatú munkának tartjuk. Sok olyan érzés és hangulat csendül meg a mese fordulatai közt, mely alkalmas arra, hogy az olvasó gyermek lelkében visszhangot verve, nemes érzéseket fakasszon. E jelességeivel kiáltó és bántó ellentétben vannak hibái. Sehogy se tudjuk megérteni, hogy mi szükség volt a történetnek olyan keretet adni, mint a „bevezetés.“ Ízléstelenebbet alig lehet elképzelni. Író azzal kezdi, hogy részt vesz a Vilmos császár csatorna megnyitó ünnepségén, melyről azt írta az író szerint egy kieli lap, hogy úgy „oda szögezte Európa szemét“, mint a Nyírvidék a tiszai eszlári pör alkalmával Nyiregyházára. Ezzel a „sikertől“ viccel indul meg a dolog s folytatódik azzal, hogy az első nap megittak hatszáz üveg pezsgőt és elküldtek hetvenezer szó táviratot s hogy részt vesz az író lengyelpálincás orosz vacsorán, melyen eláznak alaposan, majd vitézül isznak, mindenféle mókát csinálnak, pihenéskép pedig újra isznak, összevesznek, gorombáskonak, végre pedig egy orosz elmondja Kexholmi Mária történetét. Ez a bevezetés úgy fest, mintha az író nem gyermekeknek indította volna a történetet, hanem felnőtteknek, kik elvégre ha épen jól esik, még nevezhetnek is az író viccein.

A történet folyásán is fel-fel bukkan egy-egy nem gyermeknek való tréfa s fordulat. Milyen kirívó az ilyen beszéd egy gyermeknek szánt könyvben: a cári látogatása többet jelent, mintha az atyáisten maga szállna le az égből. Nem lehetett volna ezt másként kifejezni!

Nagyon gyakran előfordul a káromkodás szó is. A csinovnikok (orosz tisztviselők) lopását is nagyon bántóan magyarázza (94. lap), aztán szól a tisztek szeretőiről, a 96. lapon pedig a tisztek könnyen lobbanó szívét így jellemzi: a hadnagyok minden szoknya láttára ilyen képet szoktak vágni (tudniillik Tverdunov hadnagy a hősnőt, Kexholmi Máriát, oly elragadtatással nézte, mintha minden percben meg akarná csókolni). A 98. oldalon meg azt olvassuk ugyancsak Tverdunov hadnagyról, hogy a csinos hadnagy, kinek Kexholmi Máriába kellett volna beleszeretnie, egy bálon megcsókolta a város alkapitánya feleségének alabástrom fehérségű vállát, amiből aztán olyan ribillió támadt, hogy Tverdunovot a civilek egész egyszerűen ki akarták dobni.

Még egy pár ilyen bántó helyet idézhetnék, de ez is elég. Mennyivel nőtt volna a könyv értéke, ha ezen dolgokat elhagyja az író. Ezek sem az élet teljessége, sem a művészi jellemzés vagy érték növelése miatt nem szükségesek. Nem kívánunk morális tanítást s kenetes beszédet, de kárhoztatjuk a sikamlós beszédet. Ifjúsági irodalomba ilyen nem való. Egy más kiadásban lehetne segíteni a dolgon s akkor a könyvet méltán sorozhatjuk a jobb, sikerültebb ifjúsági termékek közé. (*dr. n. l.*)

Lovik: Leányvári boszorkány (kiadó Singer és Wolfner). Regény fiatal leányok számára. A regény színtere Selmecebánya. Főszereplői a selmecebányai akadémia korhely ifjúságának legdorbézolóbb diákjai, női szereplői a zálogos Judex két leánya s egy kóbor komédiás csoport két-métermázsás szépsége. A fiatal leányok részére szánt történet a következő: A gazdag zálogos Judex két leányát apai gondossággal védi, mert azt akarja, hogy ne a sehonnai dorbézoló diákokba szeressenek bele, hanem komoly férfiakba, kiket ő méltónak tart arra, hogy Málikának s Helénnek férjei legyenek. Dehát hiába. Málikába beleszeret az iszákos Cseróczy, Helénbe pedig a kövér Vitnyédi. A leányok viszont szeretik a két diákot. Persze, hogy kérők bőven jelentkeznek, de hát a selmeci diákoknak egyéb gondjuk sincs, mint (a dorbázoláson kívül) azzal törődni, hogy a két Judex leányt valamiként más el ne kaparíthassa, mint Cseróczy meg Vitnyédi; a kérők pedig mind olyan együgyűek, annyira mamlaszok, hogy egytől-egyig nevetségessé hagyják tétetni magukat a diákoktól s kénytelenek elállani házassági szándékuktól. Mikor az apa, Judex, megúnja a dolgot, leányait vallomásra készíti. Málika megvallja, hogy ő Cseróczyt szereti. Judex persze sehogy se adja beleegyezését abba, hogy ez a részegeskedő ősdiaák legyen az ő veje. Málika azonban kijelenti atyjának, hogy majd ő jobb útra téríti Cseróczyt. Egy bál alkalmával megfogadtatja szerelmesével, hogy több bort nem fog inni. Cseróczy fogadását ép addig állja, míg a bálteremből az ivóba lép, mert azon nyomban szörnyen leissza magát. Málika mikor a részeg Cseróczyt látja, elszomorodik s elhatározza, hogy a legközelebbi kérőnek adja kezét. Ez a szerencsétlen flótás Fromdsberg, aki szárított gombákkal kereskedve gazdagodott meg. Cseróczy elröstelkedve szőszegésén, dorbézolásnak adja magát meginkább s hogy teljes legyen lezüllése, elmegy a városban időző cirkuszba, hol legyőzi a nagyevő esetlen őriást évésben (32 rostélyost eszik meg), a győzelem után pedig lumpolni megy a győzelme miatt belebolondult szép Melusinával, aki a cirkusz kétmázsás szép-

sége. Melusina szeretője lesz, vele dorbézol éjszakáról-éjszakára, mígnem meghallja, hogy Málíka Fromdsberg menyasszonya. Erre elüzi magától a szép Melusinát, ő maga pedig a hegyek közé bújdosik. Végig kóborolja a hideg téli éjszakákon az erdőket, mígnem eljut Vihnye fürdőre, hol a korhely Redekovics ösdiák még mindig nyaral, mert atyja nem akarta kifizetni nyári adósságait. Itt isznak s kártyáznak, majd, mikor a kártyájuk elég, az ott rekedt tudományos könyvekkel foglalkoznak: tanulnak. Vihnyén akad Cseróczyra Vitnyédi barátja, ki azzal a hírrel jön, hogy Málíka eljegyzése aznap éjjel lesz. Cseróczy fellobban s diák barátjával éjszaka megérkezik Selmece a Judex házhoz, hol nagy dáriód folyik. Azaz, hogy csak folyt, mert Málíka az eljegyzési lakoma alatt megszökött. Cseróczy a kapuban álló hoppon maradt völégényt csúful elveri, betiporja a hóba, aztán elrchan, utána Vitnyédi. Így Hertelendy, a Vitnyédi szobatársa egyedül marad otthon s nem tudja, mit tegyen Málíkával, aki az eljegyzés elől hozzá menekült. Szegény Hertelendi kívül az ámbitusra, hogy ott töltse az éjszakát s virrasszon a szobában bent alvó Málíka fölött, mikor rázúdul az eljegyzést tartó népség s ostrom alá fogja. Hertelendi vitézül védekezik, néhányat leüt, végre is az apa áll eléje. Erre Málíka is kijön a diáktanyából. A szégyen, hogy együtt találták Hertelendivel, csak úgy mosható le, ha azon nyomban feleségül megy hozzá. Diktum-faktum éjfélkor elmennek Jusztikovicz nagytiszteletű uramhoz, aki Málikát megesketi Hertelendivel. A menyasszony azonban azon nyomban kocsiára ül s nővérével Helénnel Eperjesre megy egy nagybácsikájához.

A diákok illetén gonoszkodása talpra állítja Judex uramat, panaszt tesz a tanári testületnél. S a tanári testület (mely eddig oly kis városban mint Selmec, nem vett észre semmit!), most a sarkára áll s az ifjakat kicsapással akarja sújtani. De akkor a diákok sztrájkjal fenyegetőznek. Mivel azonban a tanárok ennek örülnek (!), megváltoztatják tervüket, elhatározzák, hogy tanulni fognak s ezzel bosszantják meg a tanárokat (!). Persze a tanárok erre elállnak (!) a kicsapási szándéktól, de a legbűnösebb ifjakat arra ítélik, hogy fél évig nehéz s veszedelmes erdőrendezési munkában vegyenek részt. Persze hogy Cseróczy itt kiténteti magát, de még Vitnyédi, sőt Hertelendi is. Cseróczy miniszteri elismerést kap, Hertelendi pedig igen különös és hihetetlen módon megszerzi a gazdag Hiller vászonkereskedő leánya kezét. Vitnyédi is megkapja Helént és nagyon természetes, hogy Cseróczy is Málikát, aki egykettőre elválíik a kényszerből lett férjtől, Hertelenditől.

A csupasz mese is eleget beszél. Ez a regény tele van korhely diákokkal, dorbézoló diákok szerelmi eseteinek elbeszélésével és, amit a mese vázlatában fel nem tüntethettem, száraz s unalmas leírásokkal. A történet s a mese nem fonódik egybe, de a történet részei is csak lazán függenek össze s az író gyakran földul kiségitőül az ilyenféle mondáshoz: „nézzük csak mit csinál“ ez meg az. Az ilyen segítő átmenetek arra vallanak, hogy az író gyöngye meseszöví. Történetét inkább a nehéz kigondolás, mint a fantázia frissesége viszi tovább. Döcögve, csikorogva, akadozva folyik tova s alig kelt érdeklődést. A nehezen kigondolt mese alakjainak jelleme nem mindeniknél logikus. Például Vit-

nyédi egyszer száználmasan mamlasz, máskor meg így olvadozik: menjek a tűzbe, hozzam le a göncölszeikerét, öljek, raboljak, menjek az orosz-lán ketrecbe? És az, aki még a szerelem ábécés könyvében se tud olvasni, Cseróczyt azzal torkolja le, hogy ő ért csak a nőkhöz, míg a világ-diák Cseróczy nem.

Egyik-másik állítása az írónak téves, vagy hihetetlen. Téves az, például, hogy a felvidéken minden második ember drótos tót; hihetetlen az, hogy egy bánya tudománnyal foglalkozó annyira együgyű legyen, hogy elhigye, hogy az ezerjőfüvel úgy lehet világítani, mint a gyertyával. Vagy ki hiheti el azt, hogy pár hét alatt a római jogból, a vegytanból, a váltó jogból s még egy csomó könyvből kitűnően elkészültek azok, akik eddig csak a boros üvegeket ürítették, vagy csak arra voltak hajlandók, hogy „minden pillanatban gyufaoldatot igranak.“ Mily hihetetlen az is, hogy Judex az okos, számító, ravasz pénzember, nem lát át az ifjak gyarló mesterkedésein, csak sopánkodik. Ép ilyenek rajzolja a tanári testületet; egyszer csupa fül és szem, csupa szigorúság, s mindennek dacára se veszi észre és nem tud semmit arról, hogy a diákok mily borzalmas lumpolásokat s botránnyokat művelnek.

Bántó, sőt léha felfogást is eleget idézhetnénk. Csak egy-kettőt. Az 58. lapon így elmélkedik a borról: „Mert istenem, hányszor az életben volt már nekünk szükségünk ő rá. Ha baj ér, ha az élet sivárnak látszik, ha fiatalságunk meg akár szökni, ha bizalmunk az emberben megdől, mindig a bor az, amely híven kitarat mellettünk.“ S ezt nem egy alakja mondja a regénynek, hanem az író külön kifejezett „elmélete“! Mily undorító fiatal leányoknak szánt könyvben annak rajzolása, hogy a kétmázsás denge erkölcsű cirkuszi hölgyel, a „szép Melusinával“, miként köt a koresmában dorbézolás közben „barátságot“ a korhely Cseróczy (70—72 lap.) Milyen különös az a jelenet is, mikor dorbézoló szeretőjével „a kis mókussal“ szakít Cseróczy. Az ember álmélkodik, hogy ezt alkalmasnak vélte szerző fiatal leányok részére, egy ilyen viszony rajzolását. Az élet sarát ilyen nyíltan miért kell bele vinni az ifjúság könyvébe? Ez nem élet, ez szenny. E nélkül is lehet való életet rajzolni.

Aztán iskolás gyermekek előtt így gúnyolódik a tanárokról: „Csak sztrájkoljanak a diákok, legalább nem kell előadást tartani s mégis megkapják a járandóságot, a fizetést.“ Egy erkölcsi testületnek ilyen léha felfogása nem lehet. De nézzük, mit mond még a gyermekeknek nevelőiről. Az ifjak, mikor ezt a véleményét a tanári testületnek megtudják, így határoznak: nem fognak sztrájkolni, mert ezzel csak azt érnék el, hogy a tanárok a tétlenségben még jobban elhíznának. Tehát tanulni fognak s ennek nemcsak az a jó következménye lesz, hogy a tanárok nem hízhatnak el, hanem az is, hogy nem lesz pótvizsga. Ha pedig pótvizsga nem lesz, nem lesz pótvizsga pénz se s akkor a tanárok nem vehetnek nyaralót, nem tarthatnak kocsit, szóval nem szerehetnek vagyont!

Mindezek tetejébe a regény főhibájául azt rovom fel, hogy tele van szerelemmel. Csupa szerelem. Szerelem minden kedves romantika. minden báj, minden poézis nélkül. Csupa hideg rideg koholmány egy

parányi hangulat nélkül. A könyv e sok szerelem dacára is szív nélkül van, hideg jégcsap.

A regény stílusa is gyarló. Annaira pongyola s magyartalan (a tért ölelő gázvilágítás, — mérlegeléseket téve, — ez irányban gondolkozott, — szerelmes párt alkottak, stb.), hogy szinte azt gondolja az ember, hogy az író nem magyar ajkú.

E regényben nem találok olyant, amiért jó ifjúsági olvasmánynak mondhatnám, sőt selejtezendőnek tartom, mert se kisebb, se serdültebb ifjúnak nem való. (dr. n. l.)

Donászy Ferenc: Eltűnt hadifutárok. A kötetke címét az első elbeszéléstől vette, melyben az író minden történelmi jellemző hangulat nélkül egy meglehetősen ponyvaízű eseményt beszél el. A történet arról szól, hogy az idegen megszállott föld polgárai hogy teszik el láb alól a kezükbe került hadifutárokat, kik — elég különös — de valamennyien ugyanegy úton tévednek a csapdába, holott egész egyszerűen s a valószínűségnek is megfelelőbb igazsággal mehetnének másfelé is. Izgató, háborzongató, visszataszító nem egy jelenete.

A kötetke másik története se különb. Címe: **Egy pénzhamisító főúr.** A Homonnay Drugetheket rajzolja. Meséje eléggé szövvényes, tele a valótlanság romantikájával, gyakran emlékeztetve a May-féle izgató jelenetekre. Történelmi élet ebben is kevés van, művészet, írói készség se több. Az angyalit s az ördögöt állítja szembe egymással a Donászy-féle recipe szerint.

Több történelmi élet van a **József császár gyertyái** című elbeszélésben, de már a **Zrinyi halálának** elbeszélése egyszerű történelmi reprodukció. Minden jelentéktelensége mellett is alkalmas e kötetke arra, hogy 12—13 éves gyermekek olvasásával elszórakozzanak. (dr. n. l.)

Rákosi Jenő: A kis Kelemen története (Singer és Wolfner kiadása). Egy kedves kép jut eszünkbe. Még gyermekkoromban láttam valamelyik naptár címlapján. Azóta is láttam különböző változatokban a mesés könyvek elején: öreg ember előtt gyermekek s felnőttek ülnek s hallgatják a mesét, a történetet. Rákosi is úgy tűnik fel előttem, mint az a mesélő öreg ember. Mondja: Jertek, eszembe jutott a kis Kelemen története. Hallgassátok meg, tanulhattok is belőle; megtanuljátok azt, hogy a szerencsétlenséget csüggedés, a szerencsét elbizakodás nélkül kell viselni.

Ne higye senki, hogy most már az író egy tendenciózus történetet gondol ki, mely ezt az erkölcsi tételt fogja igazolni. Nem. A történetben nyoma sincs a tendenciának. Az író egy ujsághír elmondásával kezdi, mely arról szól, hogy egy kis dunamenti házat feldúltak ismeretlen tettesek, míg a családfő nem volt otthon. E házból eltűnt egy kis fiú is. A történet színtere aztán Somberek lesz, hol a jószívű Cserbók Péterné fogadott kis fiával ismerkedünk meg, Kelemennel. Sejtjük, hogy ez a kisfiú az, aki eltűnt a dunamenti kis házból, de hogy mily kapcsolatban van a Sombereki grófi családdal, az csak a történetből bonyolódik ki. A történet, mely mindvégig eleven, gyorsmenetű, érdekes és tele a falu kedves hangulatával, néhány élő, igaz alakjával. Az a kaland pedig, melyen a kis Kelemen elrablása után átmegy, gyönyörű

változata a Robinsón históriájának. Nem az, de hozzá hasonló, minden fordulata a valóság erejével hat s mégis olyan, mintha mese lenne. Kelemen egy pusztá, lakatlan dunai szigetre vetődik, ott él hű kutyájával, a Pajtással. Ennek az életnek e kedves romantikája sok okos élettanúsággal kapcsolatos, valamint az egész történet. Kis Kelemen derékségét, becsületességét s ügyes, bátor egyéniségét pompásan jellemzi Rákosi; a Pajtás kutya rajza pedig mesterien megcsinált. Ime egy jó könyv, amiben van morál s tiszta művészet. (dr. n. l.)

Bródy Sándor: Rózsák szigete (átdolgozás Jókai Az aranyember c. regényéből). A Jókai nagy regényéből Bródy csinált egy vékony kötetbe kivonatot. Nem tudjuk, mi célja volt ezzel a regény kurtítással. Mert kurtítás, itt-ott nem egyéb, mint a mondatok megrövidítése. Mikor olvassuk, megérezzük, hogy valami itt nincs helyén, valami hiányzik s a levegőben lóg egy-egy helyzet, egy-egy alak. Persze, azt, ami a Jókai regényének az írói értékét megadja, a Timár kétlaki élete, kétlaki lelke, boldog és boldogtalan élete, lelki vívódása, belső küzdelme, mind nem adható; nem adható az sem, ami a regényben oly bájos. Noémi, aki a világirodalom legragyogóbb női alakjai mellé állítható. Oly bájosan naiv, mint Homér Nausikája, oly tiszta s kedves, mint Dickens Copperfield Dávidjának Annája. E gyönyörű rajzból el kellett maradnia annak, aminek minden értékét köszönheti. El kellett hagynia a regény bonyolalmát. Helyettük kapunk, azaz kap a gyermek egy esemény vázlatot, egy árnyék Timárt, Noémit. Kapja a rózsák szigetét s egy csomó természet leírást. Szinte érthetetlen, miért rajzolgatja Bródy oly bőven a természetet, hiszen ez legkevésbé érdekli a gyermeket. A Jókai színes és bő természet leírásait, túlhalmozott, sokszor pusztá nevekkel dúskálkodó növény-, fafelsorolásait minek adja az átdolgozó. Ezek mind elmaradhattak volna. Ha már meg akarta írni az Arany embert, akkor nem agyonkurtított regényt, hanem az eredetit alapul véve, egy egészen új mesét kellett volna kigondolni. Így értékes lehetett volna. Aztán a nyelv is milyen pongyola s magyartalan. Látszik, hogy sebtében készült munka. Az efféle átdolgozások értéktelenek. (dr. n. l.)

Mikes Lajos: Cooper átdolgozások (Vadfogó, Bórharisnya, Utolsó Mohikán). A Cooper örök szép regényeire gondolva, bár régen olvastam, mégis felmelegedik lelkem. E regények csodás és friss romantikája, nagyszerű emberei, az őserdők titokzatos világa, az emberi éberség, erő s ügyesség, bátorság ragyogó képei eltörülhetetlen fényvel élnek s élni fognak lelkemben. Nem tudom, miféle fordításban vagy átdolgozásban olvastam még gyermek koromban A Mikes átdolgozásai újak. Újak és gyarlók. Mind a három könyv egyformán gyöngé. Meséjük nem érdekes, mert csak esemény kivonatok. E vázlatokból hiányzik minden költészet, minden művészet. Nagy ugrások, nagy szakadékok tátonganak s a szegény mesealakok az író rándítására mozdulnak csak. Oda az eredetinek minden drága szépsége, lelket béaranyozó üdesége, tiszta, csengő romantikája. Stílusa, mint a meséje gyarló s magyartalan, felületes. Mikor kapjuk már ez örök szép könyvek méltó magyar kiadásait. Mennyi örömtől esik el a gyermek lélek, hogy a Cooper műveit ily torz átdolgozásokban olvashatja csak! (dr. n. l.)

Jászi Rezső dr.: Utirajzok és tanulmányok a serdülebbről ifjúság számára. (Kiadó Franklin Társulat.) Nagy érdeklődéssel vettük kezünkbe fenti könyvet s megbecsülő szeretettel olvastuk tartalomjegyzékét, mely Európának sok érdemes, érdekes és tanulságos helyéről szól: Regensburg, Nürnberg, Köln, Brüsszel, London, Páris, Madrid, Sevilla, Granada. Ennyi földet beutazni; ennyi látnivalót megtekinteni igazán érdemes és 222 oldalon sokat lehet elmondani. Várakozásunkat azonban csak részben elégitette ki a könyv, sok a megjegyzésünk rá. Mindenekelőtt nagy hibája, hogy szerzője nem jó elbeszélő, nem írói véna, nincs arra termettsége, hogy *lásson*, hogy a látottakat ne csak magának nézze, hanem másoknak is el tudja mondani. S éppen azért, mivel nem jó elbeszélő, nem is tud érdekesen elmondani. Inkább pedagógus, száraz és katedrás, bár nem sokat tud. Elmond jelentéktelen dolgokat, de mellőz jelentékenyeket; elhallgat érdekes tudnivalókat, de száraz s mellőzhetőket halmoz. Nem tudja, mit érdemes és érdekes elmondani, miről hallana szívesen az olvasó gyermek még többet. Milyen száraz a Walthalla leírása, milyen élettelen képeket rajzol az egyes városokról (Nürnberg, Köln, London, Páris). Ritkán kapunk friss színeket, melyeken érezni, hogy a könyvíró impressziói. Inkább azt látjuk, hogy erősen forgatta a lexikont s utazási könyveket s hogy emlékezetét nem pusztán csak támogatta ezekkel, de hogy innen vette mondani valóját egészen. Ahol hangulatos akar lenni (a kölni dóm), lapossá, üressé válik s önmagát ismételteti.

Mintha tankönyvet írna, minden városnak előbb a történetét adja, de ebből is száraz iskolás modorú adatoknál egyebet nem kapunk, történelmi iskolakönyvekben bővebben s jobban elolvashatja a gyermek. Egészen olyan, mintha néhány uralkodót, néhány évszámot akarna korrepetáltatni a gyermekkel.

Mennyi alkalma lett volna a könyv szerzőjének (ha valóban járt mindazon helyeket, melyeket leírt) arra, hogy a serdültebb ifjúságnak gondolkozást és érzést megragadóan szóljon, hogy ne a szavak holt anyagát szórja eléje, mint az utazási könyvek s lexikonok, hanem kellő formába öntve a tapasztalat anyagát, a dolgok, s látottak lelkét szólaltassa meg. Könyvének Spanyolországról szóló része s Versailles leírása már valamit megvalósít abból, amit mi kívánunk. Az élet elevenebb színeit látjuk, van benne lendület. A könyv ezen része annyira különbözik a többitől, hogy szinte azt gondoljuk, hogy csak ezt látta valóban a könyv szerzője.

Stilusa száraz és pongyola, magyartalan is, több helyen észrevehetni, hogy fordított. Kifogásaink mellett is értékesnek találjuk • könyvet s ajánlatosnak arra, hogy ifj. könyvtáraink több példányban szerezzék meg, hogy minél több serdültebb ifjú olvashassa. (dr. n. l.)



KÖNYVISMERTETÉSEK.

Pedagógia.

A magyar nevelés körvonalai. Tizenkét dolgozat. Irta *Imre Sándor*. Budapest, 1920. Stark Ferenc kiadása. n 8^o, 158 l.

A szerzőnek különböző időben és különböző alkalmakra irt dolgozatai korszakos nemzeti kultúrtörekvéseknek és a magyar nevelés legfontosabb főladatainak rajzát adják. Természetes ezért, hogy az egyes dolgozatokban érintkező pontokra is találunk; és mégis elvitathatatlan, hogy az egész gyűjteményen egységes vezető gondolat vonul végig. Ez a vezető gondolat; a nemzet fejlődésének gondolata, amely Wesselényi, Széchenyi és Eötvös eszményein keresztül világít be egy szerencsétlen nemzet multjába és jelenébe, s elénk varázsolja a jövő feladatok körvonalaait is.

Egy szép élethivatás legmagasztosabb pillanatában: a tanári szék elfoglalásának első perceiben hangzanak el azok az igék, amelyek a tanári hivatás nemzetnevelő főladatait oly meggyőző erővel, nemes hevülettel hirdetik.

Aztán a közösség és a nemzet fogalmának kölcsönösségén alapuló fejtegetésekből a nemzeti irányú magyar nevelés történeti jelentősége tűnik ki. Ezen az alapon bontakoznak ki előttünk a neveléstudomány, valamint a magyar köznevelés és művelődés fejlődésének körvonalai, amelyek a nemzeti sajátságokon épülő nemzeti politikának is határozott irányt jelölnek meg.

Már az előző fejtegetésbe is mindannyiszor beleharsog *Wesselényi* Szózata, amely aztán teljes erejében érezteti a prófétai igék értékét. Érezzük *Wesselényi* jövőbe látó közművelődési politikájának igazságait; megismerjük a mi legfőbb különleges főladatunkat: azt, hogy a velünk szembenálló szellemi erőt szellemi fegyverekkel kell legyőznünk. Ráeszmélünk arra az igazságra, hogy bár hazánk nemzeti széttagoltsága a szív vonalmát különböző eszmények felé ragadja, de a széthúzó erők között az ész harmóniát tud teremteni. Az értelmi műveltség fejlesztésének tehát egyik igen fontos föltétele a közös érdekek megteremtése is, hogy ezzel is közelebb hozzuk egymáshoz a nemzetiségileg annyira széttagolt nemzet tagjait. És elmondhatjuk, hogy *Wesselényi* látása a szociális gondolat magasságáig emelkedik, amikor a helyzetünkhöz és népünk jelleméhez alkalmazott nevelés munkájától azt az eredményt várja, hogy a nemzet ifjú tagjai ismerjék saját helyzetüket és a más állásúak hely-

zetét s így fölismernék közvetlen környezetük és a nagy egész iránta tartozásukat. Wesselényi jövőbe látó aggodalmait az idő — sajuos — valóra váltotta. S most kétszeresen szükség van a Wesselényi megrajzolta nemzeti típusra: a honához hű, polgári kötelességeit híven teljesítő, törvénytisztelő polgárra.

Még fölünkben eseng Wesselényi Szózata, amikor azt vesszük észre, hogy egészen a másik nagy szellem, „a legnagyobb magyar“ messze időkre szóló, hatalmas gondolatkörében vagyunk. A két rokon szellem belkivilága különben annyira összeolvad, mintha eszméik egy szívből-lélekből pattantak volna ki. *Széchenyi* az emberiség fejlődésének egyetememes mérlegére úgy állította a magyart, hogy erényei és bűnei élesen szembetűnjenek és világosan mutassák a boldogulás és a javulás útját. Egész „a mindenség tökéletesbítése“-ig viszi föl azt a célt, amelyet a nemzet kifejlése érdekében tűz elénk és így jut el végső elemzésében ahhoz az igazsághoz, hogy a haladás eszköze minden ember értelmének teljes kiművelése. Ennek igazi lehetősége pedig minden egyénre nézve a határozott közösség: a nemzet körében van meg. Így érkezünk el a nemzetnevelés eszméjéhez, amely a nevelői gondolkodásnak határozott irányt szab. „Jövendőnk alapja — úgymond *Széchenyi* — nemzetiségünk biztosítása és nemesebb kifejtése.“ Elöttünk van tehát a nemzetnévelés földadata, amelyben a Wesselényitől is hangoztatott közérdek biztosításának van különös szerepe. *Széchenyi* gondolatainak mélyéről így kerülnek elő a nevelés legmagasabb eszméi: a nemzetiség, a polgári erény, az igazság és a szabadság. S mikor *Széchenyi*nek eszméi nyomán lelkének gazdagsága, látásának jövőbe ható biztossága tűnik föl előttünk, egy másik, nem kevésbé fontos hatás ragadja meg lelkünket: a bennünk ébredő ama nyugtalanító érzelem, hogy mennyiben töltjük be mi azt a hivatást, amelyre a sors érdemesített bennünket? . . . S ekkor feltűnik előttünk szerencsétlen nemzetünk vonagló képe és felénk zúg *Széchenyi* intó szózata: „Ti vagytok meghíva egy sarjadék népet megmenteni!“

A sírba hanyatlott *Széchenyi* igéi tovább építenek és új erővel kelnek szárnyra az európai látókörű, filozófiai mélységű filantróp: *Eötvös József* báró művelődési politikájában. *Eötvös*ben is egy egységesen átfogó lélek fáradhatatlan nemzetépítő törekvéseit, alkotásait becsüljük. Őt is a jobb jövő elősegítése sarkalja. A nemzet életének művelődési folyamatát az egyetememes fejlődés magaslatáról tekintti végig és kora helyzetéből ítéli meg. A haladás törvényeinek vizsgálata nyomán ugyanazon eredményre jut, mint Wesselényi és *Széchenyi*, t. i. arra, hogy az egyesek kiművelésén fordul meg a jövő. A szabadság, egyenlőség és nemzetiesség eszméinek fejtegetésekor arra is rámutat, hogy e kiművelés mértéke ad igazi tartalmat a három eszmének. A szerző *Eötvös* művelődési politikájának alapvető tételeit 4 fő pont alá foglalja. Az elsőben *Eötvös*nek ama meggyőződését hangoztatja, hogy a nevelés az országot illeti. A másodikban *Eötvös*nek az iskolai önkormányzatról vallott elvét fejtegeti amellyel a társadalom tevékeny közreműködését akarta megnyerni a nevelés-oktatás ügyének. A harmadikban *Eötvös*nek ama meggyőződését világítja meg, hogy minden közoktatási szervezeti alkotás csak ideiglenesnek tekinthető, mert a nevelés a haladó élettől el nem válhatik. Végül

a negyedikben Eötvösnek a művelődés egységéről hirdetett nézeteit és a művelődési politikus törekvéseinek egyetemes követelményeit tolmácsolja. Mindezekből végső eredményül megint csak Eötvös nagy elődeinek vezető gondolatai szűrődnek le: a haladásnak, a művelődésnek és a fejlődés szabadságának gondolatai. Előttünk pedig Eötvös egyéniségének emberi mértéket meghaladó nagysága tűnik föl. Korunk silány világába sehogy sem illik be az a nagy szellem, aki észrevétlenül, fáradhatatlanul küzd a jövőért és önzetlen odaadással a haladás alapköveit rakja le az utókor számára.

A nemzeti boldogulás egyik legfontosabb feltétele a magyar nemzeti lélek megismerése és nevelésünknek ez ismerethez való igazodása. A nemzeti jellegű nevelési elvek alapvonásait meg kell találnunk a nemzetünk sorsát intező minden nagy elme alkotásaiban Szent Istvántól napjainkig. Nevelésünkben a nemzeti jellemvonások érvényesítéseért pedagógusok, írók és államférfiak szállottak síkra mindenba, de a szerző mint sajátos tény állapítja meg, hogy ezek között a nemzeti nevelés gondolata sokkal határozottabb kifejtésben részesült a nem szorosán tudományos pedagógiát művelő íróink és államférfiaink részéről. Székely Ádám gróf, Bessenyei György, Kármán József, Wesselényi és Széchenyi mindannyian találkoznak abban a gondolatban, hogy a nemzeti vonások kifejtése és nemesbítése egyik legelső nemzetépítő feladatunk. A nemzeti nevelésnek tehát ezen az alapon azt a nehéz problémát kellene megoldania, hogy melyek a megóvásra méltó, változatlan nemzeti vonások és melyek az állandóan nemesítésre szoruló, változó vonások? Egyes íróink törekvései folytán rendelkezésünkre állanak adatok és adatgyűjtemények, amelyek a magyar jellemvonást megörökítik. Herman Ottó, Schneller István és a szerző tanulmányai nyomán pl. a magyar jellem jó és rossz tulajdonságai éles vonásokban tűnnek föl. Egységes kép azonban mégis csak az összes jó és rossz tulajdonságok bizonyos természetes arányából, más nemzetek jellemének összehasonlítása alapján keletkezhetnék. Az ismeretes jellemvonásokból tehát tévedés volna általánosítani. Veszedelem volna ez különösen a nevelésben. A szerző kutatja a nemzetünk vérében rejlő sajátosságoknak érvényesülését az iskolában és a közéletben. Ezen a nyomon nevelésünk szervezetének és nevelői eljárásunknak módozataiból érdekesen bontakoznak ki előttünk a nemzeti jellemvonások nevelési vonatkozásai. Az ilyképen leszűrt eredmények alapján pedig megszívlelésre méltó gyakorlati tanulságokhoz jutunk. Arra eszmélünk ugyanis, hogy a nemzetek között az alap közös: emberi; csak a jellem színezetében lehet különbség. Eme színezet egybeolvadásának meglátásához azonban még sok tanulmányra, vizsgálatra van szükség. Addig is, míg biztosabb eredményhez jutunk, alkalmazkodnunk kell nevelésünkben a megismert nemzeti vonásokhoz.

A következő fejezetben egy sokat vitatott, közérdekű kérdés megoldásához fog a szerző. Rég foglalkoztatja ugyanis az elméket az a kérdés, vajjon a tanítóság részt vehet-e a napi politika mozgalmaiban és van-e köze a pedagógiának a politikához és a politikának a pedagógiához? E problémát is magasabb szempontból ítéli meg a szerző. A való élet nyújtotta tapasztalatból és a nemzetnevelés követelményéből álla-

pítja meg, hogy a tanítót hivatása avatja politikussá, akinek épp a nevelés érdekében kell a közösség élete folyásával törődnie. Akit a nevelés szervezete érdekel, még inkább aki a nevelés elméletével foglalkozik, annak gondolköre szükségképen átnyúlik a politika körébe. A tanítónak tehát nemcsak joga, hanem, mint a jövő tudatos munkásának, kötelessége is a politika iránti érdeklődés. E nélkül helyzetünkhöz alkalmazott művelődési politika ki nem alakulhat. Csak azt kell itt megjegyeznünk, hogy a pedagógiai gondolkodás ugyan politikussá tesz, de a párt-politikával ellenkezik. A nevelőnek azért egyetemes magaslatról kell nélni tudnia és függetleníteni kell magát a párttól. A nevelő annyiban legyen politikus, amennyiben pedagógus.

Szerencsétlen nemzetünk jövőjéért való aggodalmunk kétszeres erővel idézi föl előttünk a rég áhított nemzeti egység gondolatát. Most érezzük csak igazán, hogy iskoláink munkája eddig nem volt kellő figyelemmel a nemzet helyzetére, azért ezután a fennmaradás és a haladás érdekében a nemzeti jövőt kell nevelésünk irányelvűül kitűznünk. A szerzőt ez az irányelv vezérli, amikor mélyreható okfejtéssel bizonyítja annak a tételnek igazságát, hogy a nemzeti egység végső alapja a köznevelés. A nevelés egységének biztosításához járul a külső, szervezeti egység, de ennél sokkal fontosabb a belső, lelki egység, amely nem egyformaságot, hanem összhangzást (harmóniát) jelent. A közös nemzeti tudatosság a közös cél fölismerésének és a végső cél érdekében a vezető gondolat érvényesítésének a forrása. A nemzeti egység kialakításában a köznevelésnek számtalan tényezője hat közre jótékonyan, de viszont e tekintetben számtalan akadályra is találunk. Többek közt idegenből táplálkozó nevelési irodalmunk is gátolja a nemzeti tudatosság kialakulását. Ifjúságunk nevelőinek lelkét egészen betöltenie kell nagy íróink nemzeti szellemének. A neveléstudományi tanulmányok nyomában jár az igazi nevelői gondolkodás: a nemzeti jövő biztosításán való gondolkodás. Egymás megértését, a közös cél felé törő munkát segíthetik elő a továbbképző tanfolyamok is. A belső egység megszilárdítását szolgálják továbbá a tanulmányi felügyelet, az időszaki sajtó, országos egyesületeink stb. Különösen fontos követelmény még az iskola emberei és a minisztérium közti belső egység megteremtése. De a nemzeti felelősségérzést a más hivatást betöltő munkásokban is föl kell ébresztenünk. Végül a népművelésnek a legszélesebb rétegre való kiterjesztésétől is sokat remélhetnénk a nemzeti egység megszilárdítása tekintetében.

Az élet forgatagában minden nagyobb változás, korszakos esemény a pedagógiai gondolkodás és gyakorlat gyökeres átalakításával jár együtt. A lezajlott és a még mindig forrongó világesemények hazánk nevelésügyében is hatalmas átalakulási folyamatot indítottak meg. A szerző pedagógiai gondolkodását is erősen megragadják ez események, s a háború és a pedagógia viszonyából kiindulva, mint e kor embere, lehetőleg függetleníteni iparkodik magát a szubjektív hatások alól és higgadt okfejtéssel törekszik bebizonyítani, hogy a nevelés nem állhat a mai események szolgálatába, mert a nevelésnek sokkal magasabb, egyetemesebb célja van. De viszont hirdeti, hogy éppen ennek az egyetemes célnak: a jövőnek érdekében pedagógiai szempontból sem lehet elzárkóz-

nunk a háború-okozta hatások elől. A szerző gondolatai ugyan a háború közvetlen forgatagában érlelődtek, de az író oly egyetemes szempontból ítéli meg az eseményeket, hogy a nevelési tennivalók és az előkészítő munkálatok terén fölsorolt fő irányító gondolatai ma is időszerűek. A jelen idő a nevelés munkájától az alkalmi és rendszeres tájékoztatás fölhasználásával parancsolólag megkívánja a gondolkodás és az erkölcsi fölfogás irányítását, valamint az egészséggel való törődést. Az új idők-höz való alkalmazkodás pedig megint csak fejlődésünk legigazibb forrásához: a nemzeti irányító eszméhez utasít bennünket. A nemzet új helyzetének és a nép jellemének megfelelő helyes nevelési elvekhez az eddigi nevelés és a néplélek vizsgálata, valamint művelődési politikai tanulmányok és a nemzeti tudatosságra való nevelés vezetnek.

Az a messzenéző törekvés, hogy a közügy minden terén a helyzetünkhöz alkalmazott és jövőnket szolgáló alkotások alapozzák meg nemzetünk fejlődését, okozta, hogy a szerző nevelési gondolatai találkoztak a Társadalmi Jogalkotás Orsz. Szövetsége törekvéseivel. A nevelés műveltábol következnek, hogy a társadalmi életet szabályozó törvényeknek valóban a társadalmi életben kell gyökerezniök. A társadalmi élet szakadatlan változásából és a nevelési szükségletek folytonos módosulásából pedig az következik, hogy a társadalmi életet és a nevelés ügyét szabályozó törvények és rendeletek nem lehetnek állandóak. Ezért a társadalmi jogalkotásnak épp úgy, mint az iskolának, mindig az élethez kell igazodniök. A szerző átfogó tekintete tehát a Társadalmi Jogalkotás Orsz. Szövetségétől a fejlődés szabadságát nem korlátozó, egységes köznevelési törvény előkészítését várja és ehhez a feladathoz a hivatásos nevelőkön kívül a nemzet minden rétegének a bevonását tartja szükségesnek. Számatalan időszerű teendőre mutat rá, amelyek az egységes köznevelési törvény szilárd alapját vehetnék meg.

Ugyancsak a nevelés egyetemes és gyakorlati álláspontjáról szól hozzá a szerző a többtermelés problémájához is. Ezt a kérdést is a nemzet fogalmának középpontjába állítja és minden egyoldalúságtól menten, a nemzet fejlődésére nézve oly fontos egyéni képességek és készségek fokozása szempontjából ítéli meg. A több és jobb munkára való törekvés a műveltség és a művelődésre való hajlam fokmérője, tehát általános emberi és nemzeti jelentőségű az a kíváncs, hogy a többtermelés problémáját a köznevelés körébe komolyan bevonjuk. A siker útjában azonban e téren sok akadály van. Mai szervezetében a népiskola sem alkalmas arra, hogy a népet többtermelésre nevelje. S minthogy az orvoslás szervezeti téren egyhamar nem következhetik be, azért egyelőre csak a mai iskola keretében szolgálhatjuk a több és jobb munkára való nevelés ügyét. Erre a föladatra is ránevelnünk kell a tanítóságot és a néppel érintkező minden életpálya munkását. És itt előtérbe lép különösen a tanítóképzés reformja, amely épp mostanában indult meg az új célok felé. Kérdés: számolt-e kellőkép a néptanító mai nemzetépítő föladatával? . . .

A szerző nem szakad el a nemzet erősödésének, fejlődésének vezető gondolatától akkor sem, amikor elmékedése során a tudományok legfelsőbb régiójába emelkedik, mert jól tudja, hogy a tudomány is a nem-

zet sorsára kiható politikai hatalom. Azért elsőrendű föladatnak tartja a tudományos munkának a nemzet jövőjére irányuló szervezését, vagyis a tudománypolitika megalapozását hazánkban. Érdekes fejtegetéseit három tudománypolitikai vonatkozású közleményhez, nevezetesen Klebelsberg Kunó grófnak 1917-ben, Polner Ödönnek 1916-ban és Bleyer Jakabnak 1917-ben megjelent közleményeihez fűzi. Mindeme elmékedésekből pedig egyetemeink önálló tudománypolitikai föladatainak és a magyar művelődési hegemonia biztosításának s általában a magyar tudománypolitika megszervezésének nagy nemzeti jelentősége csúcsosodik ki.

És most befejezésül visszatérek oda, ahonnan kiindultam. A szerző ama feledhetetlen emlékéhez, amely pályájának kiinduló pontjához: katedrája elfoglalásához fűződik. Azóta nagyot fordult az idők kereke. A szerző gondolatai is mind mélyebb és mélyebb mederbe furakodtak, nézetei mind sűrűbb és sűrűbb szitán szűrődtek le, közben pályája hatalmas ívben lendült fölfelé; de azok a gondolatok, amelyek az ifjú tanár lelkét hevítették székfoglaló beszédjében, ott rezegnek minden írásán, tanubizonyosságul nemzetünk jövőjébe és a nagy kultúrharcosok eszméibe vetett hitének erősségéről és ez eszmékben gyökerező törekvéseinek igazságáról; azok az érzelmek pedig, amelyek a tanári katedrán lelkét átmelegítették, a hivatását magas mértékkel mérő, nemzetéért hevülő, lelkiismeretes pedagógus egyéniségét állítják elénk, aki törekvéseinek legszebb eredményét nem a sors kedvezésében, nem is mások kedvező megítélésében, hanem a tanítványai lelkébe plántált igazságok gyümölcsözésében és tanítványai bizalmában látja.

(Győr.)

Barcsai Károly.



Kapható és nagyon aktuális

Grósz Gyula dr.: Gyermekegészségtana.

Ára vászonba kötve 35 Kor, fűzve 25 Kor; tagoknak 18 Kor



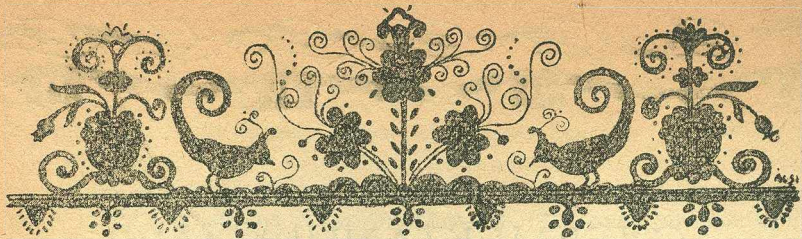
GYERMEKTANULMÁNYI MOZGALMAK.

A lelki fejlődés útja. Felhívjuk tisztelt olvasóink figyelmét a jelen számhoz mellékelt előfizetési felhívásra. *Nemesné M. Mártától* megjelent egy mű: *A lelki fejlődés útja*, amelynek egyik fejezetét folyóiratunk közölte utolsó két számában. Örvendetes, hogy e nehéz időkben is megjelentetett egy gyermektanulmányi mű.

A magyar tanítóképzés reformja. A vallás- és közoktatásügyi miniszter az 1920. augusztus 21-én kiadott rendeletében kimondja, hogy a négyéves tanítóképzést megszünteti s életbe lépteti a hat évfolyamú tanítóképzőt. Az 1920. szeptemberében megnyit iskolai évben megkezdődött az új tanítóképzés. A rendelet közli a hat évfolyamú képző általános óratervet, amelyben a gyermektanulmánynak is juttat heti 1 órát.

A hat éves tanítóképző életbe léptetése nagy jelentőségű reform, amely rövid időn maga után fogja vonni a népoktatás, sőt az egész közoktatás reformját. Sajnos, a kedvezőtlen sajtóviszonyok gátolják, hogy a reform részletes kidolgozását a felmerülő problémák minden oldalú megvitatása előzze meg. Eddig csak maguk a tanítóképzői szakemberek szólhattak az ügysz, a többi pedagógusok, a tanítók s a politikusok véleményét még nem hallottuk.

Német birodalmi iskolaügyi gyűlés. A német birodalmi kormány az év nyarán a német nevelésügyi képviselőit egybehívta Berlinbe a német nevelésügyi reformok megvitatására. Az üléseket, amelyeken hatszázan vettek részt, a német birodalmi parlament épületében tartották. A munkaprogram igen gazdag volt. Mindent felölelt. Az első három napon közös tanácskozások voltak a következő ügyekről: *egységes iskola, munkaiskola, tanítóképzés*, 13 előadóval és rengeteg felszólalóval. A 4. és 5. napokon csak szakülések voltak s a következő 17 ügyet vitattak meg: *kisdednevelés, iskolai fokozatok, szakiskolák, népfőiskolák, munkaoktatás, atrománytan (Staatsbürgerkunde), művészeti nevelés, iskola és szülőföld, tanítóképzés, iskolaigazgatás, tanulók, szülők és szülői értekezletek, az iskolaügyi technikai egységesítése, a nyilvános iskolák kormányzása a birodalomban, a magániskolák, külföldi iskolák, az ifjúság jóléte.* Az utolsó három napon ismét összes ülések voltak, amelyeken a szakosztályok határozatait tárgyalták.



ÜBERSICHT DER LETZTEN NUMMER.

Jahrg. XIV. No. 1—5.

Periode der inhaltvollen Fragen.

Von Frau **Marta Nemes-Müller**, Leiterin der Familienschule, Budapest.

Die Verfasserin stellte sich zur Aufgabe, das Interesse des Kindes zwischen $4\frac{1}{2}$ —6 Jahren gründlich zu studieren. Somit vermerkte sie die aus freiem Antrieb hervorgebrachten Fragen ihres Töchterchens Magda ein volles Jahr hindurch, welche ihr dann zum Ausgangspunkt für ihre weiteren Prüfungen dienen sollten. Indem sie mitunter die Erfahrung schöpfte, daß die fortwährenden Beobachtungen einen höchst zuverlässigen Einblick gewähren in den Entwicklungsverlauf des Kindes, unternahm sie es, auch über die Fragen ihres Söhnchens ein pünktliches Tagebuch zu führen, und zwar zwei Jahre später, einen Monat lang. Bei den Beobachtungen Magda's war der kleine Georg erst 3 Jahre alt, so daß die dem Mädchen erteilten Antworten schwerlich auf ihn tiefer gewirkt haben dürften.

Zunächst analysierte Verf. vom grammatischen Standpunkt die Fragen und gelangte dabei betreffs der Kategorien zu folgenden Ergebnissen:

- Handlungen (100%),
- Eigenschaften (58.75%),
- Kausale Zusammenhänge (37.08%),
- Objekte (20.79%),
- Bestimmungen des Zweckes (17.33%),
- Bestimmungen der Zeit (11.09%),
- Zahlwörtliche Beifügungen (3.63%),
- Dativobjekte (1.55%).

Die Verf. glaubt festzustellen, daß die Periode des kindlichen Herumfragens nicht einheitlich sei. Damit sie sich über die Richtigkeit dieser ihrer Eindrücke überzeuge, begann sie die lehrreichen Fragen ihres Töchterchens Magda zu notieren und zwar, eine elftägige Unterbrechung abgerechnet, angefangen im 4. Jahre und $3\frac{1}{2}$ Monate bis zum Jahre 5 und $\frac{2}{3}$ Monate, mithin ein volles Jahr hindurch.

Die Fragen bewegten sich binnen einem Jahre in nachstehender inhaltlicher Verteilung:

Vom 22. Sept.—21. Dez.	Vom 22. Dez.— 30. März	Vom 1. Juli— 30. Szept.	Vom 1. Apr.— 30. Juni
417 Fragen	222 Fragen	341 Fragen	354 Fragen
Naturerscheinungen ... 80	34	38	72
Pflanzen ... 39	11	43	42
Tiere ... 89	43	49	63
Menschlich Organismus 55	37	36	27
Technologie ... 51	49	74	71
Soziologie ... 23	27	35	35
Sittlichkeit, Religion... 23	14	13	10
Geographie (nicht lo- kale) ... 4	5	3	5
Geschichte ... —	—	—	8
Geometrie ... 5	3	1	—
Zeit ... 4	2	1	3
Verseemachen... —	3	1	1
Bedeutung v. Wörtern 9	9	5	16
Verschiedenes (rein sinliche Elemente, dunkle Fragen) ... —	—	35	—

Daraus, was Magda in ihren spontanen Kreis einfügen konnte, lässt sich folgern, daß ihr Interesse im Alter zwischen 4—5 Jahren fast ein allseitiges war und sich besonders für solche Dinge kundtat, die sich gegenwärtig in ihrer unmittelbaren Umgebung zugetragen haben.



Der Wert der Symmetrie im Kindesalter.

Von **Dr. E. Hermann**, Nervenarzt. Budapest.

Die Experimente wurden von den Hörern des Professors *Géza Révész*, in Verbindung mit seinen Kinderuntersuchungen, ausgeführt. Insgesamt erstreckte sich die Prüfung auf 54 Knaben und 53 Mädchen, deren Alter zwischen den Jahren 3—10 steht.

Das Experiment ging folgendermaßen von statten. Den zu prüfenden Kindern wurden je zwei Stück einfarbiger Kartonscheiben (2 Stück zu 2·8 cm. und zwei Stück zu 5·2 cm. und 1 Stück mit dem Durchmesser von 7 cm. insgesamt 5 Stück) auf den Tisch gelegt, gleichzeitig wurden sie aufgefordert, alle Stücke in einer solchen Reihe nebeneinander zu legen, wie sie am besten zu einander passen. Falls die Kinder die Frage nicht verstanden, erklärte man ihnen deutlicher, „daß sie eine regelmäßige Reihe machen sollen“, oder des

älteren sagte man: „lege sie so nebeneinander, daß es einen Sinn habe, warum du das eine Stück ans andere fügtest“. Die Reihenordnung kam bei diesem Experiment, wie folgt, zustande: entweder als ausgelegte Reihe der Größe nach (symbolisch bezeichnet: 1, 1, 2, 2, 3), oder laut Symmetrie und Größe geordnet (1, 2, 3, 2, 1), oder etwa der Symmetrie gemäß geordnet, aber ohne die Größe zu beachten (2, 1, 3, 1, 2). Im Wesen können zwei Werte, nämlich die Größe und der Symmetriewert, miteinander kämpfen oder zu gemeinsamen Werten verschmelzen. Genau genommen, wurde geprüft, ob die Symmetrie, als ordnendes Prinzip im obigen weiteren Sinne einen Wert innehat, und wenn ja, in was für einem Verhältnis dieser Wert zur Größe, als einem ordnenden Wert, steht.

Die bestmögliche Lösung: eine Symmetrie ohne Größenprinzip, war nur kaum zu gewahren, bei den 3—6-jährigen kam sie überhaupt nicht vor.

Eine Symmetrie samt dem Größenprinzip ließ sich ungefähr bei $\frac{1}{5}$ Teil der Fälle von den 3—8-jährigen und bei $\frac{2}{5}$ der 8—10-jährigen bemerken.

Beide Symmetrien zusammen offenbarten sich bei $\frac{1}{5}$ der Fälle der 3—6-jährigen, $\frac{1}{4}$ der 6—8-jährigen und beinahe bei der Hälfte der 8—10-jährigen.

Den 3—6-jährigen wurden erhebliche Erleichterungen gewährt; eben diese Fälle sprechen dafür, daß der Symmetrie in diesem Alter als ordnendem Prinzip nur ein geringer Wert zukommt; unter 9 Fällen konnte man nämlich bloß zweimal und auch nur gleichsam mit Gewalt eine Symmetrie herausbekommen. Bei den älteren Schülern entstand die symmetrische Anordnung sichtlich müheloser, sie bedurfte weniger Hilfeleistung.

Die Bewertung der symmetrischen Formen sowohl, wie auch die Beliebtheit rhythmischer Bewegungen künden sich vom achten Jahre angefangen in großem Maße an.

Das sichtbarwerden der symmetrischen Bewertung läßt somit auf einen höheren Grad der Wertung schließen als die Bewertung der Größe (schlechthin vom Gesichtspunkt des Ordnen). Diese weit aus entfaltetere Bewertung meldete sich in dem untersuchten Alter schwerer als die weniger entwickelte Wertung.

Höchst interessant ist es, die Bewertung der Symmetrie mit dem Grade der intellektuellen geistigen Entwicklung zu vergleichen. Indem die meisten der mittels des Symmetrieeperiments geprüften Kinder der Binet—Simon'schen Prüfungsmethode unterzogen wurden (93), war es möglich, diejenigen Kinder, deren geistige Entwicklung ihr Alter überflügelte denen gegenüberzustellen, die zurückgeblieben waren (diejenigen, deren intellektuelle geistige Entwicklung ihrem Alter entsprach, oder nur geringe Unterschiede zeigte, u. zw. 18, entfielen dieser Zusammenstellung, welche folgende Tabelle veranschaulicht).

Tabelle mit vier Feldern zum Vergleich der geistigen Entwicklung und der Symmetriewahl:

		Die Symmekiewahl	
		gelingen	nicht gelingen
a) 5—6 jährige			
Die geistige Entwicklung	besser als mittelmässig	in 2 Fällen	in 7 Fällen
	schlechter als mittelmässig		in 1 Fall
b) 6—8 jährige			
Die geistige Entwicklung	besser als mittelmässig	in 6 Fällen	in 21 Fällen
	schlechter als mittelmässig	„ 4 „	„ 8 „
c) 8—10 jährige			
Die geistige Entwicklung	besser als mittelmässig	in 8 Fällen	in 5 Fällen
	schlechter als mittelmässig	„ 4 „	„ 9 „

Kinderforschungs-Nachrichten.

Ein Kinderheim in Miskole. Während des Winters, trotz vieler Schwierigkeiten, erbaute der Magistrat der Stadt Miskole ein Obdach, dessen Bestimmung im Namen desselben: „*Städtischer Kinderhort*“ zur Schau kommt. Allen Kindern, die durch die verschiedensten Widerwärtigkeiten zu leiden hatten, soll daselbst das Dasein erleichtert werden. Zunächst sei der Hort ein Sammelplatz für solche Kinder, denen keinerlei elterliche Erziehung angedeihen werden könne, auch für solche, die sich instinktiv nach irgendwelcher Beschäftigung sehnen, aber von niemandem dazu gelenkt werden. Der Kinderhort umfaßt 5 Räumlichkeiten: 1. Den Arbeitssaal kann und soll jedes Kind besuchen, das außerhalb der Schulzeit Lust zum Schaffen empfindet. 2. Wer fleißig arbeitend ermüdet, erhält hier ein amerikanisches Mittagessen, auch eine städtische Vesper und in nächster Bälde sogar Frühstück. Da lesen und hören die kleinen Märchen, erfreuen sich der Vorstellungen des Puppentheaters und lebender Bilder. 3. Die Bücherei ist vorläufig auch ein Lager für Lebensmittel. 4. In der Küche wird bereits für 300 Kinder gekocht. 5. In den Kanzleien werden sämtliche Wohlfahrtsarbeiten erledigt.



RÉSUMÉ OF THE LAST NUMBER.

No. 1—5. — 1920.

The age of intelligent questions.

By Mrs Marta **M. Nemes**, directrice of the Family-school. Budapest.

I therefore during the course of one whole year, noted the spontaneous questions of my daughter Magda, so that the experiences I thus gained might serve as a starting point for my further investigations.

To convince myself of the correctness of my impressions however, I began to note the intelligent questions of my daughter from 4; $3\frac{1}{2}$ till 5; $3\frac{3}{8}$ (with an interruption of 11 days.) My notes therefore embrace the intelligent questions of one complete year. I would willingly have continued my notes, but as she then went to school, her questions ceased to be completely spontaneous and therefore would have fallen under quite a different method of reckoning with.

On the whole therefore we can take the following categories to be correct:

- Actions (100%),
- Qualities (58·75%),
- Causative connections (37·08%),
- Objects (20·79%),
- Adverbs of purpose (17·33%),
- Adverbs of time (11·09%),
- Numeral adverbs (3·63%),
- Partitive adverbs (1·55%).

Control with confrontation of the questions of my son Gy. These were the first consequences which I drew from M.'s questions. Of course I felt that for their control I should have to confront them with similar notes. Two years after just for this reason I noted the questions of my little son during one month. When I was observing my little daughter, my son Gy. was only 3 years and thus the answers given to M. had scarcely any deeper effect upon him, although the presence of an older sister may have in itself a certain developing influence.

The daily average of his intelligible questions was a little greater with his 5 years than the little girls 3·7 years. Gy. was then somewhat

older than M.: 5; 4: I ceased noting the questions of M. about this time.

To obtain a deeper insight into the brainwork which was started by M.'s spontaneous interest, let us see in what object-circles her questions were moving. As I divide them according to branches I do not act completely in accordance with the stand-point of the little child because his sphere of interest is not formed after this. Certain facts interesting him there, crystalize about these other elements connected with the same.

Manysidedness. A superficial glance will be sufficient for us to see with surprise how manysided was M.'s interest at the age of 4—5 years.

Division of questions according to contents within one year.

Sept. 22.—dec. 21.	Dec. 22.— March 30.	April 1.— June 30.	July 1.— Sept. 30.
417 questions	222 questions	341 questions	354 questions
Natural phenonoma ... 80	34	38	72
Plants... .. 39	11	43	42
Animals 89	43	49	63
Human structure... 55	37	36	27
Technicology ... 51	49	74	71
Sociology... .. 23	27	35	35
Ethics, religion ... 23	14	13	10
Geography (not local) 4	5	3	5
History —	—	—	8
Geometry... .. 5	3	1	—
Time 4	2	1	3
Versification —	3	1	1
Meaning of words ... 9	9	5	16
Various (clean sensual elements; questions of obscure meaning.) —	—	35	—

The curriculum and chief didactic problems of the uniform 8 class elementary school.

Written and read in June 1920 at the sittings of the board of the New School by
Ladislaua Nagy, Budapest.

Curative pedagogy. Child study in the institutes of the deaf and dumb.

Written by **Peter Klug**, director.

The child shelter in Miskolc. During the winter, in snow and frost the council of the town of Miskolc built a shelter on the terrain of the Szeies-szécs school. The purpose and use of which as well as the

modern method of thinking of the council of the town of Miskolc is shown by its name: *Szeles-street municipal child shelter*. Our child shelter has the purpose of assisting this trouble. We collect therein all the children who have no parental control, we also collect there all those children who feel instinctively the necessity for occupation but have nobody to direct them. In the child shelter there are 5 rooms:

1. work room.
2. who works diligently receives a good American dinner.
3. A Library room.
4. Kitchen.
5. In our offices are arranged all those affairs relation to child comfort.

Village National Union. The activity of the *Hungarian child study society* extending over nearly 20 years has striven to develop the Hungarian people culture. This is the reason that among the members of the Society, great sympathy was called forth by the formation of the *Falu országos szövetség* (Village National Union) which set itself the task of furthering the economic, social and educational aims of the Hungarian people. The idea of the Village National Union originated with the Minister Julius Rubinek who has been working on the realisation of this idea for more than 10 years. The formation meeting was held on may 26.

Year end exhibition of the Family School. This school which is directed by *Mrs Aurel Nemes* and works upon a child psychological basis closed its school year with an exhibition in great style. In the past school year, the central subject of instruction was Hygiene. This was the backbone of the teaching and around this were grouped the other subjects such as writing and reading, exercises, arithmetic, geography, history, etc, the bearing of Hygiene being shown upon each of these subjects. The whole exhibition therefore served one uniform aim; the health of man. The essence of the method therefore is that the teaching shall place the whole of the separate partial knowledges into the service of a common idea and aim.



Adjuk a nép kezébe

A gyermeknevelés kis kátéját.

Ara 10 K, (tagoknak 5 K).